

Os sentidos da escolarização na EJA: o que revelam os jovens com deficiência intelectual?

Regina Célia Linhares Hostins

Pós-Doutorado pelo Institute of Education - University of London (IOE) - Grã-Bretanha. Doutora em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) - SC - Brasil. Professora da Universidade do Vale do Itajaí (Univali) - Itajaí, SC - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/3614416302948755>

E-mail: reginalh@univali.br

Valéria Becher Trentin

Doutoranda em Educação pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali) - Itajaí, SC - Brasil.

Mestre em Educação pela Fundação Universidade Regional de Blumenau (FURB) - Brasil. Professora da Fundação Catarinense de Educação Especial (FCEE) - Itajaí, SC - Brasil.

<http://lattes.cnpq.br/7140239742733129>

E-mail: valeriatret@yahoo.com.br

Submetido em: 15/07/2017. Aprovado em: 30/10/2017. Publicado em: 02/03/2018.

RESUMO

A partir do final do século XX, a modalidade da educação de jovens e adultos (EJA) assume nova identidade: “a juvenilização”, marcada pela presença expressiva de jovens com e sem deficiência, que buscam na escolarização os meios de dar continuidade ao seu desenvolvimento humano e social. Em face deste contexto, o presente artigo tem por objetivo compreender os sentidos da escolarização na EJA para os jovens com deficiência intelectual. De abordagem qualitativa, a pesquisa se utilizou de entrevista semiestruturada com jovens com deficiência intelectual matriculados em um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), no estado de Santa Catarina. Nas descobertas que envolvem as novas identidades na modalidade da EJA, constatou-se que os jovens entrevistados não buscam na escolarização somente a certificação, mas o aprendizado para atuação nos diversos cenários da vida social e do trabalho. Através desse aprendizado, eles projetam para si a inserção no mercado de trabalho, emergindo expectativas que envolvem a aquisição da autonomia e a inclusão social e econômica por meio do trabalho.

Palavras-chave: Educação de jovens e adultos. Jovens com deficiência intelectual. Escolarização.

The meanings of schooling in the YAE: what do young people with intellectual disabilities reveal?

ABSTRACT

From the end of the twentieth century, the Youth and Adult Education (YAE) modality assumes a new identity: the “Juvenilization”, marked by the expressive presence of young people with and without disabilities, who seek in schooling the means of giving continuity to human and social development. In this context, this article aims to understand the meanings of schooling in the YAE for young people with intellectual disabilities. From a qualitative approach, the research used semi-structured interview with young people with intellectual disabilities enrolled in a Center for Youth and Adult Education (CYAE) in the state of Santa Catarina. In the discoveries that involve the new identities in the YAE modality, it was verified that the interviewed do not seek in the schooling only the certification, but the learning to act in the diverse scenarios of the social life and the work. Connected with this learning, they project for themselves the insertion into the labor market, emerging expectations that involve the acquisition of autonomy and the inclusion on the social and economic life through work.

Keywords: Education of young people and adults. Young people with intellectual disabilities. Schooling.

¿Los significados de la educación en la EJA: el reveladoras jóvenes con discapacidad intelectual?

RESUMEN

A partir del final del siglo XX, la modalidad de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) asume una nueva identidad: “la Juvenilización”, marcada por la presencia expresiva de jóvenes con y sin discapacidad, que buscan en la escolarización los medios de dar continuidad al trabajo su desarrollo humano y social. En vista de este contexto, el presente artículo tiene por objetivo comprender los sentidos de la escolarización en la EJA para los jóvenes con discapacidad intelectual. De enfoque cualitativo, la investigación se utilizó de entrevista semiestructurada con jóvenes con discapacidad intelectual matriculados en un Centro de Educación de Jóvenes y Adultos (CEJA), en el estado de Santa Catarina. En los descubrimientos que involucran las nuevas identidades en la modalidad de la EJA, se constató que los jóvenes entrevistados no buscan en la escolarización solamente la certificación, sino el aprendizaje para actuación en los diversos escenarios de la vida social y del trabajo. En este aprendizaje, proyectan para sí la inserción en el mercado de trabajo, emergiendo expectativas que involucran la adquisición de la autonomía y la inclusión social y económica a través del trabajo.

Palabras clave: Educación de jóvenes y adultos. Jóvenes con discapacidad intelectual. Escolarización.

INTRODUÇÃO

O direito à educação para todos tem sido um dos principais temas de discussão nas últimas décadas. No Brasil, emergiram com mais intensidade na década de 1980, em decorrência de movimentos nacionais e internacionais de luta pelo direito de grupos minoritários à educação. A luta ganha maior espaço e institucionalidade na política a partir de 1990, com a reforma da educação, desencadeada a partir da conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtien. A *Declaração Mundial de Educação para Todos* (1990) e a *Declaração de Salamanca* (1994) proclamaram a necessidade de criação de políticas públicas educacionais direcionadas à igualdade de oportunidades e à criação de um sistema educacional inclusivo. Os princípios desses acordos começam a ser incorporados à legislação brasileira a partir da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN nº 9.394/96) e nas resoluções, pareceres e decretos que decorreram dessa lei. Assim, considera-se que a partir da década de 1990, inúmeras mudanças legais e conceituais, assentadas na defesa ao direito de todos à educação, começam a ser elaboradas pela via de programas e políticas educacionais de caráter global.

Sob a influência dos movimentos internacionais ancorados na “Educação para Todos”, o Brasil, na década de 1990, instituiu ampla reforma na educação. Na reforma educacional, a educação de jovens e adultos foi regulamentada por meio da *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDBEN 9.394/96) na Seção V, em seu Art.37º, tornando-a uma modalidade de ensino da educação básica “destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.” A referida lei ainda apresenta capítulo específico em que destaca a educação de jovens e adultos como modalidade de ensino a ser incorporada no conjunto das políticas de educação básica, e oferecida regularmente pelos sistemas públicos e privados de ensino. Mediante a regulamentação da modalidade na LDBEN 9.394/96, emerge o desafio da reconfiguração da EJA, como parte da educação básica, destinada a atender jovens e adultos em suas trajetórias humanas. Trajetórias essas que compõem o processo de formação e aprendizagem.

A visão reducionista com que, por décadas, foram olhados os alunos da EJA, com trajetórias escolares truncadas, incompletas, precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos da vida. Políticas de educação terão de se aproximar do novo

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

Compreende-se que, nessa reconfiguração, a educação de jovens e adultos (EJA), institui-se como modalidade de ensino destinada a atender as pessoas que provavelmente, e pelas mais variadas circunstâncias, não tiveram acesso ao sistema educacional, ou ainda que retornaram às salas na modalidade da EJA, buscando superar as dificuldades vivenciadas em seu cotidiano escolar. No conjunto desses sujeitos que trazem em seu percurso formativo as marcas da exclusão social, encontram-se jovens e adultos com e sem deficiência, que buscam, no acesso à educação, meios de dar continuidade ao seu desenvolvimento humano e social.

Haddad e Di Pierro (2000) apontam que a EJA historicamente foi dirigida ao público adulto, mas a partir do final do século XX, o perfil dos estudantes da EJA assume nova identidade. A nova identidade passa a ser um dos principais desafios da EJA, pois passa a ter uma demanda de público mais jovem que adulto. Assim,

valorizar o retorno dos jovens à escolaridade é fundamental para torná-los visíveis, já que representa a chance que, mais uma vez, esse jovem está dando ao sistema educacional brasileiro de considerar sua existência social, cumprindo o direito constitucional de todos terem acesso à escolaridade básica (ANDRADE, 2004, p. 51).

Sobre a presença de jovens na modalidade, Leão (2005, p. 69) aponta que o “rejuvenescimento da EJA é um fenômeno social que deve ser investigado, procurando-se compreender as rupturas, as alternativas e os novos desafios que provoca”. Ao encontro do destacado por Leão (2005), Soares (2010) anuncia conexões entre as distintas juventudes e o mundo do trabalho. Mediante a conexão entre a juventude e o trabalho, Cardoso (2006, p. 31) ressalta que “a escolaridade continua a ser um critério fundamental, [...]”. Diante do evidenciado pelos autores, torna-se possível refletir sobre a heterogeneidade dos sujeitos matriculados nas turmas da EJA. Heterogeneidade que vai além da diversidade de idade, expandindo-se para a diversidade cultural, as trajetórias educacionais, as deficiências, as experiências e os desejos.

Nessa direção, o público da educação especial – alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação – também tem presença significativa nas turmas da EJA, notadamente a partir da regulamentação da LBDEN nº 9.394/96, que pressupõem o estreitamento entre a educação especial e a educação comum, para atender a diversidade presente nas salas de aulas da educação infantil, ensino fundamental, educação de jovens e adultos e ensino superior. Dados do Censo Escolar da Educação Básica, divulgados pelo Instituto de Estudo e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), por meio dos microdados da educação básica, indicaram “a evolução de matrículas de estudantes público-alvo da educação especial na EJA de 26.557 em 2003, para 114.905 em 2015, expressando crescimento de 333%.” (BRASIL, 2016, p. 410). Diante desses números, observa-se significativa mudança no perfil dos alunos atendidos pela modalidade da EJA, os quais não se restringem mais a pessoas que não tiveram acesso à escolarização em época apropriada, mas também aos que, mesmo escolarizados, não tiveram aprendizagens significativas para o desenvolvimento e participação plena nos contextos sociais.

Considerando o quadro de diversidade de alunos inseridos na EJA e o expressivo número de alunos com deficiências estudando nessa modalidade, pensar os sentidos da escolarização para esses jovens é um tema relevante e oportuno. Sobre esse aspecto Carvalho (2006) destaca que as políticas que regem a inclusão na EJA, principalmente em relação àqueles com deficiência intelectual, são raras, como também os debates, discussões e pesquisas direcionadas a esse público.

Estudos realizados sobre a escolarização das pessoas com deficiência na EJA - Gonçalves e Meletti (2011); Freitas (2010), Gonçalves (2012; 2014), Souza (2012), Bins (2013), Tinós (2010), Freitas (2014), Souza (2013) e Hass (2013) - apontam a necessidade de pesquisas que analisem a situação educacional desses alunos, que enfrenta “[...] uma série de problemas pedagógicos e políticos, dificultando assim uma escolarização de qualidade para estas pessoas que não tiveram acesso ou foram excluídas do espaço

educacional” (GONÇALVES e MELETTI 2011, p.861). Embora pertinente, o tema escolarização de jovens e adultos com deficiência na EJA apresenta literatura escassa, tornando-se urgente o aprofundamento dos debates acerca da questão, uma vez que seguindo o movimento inclusivo, a EJA se apresenta como uma possibilidade educativa para as pessoas com deficiência.

Ante esse contexto, neste artigo busca-se discutir: Qual o sentido atribuído à escolarização na EJA pelos jovens com deficiência intelectual?¹ Para responder ao questionamento, tomar-se-ão como referência alguns recortes de depoimentos de dois jovens com deficiência intelectual que frequentam o CEJA² em Santa Catarina, articulando-os aos referenciais teóricos que tratam da juventude e da relação entre a educação e trabalho.

O artigo está organizado em três seções. Na primeira, apresenta-se um diálogo entre a juventude e a educação de jovens e adultos, o que tornou possível refletir sobre a heterogeneidade dos sujeitos matriculados nas turmas da EJA. Na segunda seção, apresentam-se os sentidos da escolarização na EJA para os jovens com deficiência intelectual, e na terceira, as considerações finais.

METODOLOGIA

Com o propósito de compreender os sentidos da escolarização na EJA para os jovens com deficiência intelectual, foi realizada pesquisa de abordagem qualitativa, tendo como sujeitos dois jovens com deficiência intelectual matriculados em Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), localizado em município do Estado de Santa Catarina.

¹ Esse estudo constitui-se como desdobramento de pesquisa mais ampla sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental e na educação de jovens e adultos, desenvolvido por uma rede de grupos de pesquisa de três Programas de Pós-Graduação em Educação, vinculados à Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Universidade do Estado de Santa Catarina e Universidade do Vale do Itajaí, SC.

² Por meio da Portaria E/152/SED, a EJA em Santa Catarina passou a denominar-se Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), adequando-se à LDBN/96, atendendo nos níveis de alfabetização, nivelamento, ensino fundamental e médio. (SANTA CATARINA, 1999)

Como instrumento de coleta de dados utilizou-se a entrevista semiestruturada, tendo em vista sua possibilidade de flexibilidade nas respostas (BAUER E GASKEL, 2002).

As entrevistas com os dois jovens foram realizadas no espaço escolar do CEJA. Utilizou-se Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, que descrevia os propósitos do estudo, seus riscos e benefícios, e previa o consentimento dos entrevistados e seus responsáveis para participar na pesquisa. Mantiveram-se resguardados, por questões éticas, os nomes dos jovens participantes da pesquisa, sendo utilizada somente para identificação a palavra jovem seguida de numeração, jovem 1 e jovem 2.

A entrevista esteve pautada em um roteiro base, estruturado a partir de questões que versavam sobre as experiências de aprendizagem dos jovens com deficiência intelectual na EJA: o que aprendem, o que gostariam de aprender, o que representava para eles se escolarizar e o que projetavam para si ao terminar seus estudos no CEJA. Considerando os limites e os propósitos deste artigo, serão destacados apenas alguns recortes da entrevista.

Após a realização das entrevistas, fez-se a transcrição, com o cuidado de manter fidelidade a todos os dizeres e expressões dos entrevistados. As transcrições, por sua vez, foram analisadas por meio da análise de conteúdo, conforme estabelece Franco (2005), em que as informações devem ser trazidas em seus diversos significados.

JUVENTUDE E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Um dos principais marcos que define o conceito de juventude na sociedade contemporânea é a Lei nº 12.852, aprovada em 05 de agosto de 2013. A lei institui o *Estatuto da Juventude*, dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e as diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude (Sinajuve). No seu parágrafo 1º define-se que “[...] são consideradas jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade (BRASIL, 2013, p. 9), expandindo a faixa de idade correspondente a esse segmento.

No entanto, para compreender o conceito de juventude para além de determinada faixa etária, recorreu-se a alguns estudiosos sobre o assunto. Pais (1993) destaca que inúmeros conceitos e diferentes olhares explicam a juventude na atualidade, contudo as diferentes juventudes e as diferentes maneiras de olhar essas juventudes corresponderão, necessariamente, a diferentes teorias. Em face da diversidade de conceitos, Raitz (2003, p.26) destaca que “o olhar que se tem na vasta bibliografia existente sobre os termos adolescentes e juventude, por um lado, auxilia e, por outro, pode confundir diante de tantas alternativas.”

Na perspectiva da diversidade, destaca-se Groppo (2010, p.15), que em seus estudos anuncia que “cada juventude pode reinterpretar à sua maneira o que é ser jovem, contrastando-se não apenas em relação às crianças e adultos, mas também em relação a outras juventudes. Assim é necessário que haja conquista de espaço e reconhecimento social.” O autor considera que nessa categoria é importante considerar a classe social, a etnia, o gênero, entre outras dimensões. Nessa perspectiva, os jovens são vistos em sua unidade e diversidade, com traços comuns, que ao mesmo tempo os diferenciam em seus territórios e vivências, evidenciando a multiplicidade dos grupos juvenis e a definição de “juventudes”.

Ribeiro, Lanes e Carrano (2006, p. 77) destacam que

[...] a noção de ‘juventudes’ é um complexo processo socioeconômico-cultural que se expressa simultaneamente em diversidades e desigualdades, objetivas e subjetivas dessa forma, ao tratarmos da Juventude, devemos ter em mente a dupla dimensão dessa categoria que expressa simultaneamente um momento do ciclo da vida e determinadas contingências de inserção dos sujeitos na cultura social.

Isso significa dizer que são muitas as juventudes, sendo essa uma categoria socialmente construída, com mutabilidade ao longo da história e como uma representação simbólica produzida pelos grupos sociais.

Corroborando os autores, Silva (2015), em sua pesquisa enfatiza que a juventude não é apenas um elemento da diversidade, pois contém unidade, uma vez que os jovens vivem realidades sociais diversas e constroem identidades individuais e

coletivas distintas, assumindo características tão diversificadas quanto o universo das relações sociais. Assim compreende-se que não se deve incidir no erro de falar de jovens como se todos fossem apenas um único grupo social, constituído dos mesmos interesses, nem relacionar esses interesses a uma faixa etária comum. É nessa forma de considerar o jovem que se filia o presente estudo, pois para a compreensão do significado social da juventude torna-se primordial descartar a faixa etária como caráter absoluto e universal. Há que observar aspectos como cultura juvenil, a autonomia e as formas de vida.

Em face dessa compreensão de juventude, vale destacar que a modalidade da EJA em seu percurso histórico vem sofrendo um processo de renovação na faixa etária, ou seja, a juvenilização do seu público.

A juvenilização da EJA é apontada por Haddad e Di Piero (2000) como resultado da dinâmica escolar brasileira e das pressões oriundas do mercado do trabalho. No entanto, compreende-se que são vários os fatores que contribuem para esse fenômeno nesta modalidade, tais como: as deficiências do sistema regular de ensino; a possibilidade de aceleração dos estudos e a certificação para possível ingresso no mercado de trabalho. Ao encontro do anunciado, Brunel (2008) aponta que a atração de jovens pela EJA está também relacionada aos fatores agilidade e rapidez para a conclusão.

Outro aspecto que vem contribuindo para o aumento de matrículas de jovens na EJA foi a promulgação da Resolução nº 3/2010/CEB/CNE, a qual instituiu idade mínima para a realização de exames de 18 anos para 15 anos no ensino fundamental e de 21 anos para 18 anos no ensino médio. Desse modo, a resolução expulsou, da escola regular, os jovens com idade a partir de 15 anos, atribuindo ênfase à certificação. Em face dessa mudança na política, os jovens acabaram entrando em uma modalidade de ensino que não se encontra preparada para recebê-los, o que acarreta dupla exclusão.

Segato e Souza (2012) destacam que um dos motivos que retiraram esses sujeitos da escola está trazendo-os de volta: o mundo do trabalho. Compreende-se que

os jovens e adultos que retornam à EJA esperam que essa modalidade proporcione o acesso ao mercado de trabalho e possibilite uma vida mais digna a partir do domínio dos conhecimentos culturais e da inserção no mundo político, econômico e social.

Para comprovar a existência da juvenilização na modalidade de ensino, destacam-se, na tabela 01, dados de matrícula, por faixa etária, no CEJA no ano de 2016. Tomou-se por base o registro total de matriculados na instituição, cujo universo é compreendido por 900 alunos, sendo que a maioria se insere na faixa etária entre os 15 e 29 anos.

Tabela 01 – Faixa etária dos alunos matriculados no CEJA, SC, 2016.

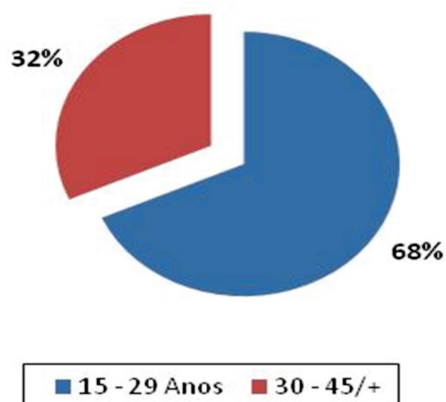
Faixa Etária	Número de Alunos
15 a 19 anos	120
20 a 24 anos	250
25 a 29 anos	245
30 a 34 anos	130
35 a 39 anos	80
40 a 44 anos	55
45 anos ou mais	20
Total	900

Fonte: CEJA/2016

A análise dos dados em termos percentuais (gráfico 1) permite visualizar o fato de que a EJA não é mais a mesma de décadas passadas. Atualmente a modalidade é composta em sua maioria por jovens.

Gráfico 1 – Percentual de matrículas no CEJA, por faixa etária, 2016

Faixa Etária dos Alunos CEJA



Fonte: Dados coligidos pela pesquisadora.

A partir dos dados apresentados, compreende-se a impossibilidade de homogeneizar o público da EJA. A homogeneização das culturas juvenis que acompanham os jovens da EJA nega as identidades juvenis. A negação dessas identidades influencia na constituição da relação pedagógica e produz sentidos distanciados entre os interesses do mundo adulto e do mundo juvenil.

Outro ponto a ser destacado é o número expressivo jovens com deficiência compondo o total dessa população. Entre os 615 jovens que se encontram na faixa etária de 15 a 29 anos, 40 são jovens com deficiência, oriundos de escolas regulares e de escolas especiais. Jovens com vivências de escolarização, nem sempre bem-sucedidas, muitas vezes marcadas pela crença da escola e da sociedade na sua incapacidade de aprender e pela infantilização de suas experiências de aprendizagem. Jovens que junto aos demais, procuram a EJA porque se percebem, ou são percebidos pela sociedade como excluídos. Dessa maneira

valorizar o retorno dos jovens à escolaridade é fundamental para torná-los visíveis, já que representa a chance que, mais uma vez, esse jovem está dando ao sistema educacional brasileiro de considerar sua existência social, cumprindo o direito constitucional de todos terem acesso à escolaridade básica (ANDRADE, 2004, p. 51).

No entanto a instituição escolar há que tomar o devido cuidado para que esses sujeitos não sejam vistos sob a “[...] ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao ensino fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo propiciemos uma segunda oportunidade”. (ARROYO, 2006, p. 23)

Trata-se de pessoas com suas diferenças culturais, etnias, religião e crenças, que procuram na instituição escolar “[...] um espaço de sociabilidade, de transformação social e de construção de conhecimentos.” (GADOTTI, 2003, p.23). Conhecimentos culturais, que possibilitem a inserção no mundo político, econômico, social e conseqüentemente o acesso ao mercado de trabalho. Isso representa dizer que a modalidade da EJA requer o comprometimento com o ensino que vise à formação de indivíduos capazes de enfrentar as

diversidades com autonomia, pois hoje vive-se em uma sociedade exigente em relação à qualificação de quem deseja colocar-se ou permanecer no mercado de trabalho.

Desse modo reitera-se a importância da escolarização, pois é ela que sustentará as práticas e as experiências de formação e inserção profissional. Diante da importância da escolarização para o jovem exercer o protagonismo de sua própria história, torna-se pertinente investigar os sentidos que o jovem com deficiência intelectual emprega à escolarização na modalidade da educação de jovens e adultos.

OS SENTIDOS DA ESCOLARIZAÇÃO NA EJA PARA OS JOVENS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Freire (1987) evidencia que o direito à educação não se reduz somente a estar na escola, mas sim em aprender. Aprender para tomar consciência de seu estado de opressão, para que assim possa se libertar daqueles que o oprimem. Ao remeter esse aprendizado à EJA, Silva (2015) destaca que uma das finalidades desta modalidade de ensino é possibilitar aos jovens e adultos conhecimentos e habilidades necessários para que possam participar ativamente do contexto social e exercerem a cidadania. No entanto, para que essa finalidade seja alcançada, torna-se necessário considerar os conhecimentos, os interesses e as expectativas dos jovens e adultos que ali se encontram. Ante os interesses e expectativas de aprendizagem, os jovens com deficiência intelectual destacam os sentidos da escolarização.

A escolarização aqui quer representar, para além dos sistemas de conhecimentos estruturados, um conjunto de práticas sociopolíticas, escolares, didáticas, de relação entre os sujeitos, de produção de meios de difusão do conhecimento escolar, de controle das aprendizagens, operando de forma singular em cada sistema educacional e em cada um dos seus níveis e especialidades (SACRISTAN, 1997). Ou seja, propor a discussão dos sentidos de escolarização pelos jovens significa colocar

em discussão o que eles consideram que deva a “autoridade cultural” (DUSSEL, 2014) autorizar, reconhecer, valorizar nesse espaço de aprendizagem, que práticas culturais esperam sejam propiciadas na EJA para que eles possam construir seus projetos de futuro.

Toma-se a ideia de sentidos da teoria histórico-cultural, particularmente do que Vygotsky (2009) define como a soma de todos os eventos psicológicos que a palavra desperta em nossa consciência, a partir de nossas múltiplas experiências intelectuais, afetivas e sociais.

Ao encontro do anunciado por Vygotsky (2009), Raitz e Silva (2014) destacam que em uma relação dialética com a realidade, o sentido exprime uma produção pessoal decorrente da apreensão particular e cultural das experiências cotidianas e dos significados coletivos. Para aprofundar essa questão, Vygotsky (2010, p.686) evidencia a relevância da vivência. “Nós sempre lidamos com a união indivisível das particularidades da personalidade e das particularidades da situação representada na vivência”. E que particularidades se destacam nos sentidos atribuídos as práticas culturais de escolarização pelos jovens com deficiência intelectual entrevistados?

Nesse contexto, apreende-se que o sentido para cada sujeito é formado pela compreensão da conexão entre subjetividade e coletividade. Ou seja, é a interpretação que cada pessoa faz sobre o mundo. É nessa perspectiva de interpretação do mundo e das práticas culturais desenvolvidas na escola que os jovens com deficiência intelectual destacam os sentidos da escolarização.

Eu quero ir trabalhar. Então eu venho para a escola. Sabe!! Então quero aprender o dinheiro para ir no shopping. Eu posso trabalhar. Porque se eu trabalhar, eu vou ganhar dinheiro para comprar no shopping. Né? (Jovem 1)

Eu venho para a escola ler, escrever e conhecer dinheiro, para fazer troco. Aí, já posso trabalhar. Aí, se trabalhar não precisa mais pedir pros outros comprar as coisas. Aí, eu compro as coisas que eu gosto (Jovem 2)

Diante da riqueza de conteúdos manifestada ao longo da entrevista, foi possível apreender nas falas dos jovens a importância da escolarização. Essa importância foi evidenciada ao mencionarem que “ler, escrever e conhecer dinheiro” são conhecimentos necessários para a sua formação, enquanto cidadãos pertencentes à sociedade. Ante o anunciado pelos jovens torna-se possível avaliar que os sentidos mencionados à escolarização remetem ao processo de construção da autonomia.

A autonomia, segundo Freire (1996, p.108), abarca o conceito de “ser para si”, o qual envolve a libertação das opressões que reduzem ou extinguem a liberdade de determinação. Assim compreende-se que a autonomia proporciona aos sujeitos a libertação e a superação da heteronomia. Neste sentido, pode-se inferir que a concepção do autor sobre a autonomia está atrelada aos ideais dos sujeitos que se encontram à margem da sociedade, como os iletrados e as pessoas com deficiência.

Embora a autonomia seja um atributo humano, ninguém é espontaneamente autônomo (FREIRE, 1996). A autonomia é uma conquista a ser desenvolvida, no entanto seu desenvolvimento está atrelado às práticas culturais de escolarização, à qual cabe oportunizar contextos formativos que viabilizem a autonomia para todos os sujeitos.

Ao exaltar a importância da educação, Freire (1996, p. 20) destaca que “a educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos, uma conotação de sua natureza, gestando-se na história, como a vocação para a humanização [...]”. Nesta perspectiva, entende-se que nos formamos enquanto sujeitos por meio da educação. A formação persiste ao longo da vida e está alicerçada na dialética entre a teoria e prática.

Tomando como referência os conceitos do autor sobre a relação necessária entre a autonomia e a educação, espera-se que o processo de ensino e aprendizagem na EJA esteja atrelado à construção de uma consciência crítica, em que os conhecimentos

científicos e as experiências se entrelacem, gerando saberes sobre o mundo que os cerca. Pois a partir do contexto da aprendizagem fundada na concepção de que o aluno deve ouvir e falar com o mundo, aprender e ensinar com o mundo alcança-se o rompimento da ideologia capitalista, de educar os alunos apenas para se adaptarem à vida de mercado (FREIRE, 1996).

Com base nas discussões realizadas até o momento, entende-se a importância da escolarização para o jovem com DI. No entanto, torna-se necessário compreender que para além da necessidade de escolaridade com base nos conhecimentos da leitura e da escrita, o jovem necessita ser preparado para a vida adulta e social, pois ele não busca somente certificação, mas um aprendizado que “contribua para a reflexão e a autonomia em diferentes cenários do mundo do trabalho e em todas as esferas do social” (MÉNDEZ, 2013, p.51)

Outro ponto a ser destacado nas falas dos jovens é a relação estabelecida entre a escolarização e a possibilidade de inserção no mercado de trabalho. “Eu quero ir trabalhar. Então eu venho para a escola” (Jovem 1). “Eu venho para a escola ler, escrever e conhecer dinheiro, para fazer troco. Aí já posso trabalhar” (Jovem 2).

Sobre a relação apontada pelos sujeitos entrevistados, Brunel (2008) anuncia que muitos jovens voltam para a escola motivados pela perspectiva de conseguir um emprego e melhor qualidade de vida. O autor ainda evidencia que, nas últimas décadas, a relação dos jovens com o mundo do trabalho vincula-se com a modalidade da EJA, uma vez que o próprio mercado de trabalho regula e condiciona o ingresso e o retorno dos jovens para a conclusão da escolarização obrigatória. É nesta direção que Branco (2005) destaca os vínculos existentes entre a educação e o trabalho. O autor menciona que entre os jovens constata-se “que três entre cada quatro jovens estão atribuindo ao binômio educação e trabalho o significado de assunto que mais lhe interessa” (BRANCO, 2005, p.140). É nesse binômio que os jovens depositam suas expectativas sempre relacionadas a um futuro imediato, mesmo

que, muitas vezes, tais expectativas não sejam animadoras, sem negar que é mais difícil para os jovens com deficiência.

Com expectativas animadoras os jovens evidenciam o trabalho como etapa subsequente à escolarização “Eu quero ir trabalhar. [...]” (Jovem 1). “Aí já posso trabalhar [...]” (Jovem 2).

Diante da expectativa manifestada pelos jovens, torna-se pertinente trazer reflexões sobre a temática do trabalho, tema relevante para ser discutido no âmbito escolar, principalmente quando se trata da educação de jovens e adultos. Stecanela e Panizzon (2013, p.38) mencionam que “o trabalho, ou a falta dele, tem, portanto, presença marcante na compreensão da diversidade sociocultural que adentra a sala de aula da EJA em tempos de sua massiva juvenilização.”

Ao considerar a centralidade do trabalho nas trajetórias dos jovens, torna-se essencial compreender que a multidimensionalidade dele não se vincula apenas aos aspectos econômicos, mas também aos culturais e aos modos de vida. Nessa perspectiva, faz-se pertinente discorrer brevemente sobre o trabalho.

O conceito de trabalho, na sua essência, não se resume à questão produtiva. Segundo Raitz (2003), existem diferenças entre emprego e trabalho

no senso comum e nos próprios meios de comunicação, observa-se que os termos “emprego e trabalho” são empregados, muitas vezes, de maneira associada, mas essa ligação pressupõe também significados diferentes. Pensando na história da humanidade, o trabalho é mais antigo que o emprego, o trabalho por si só existe desde o momento em que o homem começou a transformar a natureza e o ambiente em seu entorno, desde a fabricação de ferramentas e utensílios. (RAITZ, 2003, P.56)

Apreende-se que a partir do contexto histórico, o trabalho é entendido como uma ação humana sobre a natureza, com o objetivo de transformá-la, segundo sua necessidade. Desse modo, o trabalho configura-se em uma relação dialética de mútua transformação permanente entre o ser humano e a natureza (RAITZ, 2009). Nesta perspectiva

compreende-se o trabalho como componente central na vida do sujeito, ao passo que permite aprimorar a subjetividade, construir identidade, agir, produzir, pensar e transformar.

A autora ainda ressalta que com a Revolução Industrial, no século XVIII, surge o emprego, em que o homem estabeleceu a relação de venda e compra da força de trabalho (RAITZ, 2009). Nesse enlace, o trabalho é concebido como fundamental para o indivíduo, na medida em que impacta na construção do sujeito, no exercício da cidadania, na constituição da subjetividade e na inserção social. O trabalho torna-se inerente ao ser humano.

No entanto, para compreender o sentido que o trabalho tem para cada sujeito, torna-se necessário entender o papel dele, na produção da subjetividade. Pensar a subjetividade relacionada ao trabalho implica pensar os modos como as experiências do trabalho contribuem para formar modos de agir, pensar, sentir e trabalhar (LIMA *et al.*, 2013).

A transição da escola para o trabalho é parte integrante de um processo maior, a passagem à vida adulta. A transição para a vida adulta é um processo diverso, pois “a juventude é uma categoria socialmente construída, formulada no contexto de particulares circunstâncias econômicas, sociais ou políticas; uma categoria sujeita, pois, a modificar-se ao longo do tempo” (PAIS, 1993, p.37).

Sobre a transição para a vida adulta, Carrano (2004), ao apresentar resultados de uma pesquisa com jovens, identificou que o trabalho é visto como uma possibilidade de independência pessoal, pois trabalhar significa sair da esfera doméstica; significa relacionar-se socialmente e ter renda própria. Corroborando o autor, Santos (2011), ao descrever sobre os confrontos sociais vivenciados pelas pessoas com deficiência, no que tange à subordinação e o controle de suas vidas, destaca que o jovem com deficiência encontra no trabalho o processo de mudança para a aquisição da autonomia, da integração social e econômica.

Ante o processo de mudança almejado pelos jovens entrevistados, vale destacar o termo empoderamento, pois este emerge como significativo em seus relatos, mesmo não sendo mencionado. Relatos que trazem o trabalho como possibilidade de apropriar-se de suas vidas, pois “[...] se eu trabalhar não precisa mais pedir pros outros comprar as coisas. Aí eu compro as coisas que eu gosto (Jovem 2)”.

O empoderamento para Sasaki (2006) agrega valores à pessoa com deficiência, pois o poder da escolha, de tomada de decisão é construído. Nessa construção, o sujeito assume o controle de sua vida. Ao encontro do evidenciado pelo autor, Cardozo (2017) denota que o empoderamento possibilita a aquisição da emancipação individual e também da consciência coletiva necessária para superação da dependência social. Assim compreende-se que os sujeitos entrevistados vivem uma contraditória convivência entre a subordinação à família e à sociedade e, ao mesmo tempo, fortes expectativas de emancipação.

Entrelaçado à busca pela autonomia os jovens evidenciam o desejo pelo consumo, pois “[...] se eu trabalhar eu vou ganhar dinheiro para comprar no shopping, né? (Jovem 1)”. “Aí eu compro as coisas que eu gosto (Jovem 2)”.

Em face do anunciado pelos jovens, compreende-se que eles relacionam o trabalho com a aquisição de dinheiro e como meio necessário para a conquista da autonomia, em relação à família.

Na direção dos sentidos apontados pelos jovens, Amaral (1994) ressalta que, para o sujeito ser visto como cidadão, torna-se essencial produzir e consumir. Nesse processo, o trabalho para a pessoa com deficiência constitui um meio que viabiliza a adaptação à sociedade, na medida em que as condições sociais decorrem das materiais (BAHIA, 2009).

Assim, entende-se que um dos sentidos do trabalho atribuído pelos jovens entrevistados está conectado aos resultados de estudos de pesquisadores que se dedicam a esta temática. Resultados que apresentam um sentido instrumental, o qual se relaciona com o dinheiro e a sobrevivência (RAITZ, 2003).

No entanto, vale destacar que a centralidade na conotação instrumental evidenciada nas falas dos jovens se dá devido ao fato de eles apresentarem expectativas de emancipação financeira, de independência e visibilidade, o que permite o desenvolvimento de capacidades para assumirem outro papel na sociedade.

Mediante os sentidos anunciados pelos jovens, no que tange à escolarização na EJA, cabe destacar a necessidade da desconstrução do modelo reprodutor que envolve o processo de ensinar e aprender na modalidade. Pois a EJA do século XXI abarca várias identidades, não se restringindo somente ao público adulto e trabalhador, o que exige outras práticas, outras metodologias e outros componentes curriculares. Assim, a escolarização na EJA necessita estar pautada na compreensão dos sujeitos, no reconhecimento das identidades e na valorização das vivências. Pois os indivíduos que nesta modalidade se encontram buscam em consonância com a certificação, uma formação crítica-reflexiva que envolva a capacitação para o mercado de trabalho, para a realidade social e cultural e para a emancipação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente artigo emergiu a partir do seguinte questionamento: Qual o sentido atribuído à escolarização na EJA pelos jovens com deficiência intelectual?

Para além de respostas ao questionamento, na trajetória do estudo percebeu-se que a EJA assume uma nova identidade: “a juvenilização”. Identidade esta que abarca a presença, na modalidade de ensino, em sua maioria de jovens, com e sem deficiência.

Diante dessa nova identidade, vale destacar que pesquisadores sobre a juventude a trazem como uma categoria na qual se deve considerar a classe social, etnia, gênero, entre outros aspectos. Nessa perspectiva, os jovens são vistos em sua unidade e diversidade, com traços comuns, que ao mesmo tempo os diferenciam em seus territórios e vivências. Unidade e diversidade que denotam a multiplicidade dos grupos juvenis, ou seja, as “juventudes”.

Diante das questões evidenciadas na literatura aqui discutida, torna-se possível refletir sobre a heterogeneidade dos sujeitos matriculados nas turmas da EJA. Heterogeneidade que vai além da diversidade de idade, expandindo-se para a diversidade cultural, as trajetórias educacionais, as deficiências, as experiências e os desejos.

Nesse emaranhado de descobertas que envolvem as novas identidades na modalidade da EJA, constatou-se que os jovens sujeitos da pesquisa não buscam na escolarização somente a certificação. Buscam na escolarização o aprendizado e a preparação para os diversos cenários da vida social e do trabalho. Entrelaçado a esse aprendizado eles estabelecem uma relação entre a escolarização e a possibilidade de inserção no mercado de trabalho, emergindo expectativas. Expectativas estas que envolvem a aquisição da autonomia, da integração social e econômica por meio do trabalho.

REFERÊNCIAS

AMARAL, A. L. Mercado de trabalho e deficiência. *Revista Brasileira de Educação Especial*. Piracicaba, v.1, n.2, 1994.

ANDRADE, E. R. Os jovens da EJA e a EJA dos jovens. In: OLIVEIRA, I.B. de; PAIVA, J. (Org.). *Educação de Jovens e Adultos*. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

ARROYO, M. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L.; SOARES, L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BAUER, M. W.; GASKELL, G. *Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som*. Rio de Janeiro: Vozes, 2002.

BINS, G. L. K. *Adultos com deficiência intelectual incluídos na Educação de Jovens e Adultos*: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem. 2013. 108p. Tese (Doutorado em Educação) – Programa em Pós - Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília:Imprensa Oficial, 1988.

_____. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996. D.O.U. de dezembro de 1996. Florianópolis: Sindicato das Escolas Particulares de Santa Catarina, 1996.

_____. Resolução nº 3, de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA. Disponível: <confiteabrazilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf>. Acesso em: agosto de 2016.

_____. *Estatuto da Juventude*. Brasília: Secretaria Nacional da Juventude, 2013. Disponível em:< <http://www.juventude.gov.br/estatuto> >. Acesso em 10 set. 2017.

BAHIA, M, S. *Perspectiva para a inserção profissional de pessoas com deficiência: análise de uma experiência em curso na Bahia*. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Bahia.

BRUNEL, C. T. *Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos*. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2008.

CARDOSO JR, J. C. et al. *Longa caminhada, fôlego curto: o desafio da inserção laboral juvenil por meios dos consórcios sociais da juventude*. Brasília: IPEA, 2006. n. 1.224.

CARDOZO, P, J. *A trajetória de educação e trabalho de jovens e adultos com síndrome de down: sentidos, desafios e a metodologia do emprego apoiado*. 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, 2017.

CARRANO, P. C. R. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. *Revista de Educação de Jovens e Adultos*, v.1, n. 0, p. 55-67, 2007. Disponível em: <<http://www.reveja.com.br>>. Acesso em: 8 set. 2017.

CARVALHO, R. E. *Educação inclusiva com os pingos nos is*. Porto Alegre: Mediação, 2006.

DUSSEL, I. ¿Es el curriculum escolar relevante en la cultura digital? Debates y desafíos sobre la autoridad cultural contemporánea. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, v. 22 , nº 24, 2014. DOI: <http://dx.doi.org/10.14507/epaa.v22n24.2014>.

FERREIRA, M, D, L. *Juvenilização na educação de jovens e adultos de ouro preto/mg*: trajetórias e perspectivas dos estudantes mais jovens. 2015. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Ouro Preto, 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. *Pedagogia como ciência da educação*. São Paulo: Papyrus, 2003.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 24 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 10ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREITAS, R. P. A. *A educação escolar de jovens e adultos com deficiência: direito conquistado à luta pela efetivação*. 2010. 201p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade de São Paulo.

- FREITAS, S. A. M. *Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: interfaces do processo de escolarização*. 2014. 140p. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2014.
- GADOTTI, M. *Educação de jovens e adultos: a experiência do MOVA*. São Paulo: Editora Moderna, 2003.
- GONÇALVES, L. G. G. T. *Escolarização de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros*. 2012. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2012.
- _____. *Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA*. 2014. 199p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Paulo.
- GONÇALVES, L. G. G. T.; MELETTI, S. M. Matrículas de alunos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros e do Paraná. In: EVENTO DA ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE PESQUISADORES EM EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2011, Londrina. *Anais...* Londrina: Universidade Estadual de Londrina, 2011.
- GROPPO, L. A. *Juventude: ensaios sobre sociologia e história das juventudes modernas*. Rio de Janeiro: DIFEL, 2000.
- _____. Condição juvenil e modelos contemporâneos de análise da sociologia das juventudes. *Última década*, v.18, n. 33, p. 11-26, 2010.
- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Uma visão da história da escolarização de jovens e adultos no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n.14, 2000.
- HASS, C. *Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência: "isso me lembra uma história"*. 2013. 214 p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- LEÃO, G. M. P. Políticas de juventude e educação de jovens e adultos: tecendo diálogos a partir dos sujeitos. In: SOARES, L. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- LIMA, M. P. et al. O sentido do trabalho para as pessoas com deficiência. *Rev. Adm. Mackenzie*, v.14, n.2, 2013.
- PAIS, J. M. *Culturas juvenis*. Porto. Imprensa Nacional da moeda, 1993.
- RIBEIRO, E.; LANES, P.; CARRANO, P. Diversidade de perfis caracteriza as juventudes brasileiras. *Democracia Viva*, n. 30, 2006. Disponível em: <http://www.ibase.br/userimages/ibasenet_dv30_indicadores.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2017.
- RAITZ, T. R. *Jovens, trabalho e educação: redes de significados dos processos identitários na ilha de Santa Catarina*. 2003. 453p. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.
- RAITZ, T. R. Diversidade de sentidos sobre o trabalho para jovens egressos de cursos de educação profissional. [S.l.]: ABRAPSO, 2009.
- RAITZ, T. R.; SILVA, C. Trajetórias identitárias e sentidos do trabalho para professores universitários. *Psicologia e Sociedade*, v. 16, n. 1, p 204-213, 2014.
- SACRISTÁN, J.G. Escolarização e cultura: a dupla determinação. In: SILVA, L.H. et al. (Org.). *Novos mapas culturais, novas perspectivas educacionais*. Porto Alegre: Sulina, 1997.
- SANTOS, M. P. A. *A formação e a qualificação profissional do jovem com deficiência intelectual e a sua inserção no mercado de trabalho formal de Curitiba*. 2011. 170p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Paraná, 2011.
- SASSAKI, R. K. *Inclusão: construindo uma sociedade para todos*. 7ª Ed. Rio de Janeiro, 2006.
- SEGATTO, E.; SOUZA, C. R. Rejuvenescimento da educação de jovens e adultos - EJA: práticas de inclusão ou exclusão? *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 59, n. 2, p. 0127, 2012.
- SOARES, A. B.(Org.). *Juventude e eles com o mundo do trabalho: retratos e desafios*. São Paulo: Cortez, 2010.
- SOUZA, C. R. S. *A Educação no campo e a escolarização de pessoas com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Paraná*. 2012. 67p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Estadual de Londrina, Paraná, 2012 .
- SOUZA, M .C. S. *A educação de jovens e adultos na perspectiva da inclusão: o olhar das professoras*. 2013. 122p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa, 2013.
- SILVA, T. L, O. *Juventude, educação e trabalho: um estudo sobre a juvenilização no CEJA de Brusque-SC*. 2015. 108p. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade do Vale do Itajaí, 2015.
- STECANELA, Nilda (Org.). *Caderno de EJA*. Caxias do Sul: UCS, 2013. v. 2. Disponível em: <http://www.ucs.br/site/midia/arquivos/CADERNO_2_juventude.pdf>. Acesso em: 03 set. 2017
- STECANELA, N.; PANIZZON, M. A juvenilização da EJA e o jovem como sujeito sociocultural. In: STECANELA, N.(Org.). *Caderno de EJA*. Caxias do Sul: UCS, 2013. p.13-49. v. 2. Disponível em: <http://www.ucs.br/site/midia/arquivos/CADERNO_2_juventude.pdf>. Acesso em: 03 set. 2017.
- TINÓS, S. M. L. *Caminhos de alunos com deficiências à educação de jovens e adultos: conhecendo e compreendendo trajetórias escolares*. 2010. 125p. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa em Pós - Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Paulo, 2010.

UNESCO. *Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e prática em educação especial*. Espanha, 1994.

_____. *Declaração Mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem*. Jomtien, 1990.

VYGOTSKY, L. S. Quarta aula: a questão do meio na pedagogia. *Rev. Psicologia USP*, São Paulo, v. 21, n. 4, p.681-701, 2010.

_____. *A construção do pensamento e da linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2009.