

## **A EDUCAÇÃO E O TRABALHO PARA OS JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA<sup>1</sup>**

Luiza Russo e Luiza Percevallis Pereira

As políticas públicas educacionais brasileiras ainda não deram conta de resolver a significativa evasão escolar da população de adolescentes e jovens que não conseguem vislumbrar um futuro a partir da educação, uma vez que muito precocemente se envolvem com questões básicas relacionadas à sobrevivência familiar e individual. É no retorno tardio à escola dos jovens e adultos, com e sem deficiência, que o nosso sistema escolar propõe, como alternativa, a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

### **A- O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E O PROCESSO DE INCLUSÃO EDUCACIONAL NO BRASIL**

A educação de jovens e adultos no Brasil, desde a sua origem, está vinculada à participação ativa dos movimentos sociais, de mobilização popular e voluntariado, na forma de campanhas e projetos. Identificamos, com isso, uma história semelhante às origens da Educação Especial, também enredada entre a perspectiva assistencialista e ações compensatórias, que foram se incorporando ao desenvolvimento histórico de ambas as modalidades de ensino.

De acordo com Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), a partir de 1969, no âmbito federal, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral) foi instituído como um programa voltado a oferecer alfabetização à ampla parcela de adultos analfabetos nas diferentes regiões do Brasil, destinando-se um significativo montante de recursos para a sua implementação, e com gestão independente do Ministério da Educação e das secretarias de educação estaduais.

---

<sup>1</sup> No livro: “ Inclusão Educacional, Econômica e Social das pessoas com deficiência: Contribuições do Instituto Paradigma” (2021), as autoras sugerem esse texto para subsidiar a reflexão sobre a inclusão educacional e econômica de jovens e adultos com deficiência.

O Mobral funcionou com a instalação de comissões municipais que monitoravam a rotina dos trabalhos localmente, ofereciam a supervisão pedagógica, a seleção e produção de material pedagógico.

Em virtude da sua capilaridade e penetração na vida comunitária, ele também serviu para legitimar a nova política implantada pelo regime militar no país em 1964, além de responder às orientações internacionais da Unesco, após a Segunda Guerra Mundial, em relação ao analfabetismo e universalização de uma educação elementar comum, como estratégia de desenvolvimento socioeconômico e manutenção da paz (Di Piero, Joia e Ribeiro, 2001).

Neste cenário político, promulgou-se a Lei Federal n.º 5692/1971, que estendeu de 4 para 8 anos o período obrigatório para a educação básica, denominado Ensino de 1º Grau, e dispoñdo as diretrizes para o ensino supletivo, no sentido de atender a população de jovens e adultos em defasagem escolar, o aperfeiçoamento e a atualização daqueles que haviam deixado a escola há muito tempo, assim como o acesso à formação para o trabalho e profissionalização. A lei trazia a possibilidade da flexibilização necessária para a implantação de centros de estudos (como os telepostos, na época) e o ensino à distância, assim como o encurtamento de prazo para a conclusão do curso, oferecendo os exames supletivos como mecanismos de certificação.

O Mobral foi extinto em 1985, já esvaziado de seu objetivo educacional, na época da abertura política. Sua estrutura foi incorporada à Fundação Educar, assim como os educadores que se dedicaram à educação popular, até então desenvolvida em iniciativas de educação não formal.

A Constituição Federal de 1988 estendeu o direito à educação básica aos cidadãos de todas as faixas etárias, ampliando a oportunidade de frequentar a escola para todos aqueles que apresentavam defasagem em relação à faixa etária e à escolarização regular.

A Educação de Jovens e Adultos – EJA foi proposta como modalidade de ensino pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) n.º 9394/1996. Nesse texto legal, a EJA é disposta em um capítulo específico, que detalha o conjunto de providências a serem incorporadas às políticas públicas de atendimento educacional a

esta população, surgindo como uma alternativa para a sua conquista do direito à educação.

No ano da promulgação da LDBEN n.º 9394/1996, a magnitude do desafio que já se apresentava no Brasil era expressiva, em relação à demanda potencial para a educação de jovens e adultos. O IBGE contabilizava 70,7 milhões de brasileiros com 15 anos ou mais, onde 66,2% destes não haviam completado o ensino fundamental. Além disso, considerando o texto constitucional que estabelece a universalização do ensino e a oferta do ensino gratuito adequado às condições de jovens e adultos trabalhadores, seria necessário acrescentarmos a este contingente mais 23,3 milhões de brasileiros com 20 anos ou mais.

Segundo Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001), ao dirigir o foco de análise para as políticas que marcaram a década de 1990, é importante mencionar algumas variáveis que contribuíram para a desmobilização das políticas educacionais voltadas para essa população:

- ✓ A extinção da Fundação Educar, sucedânea do Mobral, logo após a posse do presidente Fernando Collor, e a implantação de Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com um ambicioso objetivo de erradicar o analfabetismo e mobilizar a alfabetização em todas as faixas etárias: crianças, jovens e adultos. O programa seria gerenciado por comissões envolvendo órgãos governamentais e ONGs. A experiência foi encerrada depois de um ano, pois o modelo fracassou, uma vez que essas comissões não tinham nenhum controle na destinação dos recursos, centralizados no âmbito do Estado. Além disso, autoridades influentes na política educacional argumentavam que os analfabetos já estavam adaptados à sua condição e que o atraso educativo do país poderia ser saldado com o direcionamento dos recursos financeiros para o ensino básico, considerando a população analfabeta, portanto, como uma geração perdida.
- ✓ Muitos dos municípios engajados com a Fundação Educar, que ofereciam atendimento educacional à população de jovens e adultos, passaram a não receber mais recursos financeiros depois da extinção da Fundação, o que levou os estados a assumirem as responsabilidades pela oferta deste trabalho, em situação de precariedade e escassez de recursos. Em 1996, no governo Fernando

Henrique Cardoso, uma emenda constitucional retirou a obrigatoriedade da oferta do ensino fundamental aos jovens e adultos, desobrigando o Estado a aplicar verbas do ensino fundamental neste atendimento.

- ✓ Nesta época, criou-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), mas o governo federal retirou a educação de jovens e adultos do cômputo do alunado do ensino fundamental, como base de cálculo para o repasse de recursos para os estados e municípios, desestimulando a ampliação de vagas para a EJA, assim como desprestigiando essa modalidade de ensino.
- ✓ Com a nova LDBEN n.º 9394/1996, foram diluídas as funções do ensino supletivo nos objetivos e na oferta do ensino regular, para adolescentes e adultos, mantendo os exames supletivos como mecanismo de aceleração e correção do fluxo escolar. Assim, foram rebaixadas as faixas etárias para o acesso a estes exames: de 18 para 15 anos no ensino fundamental e de 21 para 18 anos no ensino médio.
- ✓ Embora o Plano Nacional de Educação 2014-2024 estabeleça em sua Meta 4, universalizar para a população de 7 a 17 anos, o atendimento escolar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, ainda se verifica na realidade da EJA um descompasso entre o que está estabelecido e o que foi realmente concretizado para esse público. Isto significa que os estados e municípios deveriam, no prazo estabelecido, implementar em seus planos de educação metas para a concretização do pleno acesso à educação regular da população de jovens e adultos, assim como a oferta de atendimento educacional especializado (AEE), garantindo a formação deste público-alvo da educação especial, nas classes comuns, na perspectiva da educação inclusiva.

Com isso, o Brasil adotou nas últimas décadas uma série de programas e iniciativas com o objetivo de alinhar a formação escolar com a formação profissional dos alunos jovens e adultos, tais como o Programa Nacional Alfabetização e Cidadania (Penac), no governo Collor; o Alfabetização Solidária, no governo Fernando Henrique; o Programa Brasil Alfabetizado, com início no governo Lula e com foco na alfabetização; o Programa Saberes do Campo, o Projovem o Proeja e o Pronatec, no

governo Dilma Roussef e, finalmente, a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão no MEC e o drástico corte de recursos no governo de Jair Bolsonaro.

Como texto legal orientador em vigor, a LDBEN n.º 9394/1996 estabelece que a educação escolar se vincule ao mundo do trabalho e à prática social, visando o pleno desenvolvimento do educando, o seu preparo para a cidadania e sua qualificação para o trabalho. Segundo a lei, a qualificação para o trabalho deve estar vinculada aos dois níveis escolares: a Educação Básica e a Educação Superior.

Nesse contexto, a educação escolar possui uma importante função no processo de preparação dos alunos para a vida e para o trabalho. Sua tarefa é dupla, pois, ao mesmo tempo que busca educar membros da sociedade para que sejam cidadãos reflexivos e ativos, cabe-lhe também assegurar que os alunos conheçam a cultura já construída e que contribuam para o desenvolvimento dessa cultura, por meio da participação ativa na vida em sociedade com o seu trabalho.

No caso dos jovens e adultos com deficiência, seus históricos de aprendizagem são, muitas vezes, bastante empobrecidos. As instituições especiais privadas, de onde grande parte destes jovens são oriundos, apresentam um currículo esvaziado de sentido, em consequência da falta de clareza de objetivos. Em geral, esse trabalho é organizado por métodos de repetição, sem um nítido propósito e sentido do que se está reproduzido. Esse fato ocorre quando se tem uma imagem social cristalizada da pessoa com deficiência, encarada como frágil, dependente e que demanda supervisão constante e pouca autonomia. Com esse percurso escolar, a possibilidade de engajamento e aderência às oportunidades de trabalho que o mercado oferece, inclusive por conta da Lei de Cotas, acaba sendo muito baixa.

O sistema público, de um modo geral, oferece aos jovens e adultos da EJA um modelo pedagógico inclusivo, mas, mesmo assim, não os faz avançar em relação ao conhecimento adquirido na escola; e muitas vezes também os retém inteiramente na repetição do passado e no domínio do já percorrido. Neste processo, não há estímulo e nem percepção das consequências da mudança que o homem pode e deve operar na sua interação com o mundo. Essas questões ainda se tornam mais problemáticas dado o histórico de vivências educacionais desse grupo.

A educação de jovens e adultos se concretiza como um campo de práticas e reflexões complexas, uma vez que ela extrapola os limites da escolarização, das expectativas individuais dos alunos em relação à busca pela qualificação profissional e da participação social plena e produtiva.

Esses desafios, da educação formal e da qualificação para o trabalho, têm seguido em ritmo compatível com as constantes mudanças na sociedade contemporânea. Além disso, no Brasil a população de jovens e adultos, em especial aqueles com deficiência, e até mesmo aqueles oriundos das classes populares, vivenciam esses desafios duplamente agravados pela exclusão social e a escassa oferta de serviços especializados no acompanhamento de suas necessidades específicas, tanto no ambiente escolar em todos os níveis quanto no mercado de trabalho. Todas as diretrizes educacionais delineadas na legislação brasileira destacam as nossas responsabilidades ao ratificar a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), que assegura um sistema educacional inclusivo em todos os níveis.

Mesmo havendo um crescimento substancial de matrículas de alunos com deficiência nas redes públicas em todos os níveis de ensino, ainda há muito a se conquistar em termos de infraestrutura nas escolas, de recursos e abordagens pedagógicas condizentes, assim como há muito a ser superado em termos de valores conflitantes e preconceitos. O mesmo ocorre nas escolas privadas, ainda com uma diferença significativamente menor na matrícula de alunos com deficiência.

A partir da leitura de alguns trabalhos acadêmicos que discorriam sobre a questão da educação de jovens e adultos com deficiência, foi possível destacar alguns temas recorrentes e desafiadores que, para além do acesso dos jovens e adultos com deficiência na escola regular, se configuram como obstáculos a serem enfrentados no processo de inclusão desses alunos na EJA. São eles:

- ✓ O aumento gradativo da demanda dos alunos com deficiência na EJA, sem contar com pesquisas suficientes para o entendimento da complexidade desse processo, os impactos qualitativos desta experiência escolar em relação ao desenvolvimento psicopedagógico desse público e os possíveis caminhos que concretizem as suas reais possibilidades de continuidade dos seus percursos educativos.

- ✓ A organização de sistemas que assegurem aos alunos com deficiência condições de permanência e de sucesso educacional, contando com os serviços de apoios especializados, alinhados com o contexto pedagógico e social desse público e de sua faixa etária, pois esses apoios ainda não vêm se concretizando no mesmo ritmo de suas necessidades.
- ✓ As dificuldades concretas em relação à acessibilidade nos espaços onde se ofertam as salas de aula da EJA, sendo a maioria delas, instaladas em espaços improvisados. No caso das unidades escolares, é também comum que esses alunos não usufruam de espaços pedagógicos diferenciados do ensino regular, como os laboratórios de informática, bibliotecas etc.
- ✓ A falta de uma rotina pedagógica estruturada nas salas de EJA, em especial nos períodos diurnos, sendo os que mais abrigam alunos com deficiência intelectual e idosos, e onde são mais valorizados os aspectos relacionados ao convívio social do que uma proposta pedagógica condizente com os seus interesses e necessidades educacionais.
- ✓ A apresentação rotineira de atividades diferentes para os alunos com deficiência em relação aos demais alunos em sala de aula. Quanto ao material pedagógico, ainda se registra, com frequência, a utilização de folhas de atividades e materiais didáticos para a alfabetização de crianças, ignorando a vivência, o potencial de desenvolvimento e os interesses próprios da faixa etária desses alunos.
- ✓ A avaliação técnica do desenvolvimento e do desempenho dos alunos com deficiência, na sua maioria, não é realizada por meio de registros contínuos e formais. A avaliação fica submetida a critérios do grupo de professores da EJA, pautados no senso comum, em relação ao potencial do aluno e aos encaminhamentos futuros quanto à continuidade de seus estudos. Muitos desses alunos permanecem alguns anos frequentando a mesma classe e, muitas vezes, com o mesmo professor.
- ✓ A ausência de um histórico de registros de avaliação do desenvolvimento escolar desses jovens e adultos com deficiência, principalmente daqueles oriundos das escolas especiais, por ocasião de suas matrículas nas classes da EJA. Quando há um registro, este geralmente se detém na patologia dos alunos, ressaltando suas

limitações decorrentes da deficiência e suas dificuldades no processo de aprendizagem. Parece ser de pouca relevância conhecer suas habilidades e vivências positivas anteriores.

- ✓ A formação específica precária dos professores e profissionais envolvidos na EJA, em relação aos conhecimentos da educação especial e do processo de inclusão educacional de jovens e adultos com deficiência. Agravando este quadro, em algumas realidades locais, nem sempre se pode contar com professores com formação adequada necessária para as classes da EJA, tampouco no que se refere ao atendimento educacional especializado. Conforme Zabala (2010), é preciso insistir em esclarecer que tudo o que o professor planeja e executa em sala de aula, por menor gesto que seja, incide significativamente em maior ou menor grau na formação dos alunos: a maneira de organizar a rotina em sala de aula, o tipo de incentivo, as expectativas que há do resultado do trabalho e a escolha das estratégias e materiais pedagógicos. Cada decisão tomada pelo professor determina uma experiência educativa aos alunos.

Para a superação dos obstáculos frente à educação de jovens e adultos com deficiência, é preciso considerar que o processo de aprendizagem demanda estratégias e mediações pedagógicas adequadas à esta faixa etária, assim como a necessidades de se considerar as características singulares de cada educando, de seu processo de desenvolvimento, e de suas experiências de vida. No entanto, do ponto de vista da organização da estratégia de trabalho do professor em sala de aula, muitas das orientações técnicas dadas nos capítulos anteriores também se mostram eficazes nesta modalidade de ensino, não ignorando o universo dos jovens e adultos.

Da diversidade encontrada nas salas de aula da EJA (não só em relação às características singulares de cada aluno, mas também em relação à convivência de diferentes faixas etárias), ao ser analisada por Moura (in Garcia e Silva, 2018), são ressaltadas as seguintes características: a sociedade contemporânea tende a diluir as diferenças entre sujeitos de diferentes gerações, pois, geralmente, não se valorizam as pessoas apenas pelo que elas compartilham com outras da mesma idade e, sim, pelo que as pessoas vivenciam através de experiências em comum em sala de aula, independentemente de suas idades, e é desse modo que passam a definir suas trajetórias passadas e futuras.



Para a autora, essas diferenças intergeracionais são próprias da estrutura social e estão presentes nas salas da EJA de uma forma singular. Elas trazem também o entrelaçamento de culturas, o acúmulo de experiências e as vivências que contribuem para a constituição das subjetividades, que não são estanques e que não estão imunes às influências do contexto social. Embora a diversidade ainda, em muitos casos, seja considerada desigualdade na educação, na EJA Moura (2018) diz que *“é possível superar este sentido excludente, uma vez que são estas as diferenças que irão contribuir para a transformação das subjetividades e a formulação de outros jogos de verdade que privilegiem a imaginação, criatividade, necessidades, expectativas desses sujeitos unidos por laços intergeracionais”*.

Outra questão importante concerne ao resultado da aprendizagem, desenhado nos objetivos curriculares, que buscam concretizar uma maneira de atender às expectativas da sociedade e o papel que as pessoas deveriam desempenhar nela. É por isso que a determinação de valores, finalidades e objetivos da educação, para qualquer modalidade de ensino, em especial no caso da EJA, é o ponto de partida para qualquer análise da prática pedagógica. É impossível avaliarmos a rotina em sala de aula, ou qualquer ação pedagógica em relação aos conteúdos propostos, se não se conhece o sentido último do que é preciso: saber, saber fazer, e ser.

Ainda hoje, não reconhecemos nas políticas educacionais brasileiras para jovens e adultos, incluindo as pessoas com deficiência, alternativas que orientem essa população em suas escolhas e que as ajudem a planificar seus caminhos para o futuro. Até porque aqueles que procuram a EJA já apresentam um percurso escolar truncado, que conduzem às dificuldades no processo de aprendizagem e à exclusão social, em relação ao acesso ao emprego ou à ascensão a cargos e funções mais bem remuneradas.

A professora Caroline Broomhead (2003 apud Tilstone, Florian e Rose, 2003) relata seus pontos de vista, pautados em suas experiências e pesquisas desenvolvidas nos Estados Unidos e na Inglaterra, sobre a transição para o emprego de jovens com significativas dificuldades de aprendizagem e exclusão social. O estudo colocou em questão a extrema dificuldade em se viabilizar oportunidades vocacionais para essa população, sendo urgente a necessidade de se alargar esses caminhos e propor ações efetivas para a preparação destes jovens na sua transição entre a vida escolar e a vida adulta produtiva.

Para Broomhead, até que se chegue a uma mudança substancial na oferta pós-escolar de oportunidades para os jovens com deficiência e dificuldades significativas de aprendizagem, o movimento para uma sociedade mais inclusiva estará comprometido e estará mantido sempre no plano de aspirações futuras, nunca se concretizando efetivamente.

Apesar de observarmos, em anos mais recentes, um significativo movimento de mudanças sociais em atitudes e conscientização da importância na convivência com a diversidade no seu sentido mais amplo e, ao mesmo tempo, o acesso das pessoas com deficiência à educação regular, como uma extensão natural da confirmação de direitos de igualdade de oportunidades, a autora destaca que o fato desses alunos serem reconhecidos como aqueles com necessidades educacionais especiais, tem lhes promovido uma carreira e um estilo de vida também “especiais”, em termos da sua empregabilidade, autossuficiência e, conseqüentemente, diminuindo-se a chance de realização profissional e mobilidade social.

Para tanto, Broomhead esclarece que a integração entre os programas escolares e a vida adulta, no sentido da busca da independência e da vida ativa em comunidade, para as pessoas com deficiência e dificuldades significativas de aprendizagem, só obterá êxito pleno se houver políticas públicas, com garantias para o pleno apoio dessas pessoas no emprego ou na sua atividade laboral, levando em consideração o papel que elas podem desempenhar ativamente em suas comunidades e grupos familiares.

Então, qual deve ser o papel da escola para a população de jovens e adultos com e sem deficiência? Seria a busca de inovação em seus objetivos? A mediação na oportunidade de novas aprendizagens com ênfase na vida adulta deste grupo de pessoas? Ou o questionamento do currículo existente? Em que medida os conteúdos são apropriados para a realidade desses jovens, no contexto social e econômico em que se apresentam?

Segundo Broomhead, muitas escolas públicas, nos Estados Unidos e na Inglaterra, optaram por alargar as vias de transição escola-emprego, dialogando com instituições de ensino técnico, faculdades, cursos de formação e qualificação profissional, e instituições que oferecem a modalidade de emprego apoiado, além dos cursos oferecidos pelos sindicatos. Foram envolvidos também o serviço social local e

os familiares dos alunos.

No decorrer do período escolar, há um contato constante com os familiares para que reconheçam e apoiem seus filhos em suas escolhas, frente ao leque de opções de atividades planejadas existentes e que estariam acessíveis ao concluírem seu período escolar. Além disso, há inclusive, para aqueles jovens que manifestarem interesse na continuidade dos estudos, conselheiros especializados para os apoiarem nessas escolhas.

No caso da preparação e no apoio destes jovens com deficiência e dificuldades significativas de aprendizagem, eram frequentes as reflexões com as famílias em função do ambiente protetor que haviam criado no entorno desses jovens, levando-os a desejarem um futuro diferente para seus filhos, encorajados a participar ativamente das experiências e decisões sobre todos os aspectos da vida cotidiana. Os estudos nestes países também demonstram o quanto o apoio às famílias proporcionou que desempenhassem um papel crucial nesse período de transição escola-trabalho.

Em relação às escolas americanas e inglesas que apresentam suas práticas e os seus currículos ajustados às mudanças observadas por Broomhead, as expectativas e os ajustes necessários na elaboração do currículo desempenharam um papel muito significativo em relação à concretização dos objetivos dos jovens alunos, entre os 16 e os 19 anos.

Os seus estudos demonstraram que, para esta transição escola- emprego ser bem-sucedida, certos princípios fundamentais deveriam ser incorporados no projeto político pedagógico da escola, na filosofia, no planejamento, na implementação e avaliação do currículo adotado.

Os professores foram trabalhados no sentido de não construir ideias pré-concebidas em relação ao destino futuro de cada aluno, contrariando as baixas expectativas que eventualmente tivessem em relação à classe.

Além dos conteúdos já estabelecidos na matriz curricular, também foram forjados alguns princípios e compromissos que potencializassem o processo de aprendizagem desses jovens e servissem de apoio e diferenciação para o processo dos jovens com deficiência e dificuldades de aprendizagem. São eles:

- ✓ Inclusão: princípio que deve ser encarado em termos de planificação do currículo. O acesso à formação e à escola regular, e a todos os aspectos da vida na comunidade, desfrutando de seus serviços, do lazer e da saúde, tornando-se norma, mais do que algo oferecido por uma sociedade benevolente.
- ✓ Independência: o desenvolvimento da independência deve permear todas as iniciativas e experiências de aprendizagem.
- ✓ Progressão: é essencial o acesso à formação e à escola regular, e a todos os aspectos da vida na própria comunidade e suas oportunidades, tornando natural o percurso escola-trabalho.
- ✓ Relevância curricular: o desenvolvimento da independência deve ser cuidadosamente planejado ao longo de todas as experiências de aprendizagem, e os níveis de apoio necessários ao cumprimento dos objetivos acadêmicos e vocacionais.
- ✓ Estratégias de aprendizagem interativas e experimentais: sendo essenciais para o acesso às qualificações vocacionais, através de vias de progressões estruturadas, com a interlocução em rede dos serviços disponíveis para a preparação profissional.

Além disso, importa adotar abordagens de aprendizagens baseadas na comunidade, pois estas podem proporcionar uma integração significativa aos jovens e adultos, baseada na colaboração dos seus pares, tanto no que se refere ao trabalho colaborativo como à convivência e apoio em meios adequados às faixas etárias dessa população.

Um aspecto interessante nesta proposta é se colocar expectativas positivas em relação ao emprego na vida adulta para essa população de jovens e adultos com deficiência e dificuldades de aprendizagem. No geral, nas escolas americanas e inglesas, o currículo oferecido tem um envolvimento significativo dos alunos na definição dos objetivos, na avaliação do progresso pessoal, nos registros desses resultados e nas tomadas de decisão em relação aos seus futuros.

Para isso, é necessário um sistema educacional nacional crível, que reconheça

as possibilidades de uma proposta pedagógica e curricular voltada para incluir e apoiar todos os jovens com e sem deficiência, conferindo a eles maior poder de decidir e fazer escolhas, de forma madura e consciente, permitindo-lhes o desenvolvimento de suas capacidades sociais apropriadas ao convívio na vida adulta com seus pares, e as suas capacidades vocacionais e técnicas, necessárias para a sua inclusão no mercado de trabalho.

Essa abordagem apresentada por Broomhead (2003) traz à tona as discussões sobre o caráter ideológico impresso em cada iniciativa ao se proporcionar a oferta da educação para jovens e adultos com foco no mercado de trabalho que a sociedade apresenta. No entanto, é necessário refletir sobre a necessidade de se buscar o equilíbrio entre um pragmatismo pedagógico, no campo da educação de jovens e adultos, e as reflexões no âmbito sociocultural para se concretizar em nosso país experiências exitosas que mitiguem a exclusão social dessa população ao abandonarem a escola. Para Arroyo (2017), as disputas no território do currículo e das disciplinas são sempre tensas na escola. A reação conservadora, que determina a rigidez de diretrizes e normas no desenvolvimento das atividades pedagógicas, chega às escolas públicas numa lógica de sistema de ensino único, subestimando, por vezes, o fazer criativo da equipe docente e legitimando a produção do conhecimento numa racionalidade única, em uma leitura de mundo e cultura única. Essa lógica também se reproduz na escola privada, acrescentando-se ainda a lógica do mercado, da empregabilidade, dos processos de avaliação, voltados para o acesso ao ensino superior.

Para a escola inclusiva, em especial no atendimento de jovens e adultos, adotar tal postura, sem senso crítico, é negar o direito à produção intelectual, cultural, ética e estética à comunidade escolar que é sempre diversa. É também deixar de incorporar no cotidiano escolar outras leituras de mundo, reproduzindo apenas o senso comum; é negar o direito à diversidade de conhecimentos e formas de pensar o real. No caso dos jovens e adultos, é subtrair o direito de entender-se nas suas vivências, colocando-os em diálogo com a diversidade de saberes, linguagens e representações sociais mais positivas, em relação às diferenças.

Referindo-se à população de adolescentes e jovens na escola, Arroyo (2017) traz uma reflexão importante: *“Abrir nosso olhar para quem são na cidade, nas periferias, na sobrevivência, na sociedade, nos programas de assistência, emprego, cultura,*

*esporte, saúde e até segurança... pode superar olhares demasiado escolarizados que em pouco ajudam a entender quem são, que lugar – ou sem lugar – lhes é reservado na nossa ordem social urbana”.*

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ✓ ARROYO, Miguel G. *Currículo, território em disputa*. 6. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2017.
- ✓ BRASIL- Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Imprensa Oficial, 1988.
- ✓ \_\_\_\_\_ *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB 5.692*, de 11 de agosto de 1971.
- ✓ \_\_\_\_\_ *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBEN 9.394*, de 20 de dezembro de 1996.
- ✓ \_\_\_\_\_ *Lei 13.005/ 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências*.
- ✓ \_\_\_\_\_ DI PIERRO, Maria C. Joia, Orlando e Ribeiro, Vera M. *Visão da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. Caderno CEDES*, vol. 21, n.º 55, nov. 2001.
- ✓ MOURA, Carmem B. *Laços intergeracionais na EJA*. In: GARCIA, Renata Monteiro; SILVA, Marluce Pereira. *EJA, Diversidade e Inclusão: reflexões (im)pertinentes*. João Pessoa/PB. Universidade Federal da Paraíba, 2018.
- ✓ ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO. *Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência*, 2006.
- ✓ RUSSO, Luiza A. B.; PEREIRA, Luiza P. *Inclusão Educacional, Econômica e Social das Pessoas com Deficiência: Contribuições do Instituto Paradigma*. Canoas-RS: Palavra Bordada, 2021.
- ✓ TILSTONE, Christiana; FLORIAN, Lani; ROSE, Richard. *Promover a Educação Inclusiva*. Lisboa: Instituto Piaget, Horizontes Pedagógicos, 2003.

- ✓ ZABALA, Antoni. *A Prática Educativa: Como ensinar*. Porto Alegre: Artmed, 2010.