

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS

Programa de Pós-Graduação em Educação

Josiane Patrícia Herculano Pereira

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
um estudo de caso em uma escola pública do município de Sabará/MG**

Belo Horizonte

2020

Josiane Patrícia Herculano Pereira

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
um estudo de caso em uma escola pública do município de Sabará/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury

Área de concentração: Educação Escolar e Profissão Docente.

Belo Horizonte

2020

## FICHA CATALOGRÁFICA

Elaborada pela Biblioteca da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais

Pereira, Josiane Patrícia Herculano

P436e      A educação inclusiva na educação de jovens e adultos: um estudo de caso  
em uma escola pública do município de Sabará/MG / Josiane Patrícia  
Herculano Pereira. Belo Horizonte, 2020.  
176 f. : il.

Orientador: Carlos Roberto Jamil Cury  
Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.  
Programa de Pós-Graduação em Educação

1. Brasil. Ministério da Educação. 2. Educação de jovens e adultos - Brasil. 3.  
Educação inclusiva. 4. Governança. 5. Escolas públicas - Sabará (MG). 6. Jovens  
- Educação - Brasil. 7. Professores - Formação. 8. Educação multicultural. I. Cury,  
Carlos Roberto Jamil. II. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.  
Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

SIB PUC MINAS

CDU: 374.7

Ficha catalográfica elaborada por Fernanda Paim Brito - CRB 6/2999

Josiane Patrícia Herculano Pereira

**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS:  
um estudo de caso em uma escola pública do município de Sabará/MG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de concentração: Educação Escolar e Profissão Docente.

---

Prof. Dr. Carlos Roberto Jamil Cury – PUC Minas (Orientador)

---

Prof. Dr. Leônio José Gomes Soares – UFMG (Banca Examinadora)

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Stela Maria Fernandes Marques – PUC Minas (Banca Examinadora)

Belo Horizonte, 17 de agosto de 2020.

*À minha família amada, por todo  
carinho e amor recebido, em especial aos  
meus filhos Alice e Brenno, fontes da  
minha força, e ao meu companheiro Alberto,  
por todas as horas, meu maior incentivador.*

## AGRADECIMENTOS

Nas madrugadas silenciosas, foram muitos os anjos transvestidos de humanos que percorreram o meu coração, em agradecimento ao Pai por suas vidas. Pessoas de “espíritos velhos” e livres, cheios de luzes, amizades e desprendimentos que em muito contribuíram para a realização de um sonho.

Inicialmente, agradeço ao Mestre Amado, fonte inesgotável de força e de fé. Esteve e sempre permanecerá presente na minha vida, me induzindo a persistir na caminhada por um mundo melhor. Sem sua permissão, nada disso seria possível.

À minha família. Sem vocês, eu não teria conseguido chegar tão longe. Obrigada por acreditarem na minha capacidade e por nunca me abandonarem.

À minha mãe “Mary Fofis”, mulher, guerreira, vivida, Maria, Maria... Sem seus cafezinhos e o “colinho de mãinha” aos domingos, a caminhada teria sido mais difícil. Força de inspiração que nunca se deixou abater. Quero você sempre na minha vida, mãe, amiga, irmã e companheira (voltaremos de novo).

Aos meus filhos Alice e Brenno, agradeço a compreensão e a aceitação dos momentos em que foi preciso o afastamento. Agradeço os chamegos e os cheiros que me proporcionaram horas de conforto e a certeza de que tudo valeria a pena. Vocês são os meus maiores tesouros que um dia eu poderia desejar. Amo vocês.

Ao meu maior incentivador, Alberto, companheiro e amigo de jornada. Uma pessoa de coração grande e reconhecedor das minhas conquistas. Sobretudo, agradeço por me ensinar que, nas adversidades da vida, me descobri forte e perseverante para continuar seguindo em frente.

À minha “Rimã” Tati, agradeço todo amor e ajuda dada nos momentos imprescindíveis. Tecendo comigo essa caminhada com suas palavras motivadoras e não me deixando fraquejar. Os nossos “dias de beleza” são momentos que sempre levarei comigo. Aos meus sobrinhos, Ana e João, agradeço os carinhos recebidos.

Aos meus sogros Letícia e Daniel e à minha cunhada Eliza, agradeço tanto cuidado e a ajuda recebida. No cansaço do dia a dia e na atenção cotidiana aos meus filhos, foram vocês que estiveram do meu lado sem nunca desanimarem. Obrigada de coração.

Generalizando os agradecimentos aos meus entes queridos e amigos, para não correr o risco de esquecer alguém, obrigada a todos aqueles que contribuíram de forma direta ou indireta. Os momentos de encontros e reencontros me fortaleceram e me encorajaram a continuar no caminho. Em especial, Tia Ana, Sérgio Siqueira,

Jony, Tia Mary, Lucas, Letícia, Thiago Henrique, Fernanda Silva, Jardel, Cinthia, Simone Jaqueline, Angilene, Paula Horsth, Mila e Alexandre Horta, que, com orações, palavras motivadoras e incentivos constantes, confiaram no meu potencial, vibrando sempre a favor do meu sucesso.

À “Diretoria”, que sempre esteve presente. Obrigada a cada uma (Ary, Chris e Line) por compartilhar comigo os encontros, as conversas, as angústias e as alegrias. Com vocês, pude me renovar a cada experiência e me tornei uma pessoa melhor. Vocês são ímpares e, independentemente do caminho que seguirmos, levarei cada uma de vocês no meu coração.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, agradeço a oportunidade dada. Agradeço também aos meus colegas do mestrado, que tanto acrescentaram na minha vida com trocas incansáveis, em especial, Letícia Mendonça, Thiago, Fernanda, Cristiane e Nicole.

Ao professor Cury, mais que orientador, companheiro de jornada e amigo. Ser humano inigualável em generosidade e espiritualidade. De coração nobre que, com muita paciência e maestria, me trilhou nessa jornada acadêmica. Meus sinceros agradecimentos pelo carinho, pelo respeito e pela disponibilidade que me animaram a persistir na busca desta realização.

A todos os envolvidos na realização da pesquisa, especialmente a instituição de ensino que me proporcionou a execução deste estudo. Aos alunos e aos docentes participantes da EJA, que contribuíram para a concretização deste trabalho, sempre me acolhendo com carinho e respeito.

Aos meus alunos, em especial aos da EJA, que me inspiraram. Sou eternamente grata pela oportunidade de ter contribuído para a evolução de cada um.

Em especial, não poderia deixar de registrar o meu reconhecimento e a minha gratidão à **Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (CAPES)** por ter me concedido uma bolsa de pesquisa nestes dois anos de elaboração da dissertação, o que me possibilitou o ingresso e a permanência no curso de mestrado.

*“Deficiente” é aquele que não consegue modificar a vida, aceitando as imposições de outras pessoas ou da sociedade e que vive, sem ter consciência de que é dono de seu destino.*

*“Louco” é quem não procura ser feliz com o que possui.*

*“Cego” é aquele que não vê seu próximo morrer de frio, de fome, de miséria, e só tem olhos para seus miseráveis problemas e pequenas dores.*

*“Surdo” é aquele que não tem tempo de ouvir um desabafo de um amigo, ou apelo de um irmão. Pois está sempre apressado para o trabalho e querer garantir seus tostões no fim do mês.*

*“Mudo” é aquele que não consegue falar o que sente e se esconde por trás da máscara da hipocrisia.*

*“Paralítico” é quem não consegue andar na direção daqueles que precisam de sua ajuda.*

*“Diabético” é quem não consegue ser doce.*

*“Anão” é quem não sabe deixar o amor crescer.*

*E, finalmente, a pior das deficiências é ser miserável, pois:*

*“Miseráveis” são todos que não conseguem falar com Deus.  
(Texto de Renata Vilella + inclusões de autoria desconhecida).*

## RESUMO

A educação traz consigo uma vertente ampla do processo de escolarização, na qual abrange um desenvolvimento contínuo da formação do ser humano que implica uma convivência social. Em meio ao discurso de uma educação inclusiva que se refere às ações educacionais do Brasil, a inclusão de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido um alento àqueles que desejam uma matriz igualitária aos bens sociais próprios. Na atual realidade do município de Sabará/MG, a busca por matrículas de alunos com deficiência na EJA ainda se encontra tímida, até pela proporção demográfica em relação ao município, contudo, existe maior interesse da população em matricular esses alunos nessa modalidade com vistas à melhoria na qualidade de vida desses estudantes. Dessa forma, a pesquisa objetiva compreender de que forma se dá o processo de inclusão das pessoas com deficiência que frequentam a modalidade da EJA. Nesse sentido, os objetivos específicos versam a fim de identificar como o ambiente escolar acolhe e promove a escolarização dos alunos com deficiência, conhecer o processo de ensino-aprendizagem desses discentes e identificar a importância da EJA para os alunos. O aporte teórico tem como contribuição o amparo legal da Constituição Federal, das leis e dos decretos para as duas modalidades de ensino – Educação Inclusiva e Educação de Jovens e Adultos, bem como as contribuições de alguns autores da área de Educação que dialogam com a realidade dessas modalidades. Definida a base da pesquisa, a investigação deu-se por meio de estudo de caso, que permitiu um aprofundamento mais aplicado. A análise da pesquisa foi realizada mediante os instrumentos utilizados, como questionários, entrevistas com roteiro semiestruturado e observações *in loco*. O trabalho demonstra que a concomitância existente entre a EJA e a Educação Inclusiva permite proceder para um novo caminho educacional, conquanto ainda existam lacunas entre ambas por conta da insuficiência de políticas efetivas e da formação docente. A pesquisa aponta para as controvérsias existentes nas relações interpessoais entre os envolvidos, a falta de formação/capacitação dos docentes para lidarem com as adversidades inclusivas da EJA e o minimalismo dos órgãos estaduais pela falta de apoio às práticas pedagógicas inclusivas. Na contramão das negativas, as potencialidades da EJA, conjugadas com a educação das pessoas com deficiência, revelam a significativa importância que as modalidades têm na busca pela igualdade de condições e de oportunidades.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Inclusiva. Políticas Públicas.

## ABSTRACT

Education brings with it a broad aspect of the schooling process, which includes the continuous development of the training of human beings that implies social coexistence. Amid the discourse of an Inclusive Education that goes back to the educational actions of Brazil, the inclusion of people with disabilities, global developmental disorders and high skills or giftedness in the Youth and Adult Education (EJA) modality has been an encouragement to those who wish a pattern equal to the social assets themselves. In the current reality of the municipality of Sabara/MG, the search for enrollment of students with disabilities in the EJA is still shy, even due to the demographic proportion concerning the municipality. However, the school community has noticed the greater interest of the population in enrolling these students in this modality, intending to improve the quality of life of these students. Thus, the research aims to understand how the process of inclusion of people with disabilities that attend the modality of Youth and Adult Education occurs. In this sense, the specific objectives focus on: identifying how the school environment welcomes and promotes the education of students with disabilities; to know the teaching-learning process of these students in EJA and to identify the importance of EJA for the students. The theoretical contribution has as contributions the legal protection of the Federal Constitution, the laws and decrees for the two teaching modalities, as well as the contributions of some authors in the area of Education that dialogue with the reality of these modalities. Having defined the basis of the research, the investigation took place through a case study that allowed a more applied study. The research analysis was performed using the instruments used, such as questionnaires, interviews with a semi-structured script, and *in loco* observations. The work shows that the existing concomitance between EJA and Inclusive Education allows us to proceed to a new educational path, although there are still gaps between both, due to the insufficiency of effective policies and teacher training. The research points to the controversies existing in the interpersonal relationships between those involved; the lack of education/training of teachers in dealing with the inclusive adversities of EJA and the minimalism of state agencies, due to the lack of support for inclusive pedagogical practices. Against the negatives, the potential of EJA combined with the education of people with disabilities reveals the significant importance that the modalities have in the search for equal conditions and opportunities.

Key words: Youth and Adult Education. Inclusive Education. Public Policy.

## **LISTA DE FIGURAS**

Figura 1 – Regionalização do município de Sabará/MG – 2016.....	102
Figura 2 – Turma do 1º ano – Educação de Jovens e Adultos .....	109

## **LISTA DE TABELAS**

Tabela 1 – Relação de escolas com matrículas de alunos com necessidades especiais na modalidade EJA, no município de Sabará, na rede estadual – 2019 .....	103
Tabela 2 – Resultado referente às matrículas efetuadas na EJA presencial dos ensinos fundamental e médio (incluindo a integrada à educação profissional) da Educação Especial, no município de Sabará, na rede estadual – 2019.....	103
Tabela 3 – Totalização de alunos enturmados no SIMADE/periódo letivo de 2019 .....	104

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CEAA	Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB	Câmara de Educação Básica
CEMG	Constituição do Estado de Minas Gerais
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONED	Congresso Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CRFB	Constituição da República Federativa do Brasil
DUDH	Declaração Universal dos Direitos Humanos
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Educação Especial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FNDEP	Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
IBC	Instituto Benjamin Constant
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
ONG	Organização não Governamental

ONU	Organização das Nações Unidas
PAS	Programa Alfabetização Solidária
PEEMG	Plano Estadual de Educação de Minas Gerais
PIB	Produto Interno Bruto
PL	Projeto de Lei
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PNE	Plano Nacional de Educação
PPP	Projeto Político-Pedagógico
SEE/MG	Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais
SENEB	Secretaria Nacional de Educação Básica
SIMADE	Sistema Mineiro de Administração Escolar
TALE	Termo de Assentimento Livre Esclarecido
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Ações Unidas para a Infância

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO .....</b>	<b>15</b>
<b>1.1 Os caminhos percorridos .....</b>	<b>20</b>
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO .....</b>	<b>24</b>
<b>2.1 A Educação de Jovens e Adultos – alguns aspectos históricos .....</b>	<b>24</b>
<b>2.2 Políticas públicas da EJA – do século XX à atualidade .....</b>	<b>28</b>
<b>2.2.1 A legislação da EJA no estado de Minas Gerais .....</b>	<b>49</b>
<b>2.3 Inclusão – da Antiguidade aos dias atuais.....</b>	<b>53</b>
<b>2.3.1 Marcos legais nacionais e internacionais da educação inclusiva .....</b>	<b>63</b>
<b>2.4 Dualidade inclusiva: a relação da EJA com a educação inclusiva .....</b>	<b>89</b>
<b>3 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA.....</b>	<b>92</b>
<b>3.1 Metodologia adotada .....</b>	<b>92</b>
<b>3.2 Estudo de caso.....</b>	<b>93</b>
<b>3.3 Instrumentos utilizados na pesquisa .....</b>	<b>96</b>
<b>3.3.1 O protagonismo da observação.....</b>	<b>97</b>
<b>3.3.2 O uso de questionário.....</b>	<b>98</b>
<b>3.3.3 A entrevista .....</b>	<b>99</b>
<b>3.3.4 Análise dos dados .....</b>	<b>100</b>
<b>3.4 Caracterização do local investigado.....</b>	<b>102</b>
<b>3.5 Os sujeitos da pesquisa.....</b>	<b>108</b>
<b>4 DESVELANDO A PESQUISA.....</b>	<b>112</b>
<b>4.1 Amostras dos questionários .....</b>	<b>112</b>
<b>4.2 O ambiente escolar e suas demandas .....</b>	<b>114</b>
<b>4.2.1 A recepção e acolhida escolar.....</b>	<b>116</b>
<b>4.2.1.1 O papel da família.....</b>	<b>119</b>
<b>4.3 As relações interpessoais entre os atores da escola.....</b>	<b>123</b>
<b>4.3.1 Bullying, preconceito e discriminação .....</b>	<b>126</b>
<b>4.3.2 Conflitos geracionais.....</b>	<b>129</b>
<b>4.4 Inclusão ou negação?.....</b>	<b>1344</b>
<b>4.4.1 Reconhecendo as diferenças.....</b>	<b>1433</b>

<b>4.5 A importância da EJA.....</b>	<b>1466</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>151</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>159</b>
<b>APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – PARTICIPANTE ADULTO .....</b>	<b>175</b>

## 1 INTRODUÇÃO

A educação é uma prática essencial na vida do ser humano em todos os âmbitos e, por isso, está presente em diferentes espaços e situações do cotidiano, sendo algo importante para além dos muros da escola. Ao se pensar no conceito de educação pelo viés da legislação do Brasil e, nesse sentido, refiro-me à Constituição Federal (CRFB) de 1988 e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) de 1996, nota-se que o termo educação tem, atrás de si, âmbitos de aplicabilidade diferentes e com definições amplas.

De acordo com o conceito acolhido pela Constituição Federal de 1988, é afirmado, em seu artigo 205, que “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988, p. 123). Reafirmando o disposto na CRFB/1988, a LDBEN/1996 traz um sentido mais amplo que dispõe sobre uma vertente da educação, reiterando, em seu artigo 1º *caput*, que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996, p. 7).

Isso demonstra que ambas as leis caminham na mesma direção, apesar de a aplicabilidade da educação escolar pelo poder público restringir-se somente aos ambientes escolares, privando de aparatos legais as ações educativas fora desse contexto, como informa a LDBEN/1996 no mesmo artigo: “§1º Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias.” (BRASIL, 1996, p. 7).

Assim, há um sentido formal, escolarizado, em que o ensino-aprendizagem é pautado por uma organização institucional, administrativa e pedagógica, na qual há, por exemplo, diretrizes curriculares estabelecidas oficialmente. Mas a educação recobre também um processo contínuo de formação humana que, como afirma a lei, pode ocorrer em vários espaços diferenciados. Se considerarmos que o processo educacional não acontece somente no âmbito escolar, mas em todo meio social, e que não se trata somente da certificação dos conhecimentos adquiridos, veremos que ela perpassa por um processo de socialização mais amplo no que diz respeito, principalmente, aos valores éticos da vida cidadã, aí compreendida a inclusão social, e também aos saberes que nascem da prática humana.

Pensando no termo educação, duas áreas delicadas que instigam uma reflexão mais

contundente são a Educação Inclusiva e a Educação de Jovens e Adultos (EJA). Ambas são universos educacionais que possuem suas particularidades e que vêm se aproximando cada vez mais uma da outra, no sentido de promoção do desenvolvimento contínuo do alunado que faz parte dessa realidade.

Considerando todos os avanços até aqui obtidos, a Educação Inclusiva na EJA torna-se o foco desta pesquisa, devido a uma necessidade de reinvenção das políticas públicas para que haja um diálogo com essa área de ensino, direcionando, assim, um novo cenário ao desenvolvimento social e educacional daqueles que fazem uso dessa modalidade na perspectiva inclusa.

A escola como um espaço que propicia a formação do sujeito tem na legitimação e nas potencialidades da EJA um ambiente favorável para que as demandas da Educação Inclusiva de jovens e adultos com deficiência sejam preenchidas para que haja o desenvolvimento e o aprendizado a partir das suas singularidades. Apesar dos esforços, ainda é pouco visível a articulação das políticas públicas frente à trajetória da Educação Inclusiva e da EJA. O pouco apreço e, por vezes, o descaso com essas áreas de ensino acabam acarretando impactos tardios na vida daqueles que a usufruem.

No Brasil, diante dos reconhecidos esforços que foram feitos por educadores, pelos movimentos sociais e pelas Organizações não Governamentais (ONGs), percebe-se que a inclusão social foi e é parte latente do desejo de várias pessoas de serem inseridas nessa sociedade. Tal inclusão remete a variados grupos que se encontravam e ainda se encontram às margens do acesso aos bens sociais próprios dos direitos fundamentais. Mesmo com todo o comprometimento e com a força empreendida para reverter tal cenário de exclusão, especialmente no ordenamento jurídico, ainda assim, muitas pessoas encontram-se distanciadas desses direitos conquistados, seja pela vigência de processos de segregação, seja pela falta de oportunidades. A luta pelos direitos é uma constância nessas vidas, que são demarcadas pela desigualdade, pela discriminação e pelo preconceito.

Ao pensarmos nesses termos, devemos ter em mente que somos todos iguais e diferentes uns dos outros. O que nos caracteriza e nos valoriza é tanto a igualdade como a pluralidade, garantindo, dessa forma, o direito de mantermos essa correlação. Contudo, em uma sociedade tão desigual como a brasileira, constatam-se formas excludentes dos bens sociais, tendo como consequência a marginalização de determinados grupos por considerá-los diferentes. Ao analisarmos a exclusão de uns, que é um fato correlato à inclusão de outros, identificam-se alguns grupos sociais excluídos totais ou parcialmente, como é o caso de mulheres, negros, pobres, pessoas com deficiência, idosos, homossexuais, entre outros, como

atestam as pesquisas oficiais. Várias são as formas que essas exclusões acontecem, indo desde ações sutis, as quais levam um tempo para serem notadas, até os atos mais evidentes.

Nesse sentido, o sociólogo Boaventura de Souza Santos (2003) faz ponderações de forma oportuna entre a igualdade e a diferença que se encontram presentes na sociedade contemporânea ao dizer que:

[...] temos o direito a ser iguais quando a nossa diferença nos inferioriza; e temos o direito de ser diferentes quando a nossa igualdade nos descaracteriza. Daí a necessidade de uma igualdade que reconheça as diferenças e de uma diferença que não produza, alimente ou reproduza as desigualdades. (SANTOS, 2003, p. 56).

É nesse contexto que a luta estabelecida pelo desejo de uma matriz igualitária deve ser permanente, para que os direitos fundamentais das diferentes pessoas ou grupos de pessoas sejam garantidos. As discriminações de raça, gênero, sexo, etnia, entre outras, são continuamente constatadas em choque contra o princípio da cidadania e mesmo dos direitos humanos. Para reafirmar tais direitos, a CRFB/1988 reconhece em seus princípios fundamentais que:

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

- I – construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II – garantir o desenvolvimento nacional;
- III – erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV – promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação. (BRASIL, 1988).

Na realidade, o grande desafio da inclusão é combater toda e qualquer prática de exclusão social, de forma que as pessoas ou os grupos dentro de um contexto possam gozar dos benefícios dos direitos fundamentais. Pensar em educação é pensar no processo de educação mais amplo, visando à garantia do direito de todos a uma educação institucionalizada básica e de qualidade.

O direito à educação se conclamou por conta de diversas lutas contra as desigualdades e discriminações que se fizeram presentes nas várias e relevantes declarações, como foi o caso da Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948, art. VII), consolidando-se em outras tantas, como a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, Jomtien, 1990) e a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), fortalecendo, assim, o direito de igualdade e da diferença.

No Brasil, a educação é legitimada como um direito público e subjetivo que tem como objetivo o acesso à escolarização de todos mediante o que está previsto na Constituição

Federal, conforme o exposto anteriormente pelo artigo 205. Ainda de acordo com a Carta Magna, é garantida, no artigo 206, inciso I, a “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola.” (BRASIL, 1988, p. 123) como um princípio que assegura a todos, portanto, incluindo os ditos excluídos da escolaridade, o direito à educação, sendo preferencialmente na rede regular<sup>1</sup> de ensino, o que acaba por requerer uma educação inclusiva mais ampla e atuante, resgatando, dessa forma, o direito ao ensino-aprendizagem, sob a forma de conhecimentos e valores, bem como o acesso e a permanência no ambiente escolar desses indivíduos. Entre os grupos que sofreram discriminações ao longo de nossa história, podem ser apontados jovens e adultos que não foram oportunizados com o processo de escolarização na idade própria e as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação que, por longos anos, foram segregadas da sociedade e do direito à educação.

Por se tratar de uma temática em processo de maior desenvolvimento no âmbito acadêmico, a inclusão de alunos com deficiência na EJA é fato que vem despertando certo interesse e que merece uma atenção maior por parte de governos, instituições e familiares, já que abarca “[...] 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; MELETTI, 2011, p. 861). Nem por ser um universo pequeno do âmbito de um município pode-se desconsiderar a validade de uma investigação que aponte situações reveladoras de aspectos administrativos, pedagógicos e mesmo existenciais.

Tendo em vista a principal questão que norteia esta pesquisa – de que forma se dá a inclusão de jovens e adultos com deficiência na modalidade da Educação de Jovens e Adultos no contexto de uma escola da rede estadual de ensino no município de Sabará/MG –, sendo esta pertinente pelas argumentações aqui expostas, podem ser levantadas algumas questões que direcionam para uma educação inclusiva: de que forma as pessoas com deficiência estão sendo inseridas no ambiente de escolarização da EJA, que por si só já é um ambiente que apresenta suas particularidades? Como a EJA possibilita a inclusão dessas pessoas que historicamente foram excluídas do ensino regular na idade obrigatória? Existe algum apoio pedagógico que direcione o processo de conhecimento e aprendizagem desses estudantes? Existem políticas públicas específicas que contemplem os alunos com deficiência, de forma

---

<sup>1</sup> Como asseveram Blanco e Glat (2007), o uso do termo “escola regular” não significa que as escolas especiais (desde que estejam autorizadas legalmente pelos órgãos normativos) sejam “irregulares” no sentido de não estarem preparadas adequadamente para atender os alunos com deficiência. (BLANCO; GLAT, 2007, p. 39).

inclusiva, na EJA? Como o Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola pesquisada contribui para o desenvolvimento desse estudante?

Em que pese tal importância, este estudo reconhece os grupos estabelecidos pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) não sendo feito nenhum tipo de distinção. Por uma realidade investigativa, a pesquisa analisou somente os alunos com deficiência física por terem sido estes os presentes no campo da pesquisa.

A necessidade de se buscar respostas para essas reflexões, em meio à questão a ser investigada, tem-se como objeto de estudo o processo de inclusão das pessoas com deficiência na EJA no sistema estadual de educação no município de Sabará, cidade localizada no estado de Minas Gerais. Assim, partindo da centralidade desse objeto, a principal questão direciona a presente pesquisa para o objetivo geral, que é compreender e analisar de que forma se dá o processo de inclusão das pessoas com deficiência que frequentam a modalidade da Educação de Jovens e Adultos em uma escola pública do município de Sabará/MG.

Com esse intuito, os objetivos específicos consistem em:

- Identificar como o ambiente escolar acolhe e promove a escolarização dos alunos com deficiência;
- Conhecer o processo de ensino-aprendizagem desses discentes na EJA;
- Identificar a importância da EJA para esses alunos e para os docentes.

Com base no objetivo geral, a pesquisa foi realizada no sentido de provocar uma reflexão mais contundente acerca da realidade vivida pelos estudantes jovens e adultos com deficiência que se encontram na EJA, tendo os objetivos específicos como imprescindíveis para a análise dessa realidade. Assim sendo, o corpo deste estudo apresenta-se da seguinte forma:

A *Introdução* contém uma breve apresentação da pesquisa realizada, de cunho objetivo e claro, delimitando a temática que vem a ser abordada nos capítulos seguintes. É apresentado também o motivo pelo qual se justificou este estudo, além do problema, do objeto de estudo e *dos objetivos* (geral e específicos);

No capítulo denominado *Referencial teórico*, foi traçado o aporte teórico que a pesquisa requereu, apresentando as contribuições de vários autores acerca do tema abordado. Foi sentida a necessidade de um resgate histórico sobre a Educação de Jovens e Adultos e de como as políticas públicas para essa modalidade foram conquistadas. Ainda sobre esse

capítulo, foi abordado como se deu o processo de inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e as conquistas da Educação Inclusiva nos âmbitos nacionais e internacionais.

Já no capítulo intitulado *A construção da pesquisa*, apresentou-se o caminho trilhado para a execução do estudo, com a metodologia e os instrumentos que foram utilizados, como questionários, entrevistas semiestruturadas, a observação de campo e a análise dos dados, buscando o rigor científico para contemplação do resultado final. Ademais, a seleção dos participantes e o local da pesquisa também foram explanados nesse capítulo.

No capítulo *Desvelando a pesquisa*, foram realizadas as análises das categorias temáticas da pesquisa a partir da codificação das entrevistas e das observações realizadas em campo, no sentido de responder ao objeto do estudo. Por fim, teceram-se as considerações finais sobre os aspectos investigados seguidas das referências e dos apêndices.

Portanto, sob essa ótica, ao se pensar na escolarização dessas pessoas, remeteu-se à consciência de que esse tema apresentou sua relevância para o estudo, devendo ser abordado com objetividade e responsabilidade própria do ato de educar.

## 1.1 Os caminhos percorridos

Ao pensar nas trajetórias que percorri ao longo da vida, percebi que sempre estive envolta aos desafios e às superações que esta me proporcionava. Durante parte desse caminhar, descobri que as dificuldades eram o que me movia na busca constante por mais conhecimentos. E, na esperança de retribuir, de alguma forma, o aprendizado proporcionado pelas experiências, foi em uma sala de aula que decidi estudar mais profundamente as questões que envolviam a educação inclusiva de jovens e adultos.

A minha chegada a este estudo se conecta com algumas vivências experimentadas com pessoas com deficiência. Em 1996, no primeiro ano do então segundo grau, havia uma colega de classe que tinha deficiência visual; ela havia sido diagnosticada com cegueira adventícia aos três anos de idade. Durante a infância e parte da juventude, sua alfabetização deu-se por meio do Instituto São Rafael. A instituição foi criada em 2 de setembro de 1926 no município de Belo Horizonte com a finalidade de educar e reabilitar as pessoas com deficiência visual que se encontravam na educação infantil e no ensino fundamental. Quando o aluno alcançava o antigo segundo grau, era encaminhado para as escolas regulares para darem continuidade ao ensino-aprendizagem, exatamente o que aconteceu com essa colega.

No entanto, naquela época, a situação da discente era profundamente intrigante, pois não conseguia entender ou visualizar de que forma que a escola regular poderia ajudá-la no seu processo de construção do conhecimento, já que os recursos existentes eram raros e não corroboravam para que ela pudesse se sentir parte daquele ambiente.

Por se tratar de uma situação nova, esse espaço de escolarização não estava preparado adequadamente para recebê-la e, na maioria das vezes, era necessário contar com a solidariedade dos seus pares. O ambiente escolar era inapropriado, pois não lhe proporcionava condições adequadas de estudo, o que inviabilizava, de certa forma, o direito a uma educação de qualidade e apropriada às suas condições. A começar pelo espaço físico, uma vez que as salas do primeiro ano do segundo grau se encontravam na parte superior da instituição. Não havia rampas de acesso, corrimões ou até mesmo sinalizações para que essa discente pudesse se locomover no ambiente com um pouco mais de segurança.

Outra situação que ficava a desejar correspondia aos recursos pedagógicos. A escola indisponha de materiais básicos para atendê-la de forma adequada, como sala de recurso ou Atendimento Educacional Especializado<sup>2</sup> (AEE). Ademais, o único material didático que recordo que a aluna fazia uso em sala era uma reglete<sup>3</sup>, utilizada para escrever nas aulas, uma vez que os materiais didáticos, como livros e atividades, demoravam para serem obtidos, pois tinham que ser redigidos em Braille<sup>4</sup> no Instituto São Rafael e, posteriormente, enviados para a escola.

Após a conclusão do segundo grau, o contato com pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação foi quase imperceptível, até que, em 2004, ingressei no curso de Geografia, que me trouxe novamente uma aproximação com esse público. Durante a graduação, fui colega de um aluno que possuía deficiência motora (aparentemente marcha parética). Recordo-me com clareza que a estrutura predial da instituição não era totalmente adequada para atender alunos com deficiência física, visto que era mínima a acessibilidade. Por ter sido credenciada em 2003, a faculdade ainda possuía barreiras arquitetônicas na edificação e isso fazia com que o ambiente fosse pouco acessível para esses alunos. Não havia indicações de pisos táteis, cabines de elevadores,

---

<sup>2</sup> Ao longo do texto, será utilizada a sigla “AEE” como equivalente ao Atendimento Educacional Especializado, prevista na Resolução n. 04/2009 CNE/CBE, que estabelece as práticas docentes alternativas para o público-alvo da Educação Especial.

<sup>3</sup> Refere-se ao instrumento utilizado pelas pessoas com deficiência visual para escrita de forma manual do Braille. Sua origem é francesa *règle*, que significa régua (TECE, 2014).

<sup>4</sup> Método desenvolvido por Louis Braille (1809-1852) em substituição do método convencional para o processo de leitura e escrita em relevo de pessoas com baixa visão ou cegas, utilizando-se do toque das mãos para o reconhecimento dos símbolos (AMARAL; DICKMAN; FERREIRA, 2009).

rampas de acesso e outros elementos que permitissem maior autonomia do sujeito, conforme prevê a Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000.

Na grade curricular, havia a disciplina de Prática de Ensino de Geografia, que geralmente acontecia em outros municípios ou estados, como Ouro Preto, Mariana, Capitólio e até Chapada Diamantina/BA. Fato esse que, por vezes, apresentava contratemplos, pois os transportes fretados para a realização dos trabalhos de campo não eram adaptados, e isso causava transtornos ao estudante.

Ao fim da graduação, em 2008, várias modificações haviam ocorrido na faculdade com o objetivo de assegurar o acesso desse novo público que estava chegando às instituições de ensino superior. Poucos eram os alunos com deficiência que faziam parte do quadro da instituição, visto que o ingresso desses sujeitos aos cursos superiores era tímido, mas, aos poucos, a educação inclusiva tornava-se uma realidade que evidenciava mudanças no sistema educacional brasileiro, e a acessibilidade fazia parte dessa nova perspectiva.

A necessidade de realizar uma pesquisa sobre inclusão de pessoas com deficiência na modalidade da EJA surgiu a partir de uma nova experiência vivida, agora no âmbito profissional, já como docente, em 2015, no município de Sabará/MG. Como toda contratação temporária de profissionais da área da educação da Secretaria do Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG) passa pelo processo de designação, dias antes do início do ano letivo, fui designada para trabalhar na Escola Estadual Juscelino Kubitscheck, localizada no bairro Jardim Castanheiras.

Dado o início do ano escolar, passei a ministrar aulas no ensino fundamental – anos finais, ensino médio e EJA. O despertar deste trabalho veio a partir de uma sensibilização da condição de uma aluna idosa com Necessidades Educacionais Especiais (NEE). Ela frequentava as aulas na Educação de Jovens e Adultos no período noturno. Durante algum tempo, ao iniciar uma observação no ambiente escolar, foi notória a indiferença com a qual os docentes e os alunos tratavam suas particularidades.

Diante das inquietações que sentia, passei a ter certo cuidado com essa aluna a partir de um processo de ensino-aprendizagem diferenciado para ela. Durante alguns meses, as tentativas foram em vão, já que eu não possuía capacitação necessária para atender às necessidades educacionais do público alvo da Educação Especial (EE). Assim, sentindo a necessidade de me inteirar de sua condição, fui em busca de informações que me possibilitassem um melhor entendimento sobre a condição cognitiva dessa aluna. Depois de algumas conversas informais, descobri que a referida estudante apresentava algumas características de deficiência mental, porém não havia na escola o laudo médico que

comprovasse as suspeitas. Em busca de meios para incluí-la significativamente no ambiente escolar, busquei uma aproximação familiar, mas sem êxito, já que não havia um comprometimento, por parte dos seus, com sua saúde.

Outro fator importante que dificultou esse processo foram as exigências burocráticas que a impediam de obter recursos adequados no AEE para o acompanhamento do seu desenvolvimento. A aluna não dispunha de apoio didático ou pedagógico, mesmo estando sempre presente na sala de aula, mas sem apoio. Diante das frustrações que senti e passando a ter um contato cada vez mais próximo com alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais, realizei, no ano de 2017, uma especialização em Educação Especial. As discussões promovidas pelo curso me direcionaram para um olhar mais específico sobre o que vem acontecendo nas instituições de ensino em relação à inclusão de pessoas com deficiência na EJA.

Um motivo da inserção desses alunos nessa modalidade de educação é o fato de a EJA apresentar-se, enquanto direito, como possibilidade de ampliação de oportunidades escolares, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social das pessoas com deficiência (BRASIL, 2008). Essa situação tem sua demanda a partir do contingente que os estabelecimentos de ensino têm recebido, já que a educação expressa o sentido de uma presença mais viva na vida social, além da igualdade de direitos pela cidadania. Ressalta-se que fica a cargo dos estabelecimentos educacionais, além de outros institucionais e legais, desenvolverem tais papéis que permeiam o respeito e a promoção da inserção desses cidadãos, fazendo-os se sentirem pertencentes ao meio.

Portanto, a razão de se buscar uma análise mais aprofundada firma-se nesse cenário, que ainda tem muito a contribuir para a sociedade, considerando que a escolarização de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na modalidade da Educação de Jovens e Adultos é uma realidade hoje em dia.

## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

A pesquisa teve como suporte teórico o amparo legal para essas duas modalidades e as discussões de alguns autores da área da Educação que abordam as temáticas Educação de Jovens e Adultos e Educação Inclusiva. No âmbito da EJA, o auxílio ficou a cargo de Cury (2009), Haddad e Di Pierro (2000), Strelhow (2010), Scortegagna e Oliveira (2006), Soares (1996; 2004), entre outros, que demonstram como esse processo foi importante para as pessoas que buscaram a escolaridade fora da idade escolar. A dimensão da Educação Inclusiva teve apoio na abordagem histórica com as contribuições de Jannuzzi (2004), Mazzotta (2001), Mendes (1996), Moraes (2000), Pessotti (1984) e outros. Tais autores são fundamentais para o entendimento de como se deu a Educação Especial no Brasil. Ademais, o amparo legal da Constituição Federal, de leis e de decretos reafirma toda essa conquista que foi longa, mas que garante os direitos dos sujeitos no ordenamento jurídico.

### 2.1 A Educação de Jovens e Adultos – alguns aspectos históricos

A partir de uma reflexão sobre o Período Colonial como o primeiro marco da educação de adolescentes e adultos no país, observa-se que, nessa época, os ambientes escolarizados, além de deterem a oportunidade de aprendizagem, favoreciam as classes dominantes, sendo que as classes menos privilegiadas não frequentavam tais espaços. Durante esse período, a educação era posta sob os cuidados dos jesuítas, que atuavam tanto na catequização dos índios e dos colonos, quanto no processo educacional das crianças, em que se fazia presente o aprendizado da leitura e da escrita.

A ação da Companhia Missionária de Jesus também era voltada para os adultos indígenas e, posteriormente, para os negros escravos, ensino que se deu por mais de dois séculos e visava ao desenvolvimento de normas comportamentais, além de ensinar a eles alguns ofícios com o intuito de mover a economia colonial (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Em 1759, após a expulsão dos jesuítas do Brasil, a responsabilidade de alfabetização dos adultos recaiu sobre o governo metropolitano, contudo, a educação brasileira passa a ser vista como privilégio da classe elitista, e somente os filhos de colonizadores, homens e brancos podiam ser possuidores do conhecimento. À vista disso, esse avanço educacional foi tratado de maneira peculiar, uma vez que somente a elite possuía acesso aos conhecimentos dados, por exemplo, nas aulas régias (STRELHOW, 2010). Como reafirma Aguiar (2001):

[...] o primeiro plano educacional, elaborado pelo Padre Manuel da Nóbrega, determinava que além da catequese fosse ministrada a instrução dos indígenas e dos filhos dos colonos. No entanto, a função de instrução restringiu-se aos descendentes dos colonizadores (do sexo masculino). Às mulheres reservaram-se as aulas de boas maneiras e prendas domésticas. Enquanto isso, os indígenas e os africanos foram somente catequizados. (AGUIAR, 2001, p. 11).

Tão somente em 1824, com a norma constitucional, que a Educação Básica passa a ser vista como garantia de instrução primária para todas as pessoas que até aquele momento não eram asseguradas, demonstrando, assim, certa preocupação com a educação de adultos. No entanto, essa iniciativa perdurou por um longo tempo sem muitos avanços na intenção legal, já que a discussão estabelecida pelas camadas superiores era como inserir as pessoas mais pobres no contexto do conhecimento formal.

Apesar de a Constituição de 1824 apresentar-se sob um viés liberal, uma vez que trazia grandes perspectivas no âmbito dos direitos civis, havia um antagonismo com a presença do estatuto da escravidão. Não existe uma menção direta prevista na Carta Magna de 1824 sobre aqueles que se encontravam escravizados, principalmente no que diz respeito à instrução primária, pois havia uma contradição quanto àqueles considerados cidadãos que possuíssem os direitos civis, conforme afirma a Lei<sup>5</sup>: “Art. 6. São Cidadãos Brasileiros I. Os que no Brazil tiverem nascido, quer sejam ingênuos, ou libertos, ainda que o pai seja estrangeiro, uma vez que este não resida por serviço de sua Nação.” (BRASIL, 1824, p. 66).

Dessa forma, a Constituição apresentava a condição de cidadão somente aos referidos como livres e libertos, não dando a mesma condição aos escravos ainda mantidos como cativos. Dentre os direitos previstos na lei, eram considerados cidadãos brasileiros somente aqueles que possuíssem os critérios estabelecidos, como a liberdade e a propriedade, entretanto, mesmo aqueles citados no artigo 6º da lei, de alguma sorte, não seriam assim considerados, pois, apesar de serem “livres ou libertos”, a maioria pertencia à classe dos cidadãos não ativos, cuja renda era inferior aos 100\$000, além de não possuírem posses (SCHUELER, 2005).

Como o Brasil ainda mantinha uma estrutura escravocrata, os escravos não eram considerados cidadãos. De forma elitista, a Constituição Imperial trazia no Capítulo VI – Das Eleições o perfil eleitoral que se mantinha de forma censitária, em que era instituído o direito ao voto somente para aqueles que faziam parte da classe privilegiada da sociedade, mantendo

---

<sup>5</sup> Ressalto que, nesta pesquisa, conservou-se a grafia original em algumas citações, respeitando a gramática dos respectivos períodos. O advérbio *sic* não foi utilizado, mas, ao permanecer com a escrita da época, evidencia-se a autoria original, sendo assim descrita por toda a pesquisa.

a exclusão do direito político a cativos, analfabetos, mulheres, religiosos sujeitos ao voto de obediência, soldados e os não contribuintes, como infere a leitura da lei:

Art. 92. São excluidos de votar nas Assembléas Parochiae.

I. Os menores de vinte e cinco annos, nos quaes se não comprehendem os casados, e Officiaes Militares, que forem maiores de vinte e um annos, os Bachares Formados, e Clerigos de Ordens Sacras.

II. Os filhos familias, que estiverem na companhia de seus pais, salvo se servirem Officios publicos.

III. Os criados de servir, em cuja classe não entram os Guardalivros, e primeiros caixeiros das casas de commercio, os Criados da Casa Imperial, que não forem de galão branco, e os administradores das fazendas ruraes, e fabricas.

IV. Os Religiosos, e quaesquer, que vivam em Communidade claustral.

V. Os que não tiverem de renda liquida annual cem mil réis por bens de raiz, industria, commercio, ou Empregos.

Art. 93. Os que não podem votar nas Assembléas Primarias de Parochia, não podem ser Membros, nem votar na nomeação de alguma Autoridade electiva Nacional, ou local. (BRASIL, 1824, p. 75).

Quanto à instrução primária, pelos moldes da Constituição Imperial, era interditada a presença dos escravos nas escolas públicas, haja vista o não reconhecimento deles como cidadãos, apesar de o artigo 179, inciso XXXII, legitimar a gratuitade da instrução primária a todos. Assim sendo, ficava caracterizado que a lei era seletiva e estanque, dado que excluía os escravos do processo educacional, além de excluir também os que hoje podemos chamar de pessoas com deficiência, conforme foi referido no artigo 8 da Constituição: “Art. 8. Suspende-se o exercício dos Direitos Políticos I. Por incapacidade physica, ou moral.” (BRASIL, 1824, p. 66). Aqui, ressalto a necessidade de associar a ideia de que o artigo, de forma subliminar, atingia também as pessoas com deficiência, uma vez que a elas era vedada a condição de cidadãos, por serem julgadas incapazes, como veremos no capítulo seguinte.

Em 12 de agosto de 1834, pelo Ato Adicional à Constituição do Império, foi tomada a medida legislativa que delegou a responsabilidade da instrução primária para as províncias, conforme o artigo 10 da lei, e não mais a cargo do governo central, o que acabou por direcionar a instrução também para jovens e adultos.

Já o processo de construção de leis educacionais, que andava a passos lentos, tornou-se ainda mais distante, pois as províncias contavam com impostos menos substanciosos a fim de, no âmbito da descentralização administrativa, desincumbir-se da instrução primária. Com isso, a exclusão da instrução primária para negros livres e para libertos foi praticamente legitimada, tirando-lhes o direito à instrução oficial.

Na tentativa de reformular a instrução pública, o ministro Luiz Pedreira Couto Ferraz propôs uma reorganização no ensino público. Como ressalta Peres (2005), o ministro criou,

em 17 de fevereiro de 1854, “[...] a Inspetoria Geral da Instrução Primária e Secundária do Município da Corte, órgão ligado ao Ministério do Império e destinado a fiscalizar e orientar o ensino público e particular dos níveis primários e médio na cidade do Rio de Janeiro.” (PERES, 2005, p. 11).

Atendendo ao desejo do governo, o Decreto n. 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, uniformizou o ensino no período, e as principais reformas do ministro foram aceitas em quase todas as províncias, apesar de os ensinos primário e secundário continuarem sendo delimitados e permanecendo ainda a proibição do acesso dos escravos às escolas.

Martinez citado por Limeira e Schueler (2008) afirma que:

Os cativeiros eram expressamente proibidos de matricularem-se nas escolas públicas. O ‘povo’ a ser instruído não representava, de fato, qualquer povo. Constituía o conjunto dos homens livres e sadios, compreendendo ainda aqueles que, por serem livres e pobres, vivenciavam relações de dependência para com as classes senhoriais e o Estado, simbolizado, em última instância, pela figura do Imperador. Excluindo os escravos, a legislação da Instrução Pública estabelecia e ratificava a distinção fundamental da sociedade imperial: a que marcava a subordinação dos escravos aos homens livres. (MARTINEZ *apud* LIMEIRA; SCHUELER, 2008, p. 38).

Entre os anos de 1878 e 1879, o então ministro Carlos Leônicio de Carvalho realizou modificações na Reforma de Couto Ferraz por meio do Decreto n. 7.247, de 19 de abril de 1879, tanto nos ensinos elementares, quanto no superior, visando ao progresso da Nação a partir da reformulação das instituições educacionais e da reestruturação econômica e social do país.

No entanto, como assevera Strelhow (2010), a reforma educacional que estava sendo discutida relacionava o adulto analfabeto a uma dependência e a uma incapacidade, por ocasião da Lei Saraiva de 9 de janeiro de 1881, que restringia o voto não apenas pela condição social e econômica do indivíduo, mas também pelo nível de instrução. Assim, posteriormente à disseminação dessa ideia, em 1891, a Constituição Republicana demonstrou o intuito de exclusão da vida política de boa parte da população brasileira, conforme imperativo do artigo:

Art. 70. São eleitores os cidadãos maiores de 21 anos, que se alistarem na forma da lei.

§ 1º Não podem alistar-se eleitores para as eleições federaes ou para as dos Estados:

1º Os mendigos;

2º Os analfabetos;

3º As praças de pret, exceptuados os alunos das escolas militares de ensino superior;

4º Os religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações, ou comunidades de qualquer denominação, sujeitas a voto de obediência, regra, ou estatuto, que importe a renúncia da liberdade individual.

§ 2º São inelegíveis os cidadãos não alistáveis. (BRASIL, 1891, p. 80-81).

De acordo com Carvalho (2005), naquela época, o percentual de analfabetismo do país atingia cerca de 75,5% da população, o que fez com que fosse vedado a essa população o direito de exercer a cidadania por meio do voto. Havia outros segmentos da população que não possuíam direitos políticos, como as mulheres e os libertos. Mesmo sendo explícito a negação do direito ao voto, essa parcela da população era considerada cidadãos incompletos<sup>6</sup>, ou seja, titulares apenas de uns dos três direitos (CARVALHO, 2008, p. 9), significando dizer que o sexo feminino não fazia parte da população civil votante. Após algumas referências importantes nas lutas traçadas, os ideais de cidadania tornam-se latentes no círculo feminino<sup>7</sup>.

Menções também foram feitas a outros grupos não votantes, como os estrangeiros e os homens menores de 21 anos de idade. As pessoas com deficiência, apesar de não serem mencionadas diretamente no corpo da Constituição com esses termos, também faziam parte do quadro dos excluídos socialmente por serem consideradas vulneráveis. Urge dizer, conforme Carvalho (2005), que, na somatória total daqueles que não podiam exercer a cidadania, havia um percentual de 89,5% da população excluída do direito ao voto. Assim sendo, a Constituição de 1891 garantia somente aos alfabetizados a participação no direito político do Brasil. Tal condição legal será revista somente na Constituição de 1988.

## 2.2 Políticas públicas da EJA – do século XX à atualidade

Apesar da falta de compromisso do Estado com aqueles que eram discriminados por suas condições socioculturais, no período republicano, deram-se as primeiras iniciativas de reestruturação da Educação Básica diante dos números expressivos de reformas que foram estabelecidas. Tais propostas legais expostas até aqui não foram adiante devido à falta de apoios orçamentários. Mas não se pode omitir as iniciativas tomadas pelos Estados a favor da instrução pública primária, conforme nos aponta Nagle (1976, p. 110), visto que “[...] o esforço em prol da escolarização se justificava com o principal dever do regime político adotado pelo País”.

<sup>6</sup> Para Carvalho (2008), são considerados cidadãos incompletos aqueles que fossem titulares de apenas alguns dos três direitos: civis, políticos e sociais (CARVALHO, 2008, p. 9).

<sup>7</sup> Ávidas por mais garantias de direitos e para deixarem a titulação de cidadãs incompletas para trás, as mulheres foram às ruas em busca de findarem o silêncio a que o gênero foi submetido durante longos períodos, tendo o reconhecimento de cidadãs somente décadas depois, com o movimento das sufragistas no Brasil.

Entre as iniciativas, o Governo Federal propôs algumas medidas substanciais para que a instrução primária fosse disseminada na população, como a tentativa de substituição de um currículo acadêmico para um currículo científico, a criação do *Pedagogium*, a reorganização das escolas primárias, secundárias e normal, a declaração do ensino livre e gratuito e a divisão da escola primária em dois graus, em que o primeiro grau seria composto pelas crianças de 7 a 13 anos e o segundo grau destinado às crianças de 13 a 15 anos. Em 1911, a nova legislação, dada pela Lei Orgânica do Ensino Superior e Fundamental, mais conhecida como Reforma Rivadávia, foi proposta pelo ministro Rivadávia Corrêa e implementada pelo Decreto n. 8.659, surgindo com o ímpeto de não legitimar o ensino oficial para o ensino livre. Por meio dessa lei orgânica, foi aceita a total liberdade dos estabelecimentos escolares, bem como a desoficialização do ensino, em que se retirou da União o domínio do ensino fundamental e superior, tornando possível que as iniciativas privadas criassem instituições de ensino, promovendo, dessa forma, uma livre competição entre o ensino oficial e o privado.

Outro adendo da lei era que o ensino secundário se incumbisse da formação cidadã dos estudantes e que fosse extinto o diploma, transferindo, assim, os exames de admissão ao ensino superior. Contudo, essa iniciativa não seguiu caminhos vindouros, já que não promoveu a ascensão esperada para a instrução. Em 5 de janeiro de 1915, a Reforma Rivadávia foi revista pela Lei n. 2.924 com a finalidade de corrigir as falhas presentes na organização do ensino.

Cury (2009) comenta que:

Ficou a lição de que a saída ou o recuo do Estado em matéria de educação abre o campo para alguns setores sadios da sociedade civil. Mas, ao mesmo tempo, abre o flanco para transformar a educação, serviço público, em um serviço identificado com um bem qualquer, mercadoria vendável no mercado. (CURY, 2009, p. 735).

Já no início do século XX, houve grandes mobilizações para que os elevados índices de analfabetismo diminuíssem, pois era necessário que o Brasil desse um passo em direção ao desenvolvimento. Dessa forma, foi criada, em 7 de setembro de 1915, a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo (1915-1922), que versava a favor do combate ao analfabetismo, mobilizando a sociedade em prol da instrução e pressionando o Estado à sua responsabilidade com o ensino primário.

Essa discussão dava-se em prol da economia brasileira, que estava passando por grandes modificações, já que era necessário tornar as pessoas iletradas emativamente econômicas, pois, com o advento dos investimentos industriais no Brasil, a valorização da

educação de jovens e adultos, pelo favorecimento das técnicas de produção, configurava uma mudança na economia do país (CUNHA, 1999, p. 10).

Sob a possibilidade de rever a situação da educação por meio de emendas constitucionais, além do engessamento dos movimentos sociais, e levando em consideração a luta que se iniciou a favor do direito à educação para adultos ou pessoas que não puderam concluir seus estudos no tempo hábil, somente na década de 1930 que essas contendas começaram a ganhar destaque. Esse período foi de grandes transformações, principalmente no âmbito das reformas educacionais que estavam acontecendo em vários estados brasileiros. Segundo Vieira (2007), além da criação do Ministério da Educação e Saúde Pública pelo Decreto n. 19.402, de 14 de novembro de 1930, que previa mudanças nos ensinos superior e secundário, o marco referencial ficou para o ano de 1932, com o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova que teve como principais articuladores Fernando de Azevedo (1894-1974) e Anísio Teixeira (1900-1971).

Elegendo o Manifesto de 1932 como uma referência importante para a história da educação, foi a partir desse documento que vieram as conquistas logradas pela comunidade educacional brasileira, tamanha sua força simbólica e representatividade. O manifesto tornou-se o elemento estrutural da educação, tendo sua importância justificada pela necessidade de reforma administrativa no sistema e trazendo profundas transformações ao processo organizacional da área.

Sua base era fortalecida pelos ideais de renovação das diretrizes para a nova política educacional após a Revolução de 1930, em que a responsabilidade do Estado era a promoção de um plano geral no sistema de educação que atendesse a todas as modalidades e os níveis de ensino, pressupondo oportunidades a todos por basear-se nas características fundamentais de uma educação laica, gratuita e obrigatória.

Tomando como fundamento a orientação e a finalidade do documento, o professor Lemme (2005) expõe algumas de suas características fundamentais:

1. O documento é permeado por uma concepção de educação natural e integral do indivíduo, com o respeito à personalidade de cada um, mas, ao mesmo tempo, sem esquecer que o homem é um ser social e tem por isso deveres para com a sociedade: de trabalho, de cooperação e de solidariedade. Seria, assim, uma educação acima das classes, que não se destinaria a servir a nenhum grupo particular, mas aos interesses do indivíduo e da sociedade em geral, que não devem ser conflitantes.
2. A educação deve ser um direito de todos, de acordo com suas necessidades, aptidões e aspirações, dentro do princípio democrático da igualdade de oportunidades para todos.
3. Por isso mesmo, deve caber ao Estado, como representante de todos os cidadãos, assegurar esse direito, tornando-se assim a educação uma função essencialmente pública.

4. Para assegurar esse direito democrático a escola deve ser única, obrigatória, pelo menos até um certo nível e limite de idade, gratuita, leiga, e funcionar em regime de igualdade para os dois sexos.

5. O Estado adotará uma política global e nacional, abrangendo todos os níveis e modalidades de educação e ensino. (LEMME, 2005, p. 172).

Diante de tantas mudanças, a Constituição seguinte traria um novo olhar sobre a educação, apresentando, em sua composição, artigos que reafirmariam o compromisso da União com a educação, principalmente a respeito das diretrizes nacionais e da criação de um plano nacional que coordenasse e fiscalizasse todo o sistema educacional.

Trazendo grandes perspectivas para a vida educacional da sociedade brasileira, foi decretada e promulgada a Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil em 16 de julho de 1934, que apresentou um novo contrato social a partir do Capítulo II da Educação e da Cultura. Como assevera Vieira (2007):

A Carta de 1934 é a primeira a dedicar espaço significativo à educação, com 17 artigos, 11 dos quais em capítulo específico sobre o tema (cap. II, arts. 148 a 158). Em linhas gerais, mantém a estrutura anterior do sistema educacional, cabendo à União ‘traçar as diretrizes da educação nacional’ (art. 5º, XIX), ‘fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados, organizar e manter’ os sistemas educativos dos Territórios e manter o ensino secundário e superior no Distrito Federal (art. 150), assim como exercer ‘ação supletiva na obra educativa em todo o País’ (art. 150, “d” e “e”). (VIEIRA, 2007, p. 296-297).

Sob o viés das premissas ditadas no Manifesto de 1932, a Constituição de 1934 reiterou a necessidade de serem estabelecidos dispositivos legais que contemplassem a educação. Assim sendo, essa Carta Constitucional trouxe uma nova perspectiva para a vida educacional da sociedade, conforme disposto na lei:

Art. 149. A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos poderes públicos, cumprindo a estes proporcionalmente a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no país, de modo que possibilite eficientes factores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolvam num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934, p. 138, grifo nosso).

Dessa forma, percebe-se um direcionamento a fim de garantir os direitos à cidadania para grande parcela da população, principalmente para jovens e adultos analfabetos que, até então, eram marginalizados dos processos políticos brasileiros.

Outro destaque importante da breve Constituição de 1934 foi a criação do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE), uma vez que os elevados índices de analfabetismo estavam sendo vistos como uma “praga” na época, posto que ficou sob responsabilidade da

União: “Art. 150. Compete à União: a) fixar o plano nacional de educação, comprehensivo do ensino de todos os graos e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do paiz.” (BRASIL, 1934, p. 138).

Tendo em vista a EJA, a criação desse Plano Nacional foi bem-vista, dado o percentual de analfabetos presentes entre os grupos de jovens e adultos no período. Tal iniciativa foi articulada juntamente com o setor econômico da União, que ficou responsável pelo reordenamento das finanças do setor. Com isso, verificou-se um tratamento específico para o público-alvo da EJA. A iniciativa do plano previa que:

Paragrapho único. O plano nacional de educação constante de lei federal, nos termos dos arts. 5, n. XIV, e 39, n. 8, letras *a* e *e*, só se poderá renovar em prazos determinados, e obedecerá ás seguintes normas:

a) ensino primário integral gratuito e de frequencia obrigatoria, **extensivo aos adultos.** (BRASIL, 1934, p. 139, grifo nosso).

Outro fato que chamou a atenção na Constituição de 1934 foi o princípio da laicidade do Estado. Assim sendo, o ensino religioso não mais poderia ser ministrado nos estabelecimentos mantidos pela União, somente em estabelecimentos específicos ou de cunho religioso (COSTA, 2009, p. 2). Contudo, fruto de muita polêmica, o ensino religioso passou a ser incluído nas escolas públicas e assegurado por lei:

Art. 153. O ensino religioso será de frequencia facultativa e ministrada de acordo com os princípios da confissão religiosa do alumno, manifestada pelos paes ou responsáveis, e constituirá matéria dos horários nas escolas publicas primarias, secundarias, profissionaes e normaes. (BRASIL, 1934, p. 139).

Dentro das conquistas adquiridas na área da educação e dando um caráter nacional ao ensino do país, foi atribuída pela Lei Maior a vinculação de recursos para a educação, em que os entes federados compartilhariam as responsabilidades pela manutenção e pelo desenvolvimento do sistema educacional do país. Para que esse ideal se tornasse possível, ficou a cargo da União e dos municípios a obrigatoriedade de conceder o percentual mínimo de 10% dos seus recursos ao custeio da educação, ao passo que os estados e o Distrito Federal deveriam conceder o mínimo de 20% para o desenvolvimento dos sistemas educacionais.

Em 10 de novembro de 1937, quando foi instaurada a ditadura do Estado Novo pelo então presidente Getúlio Dornelles Vargas (1882-1954), foi outorgada a quarta Constituição do Brasil, mais conhecida como “Polaca”, por ter sido inspirada na Constituição Polonesa devido ao autoritarismo das leis da Polônia e porque concedia plenos poderes ao governo. No plano educacional, a Polaca trazia no corpo da lei a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino

primário (BRASIL, 1937, art. 130), contudo, a norma constitucional da vinculação dos recursos na educação para que fosse garantida a extensão do ensino, principalmente para jovens e adultos, foi desvinculada, agravando a manutenção do sistema educacional brasileiro.

Como afirma Cury (2007): “A desvinculação de recursos financeiros em 1937 representou um grave atentado para as políticas públicas de manutenção e desenvolvimento da educação. Mas, não se pode ignorar, por outro lado, iniciativas de uma certa burocracia dentro Estado Novo.” (CURY, 2007, p. 839).

Nas décadas seguintes, a luta pela educação de jovens e adultos retoma seu fôlego nas pautas de prioridade do governo brasileiro, quando este o firmou como um problema de política nacional. Haddad e Di Pierro (2000), a respeito desse enfoque, comentam que:

A partir de 1940, o setor público, particularmente o governo federal, assumiu o papel de protagonista da oferta educacional dirigida à população adulta, tomando a iniciativa de promover programas próprios e acionar mecanismos de indução e controle sobre outros níveis de governo. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 127).

Em linhas gerais, essa preocupação se dava pelo fato de ter sido detectado o aumento nos índices de analfabetismo. Isso fez com que os dirigentes do país voltassem a atenção para a alfabetização de jovens e adultos, levando à criação de um fundo destinado a esse propósito.

Com o fim da ditadura em 1945, foi retomado o processo do regime democrático que culminou na convocação da Assembleia Constituinte de 1945-1946, visando à elaboração de um futuro Estatuto Político Constitucional. Dada a atribuição da legislação educacional, a União ficou incumbida das leis de diretrizes e bases da educação nacional, oportunizando o ensino à população brasileira. No dia 18 de setembro de 1946, foi proclamada a Constituição dos Estados Unidos do Brasil, orientada pelos ideais liberais e democráticos, em que, segundo seu artigo 166, o direito à educação prevaleceu sendo oferecido nos lares e nas escolas, porém, no que diz respeito à educação para adultos, não houve avanços.

Diante da elevada taxa de analfabetismo no Brasil, que passou a ser vista como um problema de ordem social, várias campanhas de alfabetização fizeram-se atuantes, como foi o caso da Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA), cuja finalidade era defender o ensino para esse público.

A respeito desse enfoque, Vieira (2004, p. 19-20) versa que, ao “[...] aumentar a base eleitoral (o analfabeto não tinha direito ao voto) e elevar a produtividade da população, a CEAA contribuiu para a diminuição dos índices de analfabetismo no Brasil”. Nesse viés,

tramitou no Congresso Nacional em 1948 o que seria a “primeira” Lei de Diretrizes e Bases da Educação, que se tornaria pano de fundo de um importante capítulo da história brasileira.

Com o surgimento de novas campanhas de alfabetização, a visão distorcida que se tinha a respeito das pessoas analfabetas começa a se dissipar, já que essas passaram a ser reconhecidas como formadoras de conhecimentos e seres produtivos. Surge então, na década de 1960, uma nova visão pedagógica de alfabetização para esses alunados, tendo como principais referências desses movimentos as contribuições de Paulo Freire (1921-1997) e de outros intelectuais. Freire se destacou como grande atuante no processo de (re)conquistas da alfabetização de adultos, tendo como proposta uma educação libertadora e democrática. Segundo as percepções de Pereira (2010):

Uma educação em defesa dos direitos humanos de todos e de cada homem ou mulher, uma educação libertadora, ou seja, capaz de conduzir o ser humano em seu processo de humanização. Uma educação humanista e emancipadora, capaz de romper com a domesticação e a opressão, a manipulação e a exclusão. Foi pensando nessa educação que Freire construiu, ao longo de sua vida, uma proposta pedagógica a favor dos oprimidos e vitimados pelos variados mecanismos de dominação e injustiças sociais. (PEREIRA, 2010, p. 48).

Acerca da metodologia freiriana, para Evangelista, Menezes e Costa (2015, p. 215-216), “o método proposto pelo educador tinha por objetivo alfabetizar os adultos, tendo por base a conscientização sobre sua situação política, mostrando que a leitura e a escrita constituíam-se em poderosas forças no jogo da dominação social”. No âmago das discussões pelas percepções freirianas sobre a educação de jovens e adultos, a necessidade do conhecimento deveria ser desenvolvida de acordo com as necessidades dos educandos, tendo em vista que eles não poderiam ser vistos como ignorantes e dependentes, pois era preciso levar em consideração seus conhecimentos prévios, suas vivências e suas leituras de mundo.

Nessa direção, Scortegagna e Oliveira (2006) afirmam que:

Freire, trazendo este novo espírito da época acabou por se tornar um marco teórico na Educação de Adultos, desenvolvendo uma metodologia própria de trabalho, que unia pela primeira vez a especificidade dessa Educação em relação a quem educar, para que e como educar, a partir do princípio de que a educação era um ato político, podendo servir tanto para a submissão como para a libertação do povo. (SCORTEGAGNA; OLIVEIRA, 2006, p. 5).

Com os esforços empreendidos, deu-se a continuidade das grandes mobilizações sociais em torno da educação para adultos. Após longos 13 anos de discussão entre os setores interessados no assunto e os trâmites entre a Câmara dos Deputados e o Senado Nacional, foi

aprovada a Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961, que estabelecia a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) em todos os níveis de ensino.

Analisando a lei, verificou-se que aqueles que não completaram o ensino básico na idade apropriada seriam submetidos às classes especiais ou a cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento. Além disso, o artigo 99 permitia aos maiores de 16 anos a certificação do ginásial e, aos maiores de 19 anos, a certificação do colegial, mediante prestação de exames de madureza (BRASIL, 1961).

Com o golpe militar em 1964, a partir da instauração da Ditadura Civil-Militar, foram interrompidas, justamente pelo seu caráter conscientizador, as mudanças de paradigmas que vinham ocorrendo no país, baseadas nas ideias de Paulo Freire, além de tantas outras grandes mobilizações sociais. Os movimentos populares direcionados ao saber de jovens e adultos foram freados, paralisando as iniciativas de progresso do processo de alfabetização desse público, por serem de caráter crítico e reflexivo. De forma a atingir as práticas democráticas e os ideais assistencialistas e conservadores da educação, Paulo Freire foi exilado, e todas as iniciativas voltadas para o sistema de ensino ficaram sob responsabilidade do governo.

Durante esse processo, foram várias as manifestações de vontade que previam a contribuição tendo em vista a erradicação do analfabetismo, como o Decreto n. 61.311, de 8 de setembro de 1967, que versava sobre a constituição de grupo de trabalho interministerial para estudos e levantamento de recursos destinados à alfabetização, até o Decreto n. 61.314, de 1967, da mesma data, que previa uma educação cívica nas instituições sindicais e a campanha em prol da extinção do analfabetismo.

Ao perceber que o sistema de ensino brasileiro não estava a contento do que se esperava e sentindo a necessidade de substituir o método de alfabetização de adultos preconizado por Paulo Freire, o governo resolveu recuperar o controle da educação recriando um programa assistencialista e conservador de alfabetização para a população de 15 a 30 anos. Assim, foi criado, em 15 de dezembro de 1967, pelo ex-presidente Artur da Costa e Silva, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), instituído pelo Decreto n. 62.455, de 22 de março de 1968, conforme autorização dada pela Lei n. 5.379, de 15 de dezembro de 1967. Esse órgão do governo brasileiro tinha por finalidade a erradicação, em curto prazo, do analfabetismo no país.

O governo militar, ávido pelo controle das relações sociais, sintetizou novas políticas para o programa de educação de adultos, em que seriam desenvolvidas diretrizes para a alfabetização funcional que atendessem às demandas capitalistas do governo. As reais intenções das reformas educacionais do período revelaram que esses esforços almejavam a

criação de força de trabalho para que o progresso da economia brasileira fosse alavancado perante o modelo de desenvolvimento mundial.

A ditadura alterou a Lei de Diretrizes e Bases n. 4.024/1961 com a redação dada pela Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, que visava à reestruturação do então ensino secundário, passando a se denominar ensino de segundo grau, sob a forma de profissionalização compulsória. Posteriormente, a LDB foi novamente alterada pela Lei n. 7.044/1982, tornando a profissionalização facultativa. Vale ressaltar que, mesmo com a alteração, ainda havia resquícios do projeto pedagógico do governo militar nessa nova legislação.

Com a elaboração da Lei n. 5.692/1971, esta foi regulamentada em 28 de julho de 1972 pelo Parecer n. 699, do conselheiro Valnir Chagas, e tinha como finalidade a reformulação do nível educacional básico de quatro para oito anos e, concomitantemente, o provimento de um subsistema integrado denominado ensino supletivo – este foi destacado com um capítulo à parte na LDBEN, tendo como finalidade o processo de alfabetização por meio de cursos e exames para jovens e adultos que, por algum motivo, não teriam seguido ou concluído a escolarização na idade apropriada.

Segundo Vieira (2004):

Durante o período militar, a educação de adultos adquiriu pela primeira vez na sua história um estatuto legal, sendo organizada em capítulo exclusivo da Lei n. 5.692/71, intitulado ensino supletivo. O artigo 24 desta legislação estabelecia com função do supletivo suprir a escolarização regular para adolescentes e adultos que não a tenham conseguido ou concluído na idade própria. (VIEIRA, 2004, p. 40).

Em todo o país, foram criados centros de supletivos que tinham como objetivo a escolarização do maior número possível de adultos para que as necessidades do mercado econômico fossem sanadas. Citando o posicionamento de Haddad e Di Pierro (2000, p. 117), “[...] o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola”, apesar das contradições referentes à precariedade do ensino por falta de suprimentos básicos para sua manutenção.

A década de 1980 marca o início de importantes transformações no sistema educacional, político, social e econômico do país. Entre as conquistas elencadas, encontram-se o fim do governo militar, as eleições diretas e o restabelecimento da democratização da sociedade brasileira com a nova Constituição. A esse respeito, Brito (1997) afirma que:

O período da ‘transição democrática’ havia preparado o aparecimento de novas entidades de professores e pesquisadores em Educação. Elas tinham inicialmente a

finalidade de fortalecer os movimentos da sociedade na desmontagem da estrutura autoritária do ensino que havia sido construída no período militar. (BRITO, 1997, p. 48).

Apesar de as reformas educacionais do antigo governo visarem à alfabetização funcional, foi proporcionada a escolarização de jovens e adultos por meio da criação do MOBRAL e do ensino supletivo. Contudo, isso não foi o suficiente para que houvesse a redução dos índices de analfabetismo no país. Devido ao contexto militar da instituição e a um modelo pedagógico centralizador, a instituição foi extinta em 1985. Em substituição ao MOBRAL, foi criada a Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Educar, de acordo com o Decreto n. 91.980, de 25 de novembro de 1985, que se responsabilizou em articular a Política Nacional de Educação de Jovens e Adultos com ensino supletivo (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Mesmo apresentando distinções em relação à atuação da antiga instituição, como a forma de contratação dos monitores, a Fundação Educar se apresentou com o discurso inovador, tendo como princípio o apoio à Educação Básica para pessoas com idade acima de 15 anos, além de apoio técnico e financeiro para que os municípios se reestruturassem com o sistema.

Aguiar (2001, p. 29) salienta que a fundação “definia-se como um órgão de fomento e não apenas como um executor de programas de Educação Básica de jovens e adultos, sendo que os demais órgãos que se conveniassem a fundação, responsabilizar-se-iam pelos projetos apoiados”. No entanto, sua atuação não perdurou de forma longínqua como a do antigo MOBRAL (1970-1985), permanecendo de 1986 até meados de 1990, quando o então presidente Fernando Afonso Collor de Mello<sup>8</sup> (1990-1992) concluiu as atividades da Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos por meio da Medida Provisória 151, de 15 de março de 1990. Dessa forma, o Governo Federal se desobrigou da responsabilidade de continuar atuando nas políticas educacionais da Educação de Jovens e Adultos, transferindo a responsabilidade desse ensino para os municípios, juntamente com os parceiros locais, sem negociação prévia para que estes pudessem dar continuidade ao atendimento (SOARES, 1996).

Na tentativa de serem buscadas melhorias na área da educação, o governo vigente apresentou algumas políticas públicas educacionais. Destacaram-se o Programa Nacional de Material Escolar (PNME), o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), o

---

<sup>8</sup> Fernando Afonso Collor de Mello foi eleito presidente da República em 1990 pelo voto direto aos 40 anos, tendo um governo curto devido à abertura de um processo de *impeachment* em 1992.

Programa Setorial de Ação do Governo na Área de Educação e o Projeto de Reconstrução Nacional, o qual reafirmava os propósitos com a alfabetização não somente das crianças, mas também de jovens e adultos para que, dessa forma, fosse combatido o analfabetismo no país.

Apesar de darem maior oportunidade ao diálogo sobre a educação nos governos seguintes e de indicarem novo caminho ao desenvolvimento de que o país necessitava, os planos e os programas educacionais do governo Collor não vingaram por terem sido gerenciados de forma ineficaz. Com relação à EJA, houve negligenciamento por parte dos autorizados, pois não era interessante para a economia que os adultos fossem alfabetizados, sob alegação de não ser viável manter esse público nas escolas, dando prioridade ao ensino de crianças e jovens.

Em virtude da Nova República, profundas mudanças estavam sendo enfrentadas pelo país, e um contingente de mobilizações em prol da educação fazia-se atuante. Devido ao processo de transição da nova Constituição, a comunidade escolar de todas as partes do Brasil organizou-se em conferências nacionais de educação para discorrer sobre o porvir da educação brasileira. Destaque para a IV Conferência Brasileira de Educação (CBE), realizada em Goiânia no período de 2 a 5 de setembro de 1986. Conforme relembra Casteleins e Américo Junior (2015):

As Conferências sobre educação (CBEs), que têm origem desde o início dos anos 80, foram de grande importância para as discussões em torno da educação em todo o Brasil, bem como as associações (ANDE, ANPED, CEDES), que contribuíram para a criação destas conferências e posteriormente dos fóruns, os quais tinham como objetivo o texto da constituição e a criação da nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB). (CASTELEINS; AMÉRICO JUNIOR, 2015, p. 11.947).

Essa conferência, em especial, reuniu educadores, pesquisadores e estudantes para que fossem discutidas as temáticas educacionais que necessitavam de maior atenção por parte dos envolvidos, como era o caso da educação de adultos e, principalmente, para que fossem debatidas as propostas relativas ao futuro texto constitucional e à LDBEN, já que o centro da conferência ficava a cargo da “Educação e Constituinte”.

Na assembleia de encerramento da IV Conferência, foi aprovada e posteriormente publicada a “Carta de Goiânia”, que promoveu profundas mudanças no cenário político sobre a educação, “contendo as propostas dos educadores para o capítulo da Constituição referido à educação.” (SAVIANI, 2008, p. 35). Assim sendo, reconhece-se a influência que a Carta de Goiânia teve na Nova Constituição, sobretudo no que diz respeito ao direito à educação de jovens e adultos, indicando no sétimo tema que: “É dever do Estado prover o ensino

fundamental, público e gratuito, de igual qualidade, para todos jovens e adultos que foram excluídos da escola ou a ela não tiveram acesso na idade própria, prevendo os recursos necessários ao cumprimento desse dever.” (CARTA DE GOIÂNIA, 1986, p. 2).

Um ano após a conferência, foi criado o Fórum Nacional de Educação na Constituinte em Defesa do Ensino Público e Gratuito, baseado nas propostas da Carta de Goiânia, que objetivava a garantia de uma Educação Básica de qualidade a todas as modalidades de ensino.

Saviani (2008) ressalta que:

Mantida a mobilização no sentido de garantir que os pontos da “Carta de Goiânia” fossem incorporados ao texto da Constituição, o que se conseguiu quase totalmente, iniciou-se concomitantemente em 1987 o movimento em torno da elaboração das novas diretrizes e bases da educação nacional. (SAVIANI, 2008, p. 35).

Diante dos estímulos apresentados no tocante à educação brasileira, foi impulsionada pelo Ministério da Educação (MEC) uma comissão para formular as diretrizes e bases da educação de jovens e adultos. Logo após essa realização, foi promulgada a Constituição Federal de 1988 que demonstrou, no Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto, os avanços significativos para a sociedade em relação à garantia da educação a todos, como já mencionado no artigo 205. Com isso, o artigo 208 da CRFB reforçou esse direito, principalmente aos jovens e adultos que ainda não tivessem concluído a escolaridade:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: (EC n. 14/96, EC n. 53/2006 e EC n. 59/2009)

I – Educação Básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, **assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.** (BRASIL, 1988, p. 123-124, grifo nosso).

Instaurado um ambiente favorável em prol da educação, após o Governo Federal ter encaminhado um Plano Nacional de Educação Decenal para o Congresso, o Brasil tornou-se signatário da Declaração Mundial sobre Educação para Todos, realizada na Tailândia e organizada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO)<sup>9</sup> e pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), tendo sido apoiada pelo Banco Mundial. Com isso, o país elaborou, em 1993, o Plano Decenal de Educação para Todos, que tinha como meta a ampliação ao atendimento educacional de jovens e adultos, ao

---

<sup>9</sup> A Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) foi fundada em 16 de novembro de 1945 com o objetivo de contribuir para a paz e a segurança no mundo por meio da educação, da ciência, da cultura e das comunicações.

passo que eram formalizadas as teses e as estratégias de melhorias na educação a partir do acordado na Conferência de Jomtien<sup>10</sup>.

Devido às exigências da Constituição Federal de 1988 e à extinção da Fundação Educar em 1990, o país passou a priorizar a reforma política educacional a partir da elaboração da nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), sancionada pelo ex-presidente Fernando Henrique Cardoso. A lei foi aprovada pelo Congresso Nacional em 20 de dezembro de 1996, tendo sido relatada pelo senador Darcy Ribeiro. Com a regulamentação do direito à educação garantido juridicamente, Cury (2002, p. 246) o reafirma dizendo que “[...] a educação escolar é uma dimensão fundante da cidadania [...].” Tal direito traz consigo os atributos que são a máxima do direito de um cidadão, como a dignidade, a liberdade e a igualdade.

Tornando-se um marco dos direitos sociais, a LDBEN/1996 veio para consolidar o estabelecido pela Carta Magna, evidenciando as responsabilidades da União quanto à garantia da educação do público-alvo da EJA, lendo-se no artigo 4º que cabe ao Estado a garantia da escola pública obrigatória e gratuita no ensino fundamental para os que a ela não obtiveram acesso na idade própria (BRASIL, 1996).

Apesar de a lei não trazer mudanças substanciais para o processo educacional de jovens e adultos, a LDBEN/1996 adotou o termo mundialmente conhecido “educação de jovens e adultos” em substituição da antiga denominação “ensino supletivo”, consolidando-a como modalidade de Educação Básica no ensino fundamental e médio. Como comenta Soares (2004):

A mudança de ensino supletivo para educação de jovens e adultos não é uma mera atualização vocabular. Houve um alargamento do conceito ao mudar a expressão de ensino para educação. Enquanto o termo “ensino” se restringe à mera instrução, o termo ‘educação’ é muito mais amplo compreendendo os diversos processos de formação. (SOARES, 2004, p. 12).

Seguindo o pensamento de Paulo Freire, para a educação, não vale apenas saber ler e escrever, é preciso aprender a fazer uso dessas habilidades para que se criem condições a fim de atender às necessidades de ensino-aprendizagem de jovens e adultos. Apontando para essas oportunidades educacionais, na Seção V do Capítulo II da LDBEN/1996, ainda que de forma breve, é defendido e determinado no artigo 37 que a escolarização destinada àqueles que não

---

<sup>10</sup> Em 1990, foi realizada, na cidade de Jomtien, na Tailândia, uma conferência que objetivava estabelecer compromissos mundiais para garantir que todas as pessoas tivessem os conhecimentos básicos necessários para uma vida digna, uma vez que as nações do mundo afirmaram na Declaração Universal dos Direitos Humanos que “toda pessoa tem direito à educação”.

tiveram continuidade nos estudos no ensino fundamental e médio na idade apropriada seja realizada em caráter regular, considerando inegavelmente as características do alunado, seus interesses e suas condições de vida e de trabalho. Por meio do artigo 38, o ensino a esse público deve ser seguido, conforme o exposto na Base Nacional Comum Curricular (BRASIL, 1996).

Diante disso, em 1997, após a V Conferência Internacional sobre a Educação de Adultos, da qual o Brasil tornou-se signatário, houve uma articulação organizacional de movimentos sociais que fez com que o MEC desse início a um processo de consultas públicas, que resultaria, posteriormente, em uma proposta para o PNE. Em 10 de maio de 2000, sob a relatoria do então conselheiro Carlos Roberto Jamil Cury, foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação (CNE)/Câmara de Educação Básica (CEB) o Parecer n. 11/2000, que estabelecia as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, que fundamentou a Resolução CNE/CEB 1/2000, orientadora das políticas dessa modalidade.

De acordo com o parecer, houve a reafirmação do direito da EJA como modalidade da Educação Básica, assumindo-a como um direito público subjetivo<sup>11</sup>. Ao reconhecer a necessidade de garantir Educação Básica a toda a população, independentemente da idade, a Educação de Jovens e Adultos passa a ter a mesma importância que os outros níveis de ensino, deixando de ser exclusiva de crianças e adolescentes, tornando-se uma modalidade da Educação Básica.

Considerando os preceitos de uma inclusão educacional, esses documentos defendem a permanência daqueles que não foram escolarizados na idade própria por uma dívida social não reparada, tendo como destaque as funções reparadora, equalizadora e permanente/qualificadora atribuídas a ela pelo parecer supracitado (BRASIL, 2000).

A função reparadora confere à EJA o reconhecimento do poder público pela igualdade na universalização da Educação Básica para todos, reestabelecendo a trajetória educacional daqueles desfavorecidos:

Fazer a reparação desta realidade, dívida inscrita em nossa história social e na vida de tantos indivíduos, é um imperativo e um dos fins da EJA porque reconhece o advento para todos deste princípio de igualdade.

Desse modo, a **função reparadora** da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de

<sup>11</sup> “Direito público é aquele pelo qual o titular de um direito pode exigir imediatamente o cumprimento de um dever e de uma obrigação. Trata-se de um direito positivado, constitucionalizado e dotado de efetividade. O titular deste direito é qualquer pessoa de qualquer faixa etária que não tenha tido acesso à escolaridade obrigatória. Por isso é um direito subjetivo ou seja ser titular de alguma prerrogativa é algo que é próprio deste indivíduo.” (BRASIL, 2000, p. 22-23).

todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. (BRASIL, 2000, p. 7, grifo do autor).

Com diversos documentos legais que afirmam a responsabilidade do Estado em manter o ensino fundamental de forma obrigatória e gratuita, é interessante observar que a função reparadora não se limita apenas a esse ensino, pois existem lacunas que podem ser validadas também para que o ensino médio se torne obrigatório, principalmente quando embasado na formação continuada referida no artigo 37 da LDBEN/1996. Com sua importância perante a sociedade, a função reparadora tende a ser um instrumento imprescindível para recuperar aqueles que, de alguma forma, foram excluídos do processo de escolarização. Em relação à função equalizadora, esta é definida da seguinte forma no parecer:

A eqüidade é a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas. [...] Neste sentido, **os desfavorecidos frente ao acesso e permanência na escola devem receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros**. Por esta função, o indivíduo que teve sustada sua formação, qualquer que tenha sido a razão, busca restabelecer sua trajetória escolar de modo a readquirir a oportunidade de um ponto igualitário no jogo conflitual da sociedade. [...] Ela possibilita ao indivíduo jovem e adulto retomar seu potencial, desenvolver suas habilidades, confirmar competências adquiridas [...]. (BRASIL, 2000, p. 9-10, grifo nosso).

Tendo essa função do princípio da igualdade de oportunidades para todos, faz-se necessário certo cuidado quanto à sua complexidade, a fim de discriminar as classes abastadas para que seja nivelada a condição dos excluídos e, assim, promover o princípio. Nesse desdobrar, a função qualificadora apresenta-se no viés de permanência da educação, conferindo o próprio sentido da EJA:

Esta tarefa de propiciar a todos a atualização de conhecimentos por toda a vida é a **função permanente** da EJA que pode se chamar de **qualificadora**. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade. (BRASIL, 2000, p. 11, grifos do autor).

Embora a perspectiva apontada não se identifique com a qualificação profissional (nível técnico), fica evidente que a educação acontece de forma continuada ou no decorrer da vida, tendo como papel a atualização do conhecimento legitimando o saber.

Outra característica importante do parecer foi a regulamentação da idade mínima necessária para inserção e realização de exames supletivos na modalidade, ficando 15 anos completos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio, conforme artigos 7º e 8º da Resolução CNE/CBE n. 1/2000 (BRASIL, 2000, p. 2).

No período que sucedeu a promulgação da LBDEN e a aprovação das diretrizes para o ensino da EJA, ocorreu o envolvimento de vários setores da educação, bem como da sociedade civil, para que fosse consolidado o novo PNE para o período de dez anos, em conformidade com a Declaração Mundial sobre a Educação para Todos. Ressalva-se que este já havia sido prescrito no artigo 214 da Constituição de 1988, no qual está afirmado que: “A lei estabelecerá o plano nacional de educação de duração plurianual, visando à articulação e ao desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis e à integração das ações do Poder Público [...].” (BRASIL, 1988, p. 125) –, e reafirmado nos artigos 9, §I, e 87, §1 da LDBEN, caracterizando, assim, uma nova perspectiva para a EJA.

A esse respeito, Cury (2011, p. 804) afirma que “a Lei n. 9.394/96 reitera, no artigo 9º, a incumbência da União na elaboração do PNE em regime de colaboração com os entes federativos. Os Estados e Municípios deveriam elaborar seus próprios planos em consonância com o PNE”. Com isso, uma proposta nacional que atendesse aos anseios educacionais do país foi assumida pelo Fórum Nacional em Defesa da Educação Pública (FNDEP), que se incumbiu da elaboração do Plano Nacional de Educação, segundo Bollmann (2010), uma vez que o Governo Federal tardava em enviar um projeto de modo a cumprir a Constituição.

No fim da década de 1990, foram encaminhadas ao Congresso Nacional duas propostas para o Plano Nacional de Educação. A primeira proposta, apresentada pela Sociedade Brasileira sob o subtítulo “Proposta da Sociedade Brasileira”, valia-se do fortalecimento das escolas públicas, sendo elaborada pelo FNDEP a partir da realização do I e do II Congresso Nacional de Educação (CONED), ambos ocorridos no município de Belo Horizonte, em Minas Gerais. Já a segunda proposta foi elaborada pelo MEC, denominada “Proposta do Executivo ao Congresso Nacional”, sendo apoiada por vários órgãos oficiais e outros ligados aos secretários estaduais e municipais de educação, inclusive pelo Conselho Nacional de Educação, que ficou incumbido de acompanhar a sua execução (CURY, 2011, p. 21).

Com o envolvimento de vários setores da educação e com o esforço coletivo da sociedade civil, apesar das distinções existentes entre as duas propostas, foi aprovada pelo Congresso Nacional a Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, sendo o PNE 2001-2010. Dessa forma, o plano passaria a ser o instrumento político de prioridades e de conteúdos

sistematizados, por meio do qual o Governo Federal, por intermédio do Ministério da Educação, coordenaria, controlaria e fiscalizaria a educação do país.

Com base no PNE, foram apresentadas as diretrizes e as metas referentes a cada modalidade, inclusive contemplando a Educação de Jovens e Adultos com um capítulo próprio, além da formação docente, do financiamento destinado à educação e da gestão do sistema educacional. Contudo, na tentativa de contenção de gastos pelo Governo Federal, o então presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002) focalizou as políticas educacionais no ensino fundamental, que atenderia prioritariamente crianças e adolescentes. Após a ocorrência do voto presidencial com relação às questões econômico-financeiras, não foi possível a aplicação de incrementos para a Educação de Jovens e Adultos, o que acabou por desestimular o aumento das matrículas na modalidade. Quanto a isso, o PNE 2001-2010 faz menção sobre a necessidade do recurso financeiro para a manutenção da EJA, embasada na LDBEN/1996, no qual lê-se que “[...] compete aos poderes públicos disponibilizar os recursos para atender a essa educação.” (BRASIL, 2000, p. 40).

No cômputo geral, as avaliações de implantação do PNE 2001-2010 demonstraram que não foram totalmente bem-sucedidas devido aos desafios enfrentados, no entanto, os principais motivos se dão pelas ações de vetar os mecanismos de financiamento ao PNE, o que impuseram, de certa forma, restrições aos cumprimentos de metas e objetivos. Sob esse viés, Cury (2009) comenta que esse PNE seria, então, um plano-anão, com uma grande cabeça e pés pequenos, já que, do ponto de vista financeiro, fracassou por causa do voto presidencial, que deixou de fora do PNE os investimentos acordados no Congresso que deveriam ser direcionados para a educação.

Vale aqui ressaltar que o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), ao ser implantado pela Emenda Constitucional (EC) n. 14, de 12 de setembro de 1996, foi criado para dar sustentação à obrigatoriedade do ensino fundamental da Educação Básica. Diante das reestruturações econômicas que estavam ocorrendo, a EC n. 14/1996 supriu das Disposições Transitórias da Constituição Federal de 1988 o parágrafo I do artigo 214, que conduzia a erradicação do analfabetismo.

Com a alocação dos recursos destinados à manutenção da EJA pela União, que entendia que a educação e o seu financiamento se constituíam não como um problema, mas como movimento relevante à cidadania, esta desobrigou-se da responsabilidade em vincular recursos da educação ao público da EJA, sendo contraditório ao exposto pela LDBEN/1996. Assim sendo, a EJA passa para segundo plano, visto que, para se investir nessa modalidade,

seria necessário que o percentual recolhido fosse de outras fontes não integradas aos recursos do FUNDEF, conforme apresentado no capítulo de Financiamento e Gestão:

10. Estabelecer a utilização prioritária para a educação de jovens e adultos, de 15% dos recursos destinados ao ensino fundamental cujas fontes não integrem o FUNDEF: nos Municípios (IPTU, ISS, ITBI, cota do ITR, do IRRF e do IOF-Ouro, parcela da dívida ativa tributária que seja resultante de impostos), nos Estados e no Distrito Federal (IPVA, ITCM, cota do IRRF e do IOF-Ouro, parcela da dívida ativa tributária que seja resultante de impostos). (BRASIL, 2000, p. 78).

Para que houvesse um financiamento da Educação Básica, o fundo focalizou os recursos na educação fundamental. O repasse de 15% para a educação regular gerou uma subalternação das demais modalidades de ensino, como educação infantil, ensino médio e EJA, conquanto estivesse previsto no artigo 2º um aporte para os estabelecimentos da Educação Especial.

Tendo em vista a necessidade de normatização desse financiamento, foi regulamentada a Lei n. 9.424, de 24 de dezembro de 1996, que dispôs sobre o FUNDEF. No entanto, os vetos recebidos do presidente fizeram com que as matrículas realizadas na EJA não fossem computadas para os cálculos do fundo. Assim, o FUNDEF acabou por inviabilizar a manutenção e o desenvolvimento das demais modalidades de ensino, inclusive a EJA, em benefício do ensino fundamental obrigatório da faixa etária de sete a quatorze anos, fazendo com que as demais ficassem aquém dos recursos desse fundo (MILITÃO, 2011).

É certo que os recursos que continuavam vinculados à educação e fora do FUNDEF poderiam ser destinados à educação infantil, ao ensino médio e à própria EJA, mas, dentro da distribuição federativa dos recursos e das múltiplas obrigações que ficaram com estados e municípios, esses valores eram insuficientes para dar conta dessas etapas e modalidades da educação escolar. Os próprios recursos que adviriam da União para o FUNDEF ficaram aquém do disposto na legislação, atingindo principalmente os jovens e adultos e indo na contramão do artigo 4º da LDBEN/1996.

Cabe ressaltar que, na tentativa de minimizar o distanciamento da União com a responsabilidade de manutenção e desenvolvimento do ensino fundamental na EJA, no primeiro mandato (1995-1998) do então presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1997, foi criado o Programa Alfabetização Solidária (PAS), que tinha como finalidade a associação de recursos dos setores públicos e privados para que fossem desenvolvidas ações em prol da redução do índice de analfabetismo do país, principalmente nas regiões Norte e Nordeste.

Ainda na tentativa de erradicar o analfabetismo no Brasil, no segundo mandato do governo FHC, que perdurou de 1999 a 2003, foi implantado, em 2001, um programa específico para a Educação de Jovens e Adultos, denominado Recomeço – Programa Supletivo, cujo foco era operacionar recursos da União a entes federados que apresentassem baixos índices de desenvolvimento humano (IDH), institucionalizando, assim, a EJA como política pública. (CURY, 2007).

Uma vez que o financiamento da educação pública não atendia ao desenvolvimento educacional do país no sentido da Educação Básica, durante o governo Lula, foi implantado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), materializando-se sob a aprovação da EC n. 53, de 19 de dezembro de 2006.

No início de 2007, o FUNDEB foi regulamentado por meio da sanção da Lei n. 11.494, de 20 de junho de 2007, com previsão de 14 anos de duração. Mantendo o mecanismo de financiamento do ensino fundamental do extinto FUNDEF, o novo fundo assegura o direcionamento de recursos para todas as etapas e modalidades da Educação Básica, favorecendo, inclusive, a EJA.

Com algumas diferenciações do fundo precedente, o FUNDEB incorporou outros impostos para arrecadação; aumentou de 15% para 20% os recursos arrecadados, atendendo ao gradualismo progressivo dos recursos; definiu o patamar mínimo para a forma de complementação dos recursos investidos pela União; avançou no controle social dos recursos destinados; e houve, principalmente, a universalização do ensino fundamental (MILITÃO, 2011).

Apesar de os investimentos terem sido repartidos de acordo com o número de alunos matriculados por município e trazendo um incentivo para que os discentes permanecessem matriculados nas instituições escolares, o efeito positivo que havia sido instalado inicialmente no FUNDEB foi aquém no quesito de inclusão de novos recursos para a educação, dada a ampliação no número de matrículas pelas demais modalidades. Outro ponto questionável foram os baixos valores direcionados para a creche e para a EJA (ROSSINHOLI; SIQUEIRA, 2013, p. 240).

A fim de que houvesse novos dispositivos que impulsionassem o sistema educacional do país, em 11 de novembro de 2009, foi aprovada a EC n. 59, de 11 de novembro de 2009, que alterou os incisos I e VII do artigo 208 da CRFB. A esse respeito, Cury (2014) assevera que a EC 59/2009 foi relevante, já que houve: “[...] ampliação da obrigatoriedade na faixa etária entre 4 e 17 anos, da extensão dos programas suplementares a toda Educação Básica e

respectivos recursos como elementos constantes da garantia de padrão de qualidade, equidade, nos termos do plano nacional de educação.” (CURY, 2014, p. 1.063).

Com isso, reforçou-se a necessidade de uma avaliação mais sistemática das políticas públicas educacionais, a fim de que houvesse maior interação com o Sistema Nacional de Educação. Para tanto, foi realizada, no período de 28 de março a 1º de abril de 2010, a I Conferência Nacional de Educação (CONAE), que daria subsídio para a elaboração do Projeto de Lei (PL) n. 8.035, de 20 de dezembro de 2010, na tentativa de articular a gestão com o planejamento do sistema educacional. Posteriormente, esse PL foi encaminhado para o Congresso Nacional com o intuito de que se elaborasse um novo PNE, conforme previsto na Constituição.

Durante a tramitação do projeto, foram engendradas várias discussões com relação ao financiamento da educação no país, principalmente porque existiam duas tendências de investimento: para a primeira, a aplicação dos recursos se daria em 10% do Produto Interno Bruto (PIB); para a segunda, seria de apenas 7% (SOUZA, 2014).

O novo PNE 2014-2024 foi aprovado e sancionado pela Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014, trazendo no corpo do plano as metas e as diretrizes para vigorarem no decênio de 2014-2024. Com relação à EJA, entre as estratégias estabelecidas, encontram-se a gratuidade escolar àqueles que não puderam ter acesso à escolarização na idade própria; a realização de diagnósticos no sentido de monitorar a demanda de vagas; a implementação de ações para atingir a meta de alfabetização; a garantia de assegurar a escolarização nas modalidades fundamental e médio, entre outras. Conforme apontado na lei, a Meta 9 expressa o sentido de promoção da escolarização dos jovens e adultos, de acordo com as respectivas estratégias:

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

Estratégias:

9.1) assegurar a oferta gratuita da educação de jovens e adultos a todos os que não tiveram acesso à Educação Básica na idade própria;

9.2) realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensino fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos;

9.3) implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica;

9.4) criar benefício adicional no programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentarem cursos de alfabetização;

- 9.5) realizar chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos, promovendo-se busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil;
- 9.6) realizar avaliação, por meio de exames específicos, que permita aferir o grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de 15 (quinze) anos de idade;
- 9.7) executar ações de atendimento ao (à) estudante da educação de jovens e adultos por meio de programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área da saúde;
- 9.8) assegurar a oferta de educação de jovens e adultos, nas etapas de ensino fundamental e médio, às pessoas privadas de liberdade em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração;
- 9.9) apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores na educação de jovens e adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses (as) alunos (as);
- 9.10) estabelecer mecanismos e incentivos que integrem os segmentos empregadores, públicos e privados, e os sistemas de ensino, para promover a compatibilização da jornada de trabalho dos empregados e das empregadas com a oferta das ações de alfabetização e de educação de jovens e adultos;
- 9.11) implementar programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os (as) alunos (as) com deficiência, articulando os sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, as universidades, as cooperativas e as associações, por meio de ações de extensão desenvolvidas em centros vocacionais tecnológicos, com tecnologias assistivas que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população;
- 9.12) considerar, nas políticas públicas de jovens e adultos, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos e à inclusão dos temas do envelhecimento e da velhice nas escolas. (BRASIL, 2014, p. 68-69).

Para tanto, são verificados grandes avanços legais dados pelo PNE 2014-2024 a fim de garantir o direito previsto na legislação ao público da EJA. Contudo, ainda há muito o que ser revisto para assegurar, de forma legal e social, a qualidade no ensino de jovens e adultos.

Destarte, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil apresentou ao longo do recorte instabilidades e inseguranças devido à falta de políticas regulares que promovessem a consistência da educação dessa população afetada. Em função das transformações no cenário socioeconômico, houve-se a necessidade de se repensar o quadro da educação do país a partir de políticas que modificassem a problemática das altas taxas de analfabetismo. Por meio das campanhas de alfabetização, de programas de elevação da escolaridade e da instauração de novas práticas educacionais, como o ensino supletivo e outros, descortinou-se a necessidade de tais iniciativas a favor da aprendizagem de jovens e adultos, mesmo tendo como fundo o desenvolvimento nacional para a internalização da economia.

Tendo em mente as reflexões sobre as políticas públicas educacionais do Brasil, principalmente as que abordam a modalidade da EJA, verifica-se notoriamente o progresso que o país fez ao longo da jornada histórica da educação de jovens e adultos, parte disso em função da ampliação de oportunidades escolares para esse público. Mesmo assim, não se pode deixar de verificar as lacunas existentes, seja pelo lado do financiamento, seja pelo lado da gestão.

### *2.2.1 A legislação da EJA no estado de Minas Gerais*

A Lei Maior, com redação dada pela EC 59/2009, apresenta a responsabilidade da União com a Educação Básica, assegurando a oferta gratuita da educação para jovens e adultos que não tiveram acesso a ela na idade própria (artigo 208, §1). Em concordância com a Carta Magna, a Constituição do Estado de Minas Gerais (CEMG), promulgada em 21 de setembro de 1989, apresentou, em seu Título IV – Da Sociedade, Capítulo I – Da Ordem Social, Seção III – Da Educação, o compromisso com a educação do público-alvo da EJA, explicitando a responsabilidade do Estado, da família e da sociedade em promover o desenvolvimento destes para o exercício da cidadania e qualificá-los para o trabalho. (MINAS GERAIS, 1989, p. 150).

Também contribuindo para o progresso educacional de jovens e adultos, o Plano Estadual de Educação de Minas Gerais (PEEMG), sancionado pela Lei n. 23.197, de 26 de dezembro de 2018, encontra-se em consonância tanto com a CRFB/1988, quanto com a LDBEN/1996 no que diz respeito à EJA, reafirmado, assim, a obrigação com relação a essa modalidade de ensino. Atualmente, segundo dados do IBGE (2019), o estado de Minas Gerais possui cerca de um milhão de analfabetos acima de 15 anos, conforme Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD). Na tentativa de contribuir para a diminuição da incidência do analfabetismo no estado, o governo de Minas Gerais institui a criação do PEEMG para o período de 2018 a 2027, apresentando 15 artigos e um anexo contemplando as 18 metas para a educação do estado. Dentre as diretrizes apresentadas em seu artigo 2º, o PEEMG traz:

- I – a universalização do direito à educação;
- II – a universalização da plena alfabetização;
- III – a melhoria da qualidade da educação;
- IV – a valorização dos profissionais de educação;
- V – a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;
- VI – a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;
- VII – a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública;

VIII – a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica, valorizando e respeitando a diversidade regional e os princípios da sustentabilidade socioambiental;

IX – a realização de investimentos públicos em educação que assegurem a expansão do atendimento com qualidade e equidade;

X – o respeito aos direitos humanos e o combate ao preconceito e à violência no ambiente escolar. (MINAS GERAIS, 2018, p. 1).

Além disso, o plano prevê que sejam promovidas políticas de atenção integral ao estudante, além de ações de prevenção à evasão escolar, monitoramento contínuo do cumprimento das metas e atuação em regime de colaboração com a União e os municípios para o alcance das metas e a implementação das estratégias.

Com relação à EJA, estão previstas as Metas 8, 9 e 10, assegurando o direito à escolarização do público-alvo dessa modalidade, contribuindo, assim, para o desenvolvimento pessoal e social desses alunos. Na Meta 9, lê-se:

Meta 9 – Elevação da taxa de alfabetização da população com quinze anos ou mais para 93,5% (noventa e três vírgula e cinco por cento) até o final de 2019, e, até o final da vigência deste PEE, universalização da alfabetização e redução da taxa de analfabetismo funcional em 50% (cinquenta por cento).

9.1 – Assegurar a oferta pública e gratuita da EJA a quem não teve acesso à Educação Básica ou a quem não a concluiu na faixa etária de escolarização obrigatória.

9.2 – Realizar diagnóstico dos jovens e adultos com ensino fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na EJA.

9.3 – Implementar políticas públicas permanentes de alfabetização de jovens e adultos, assegurada a continuidade da escolarização básica em horários apropriados, conforme demanda, de forma a incentivar a continuidade dos estudos.

9.4 – Realizar chamadas públicas regulares para a EJA, promovendo busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e organizações da sociedade civil.

9.5 – Implementar programas suplementares de transporte, alimentação e assistência à saúde, incluindo o atendimento oftalmológico e o fornecimento gratuito de óculos para atendimento a estudantes da EJA.

9.6 – Assegurar, em regime de colaboração, nos estabelecimentos penais, a oferta de EJA nas etapas de ensino fundamental e médio às pessoas privadas de liberdade, promovendo, também, a formação específica de docentes e a implementação de diretrizes nacionais para essa modalidade de educação.

9.7 – Apoiar técnica e financeiramente projetos inovadores de EJA, nos diversos espaços educativos em que seja oferecida essa modalidade de educação, que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas desses estudantes.

9.8 – Considerar, nas políticas públicas de EJA, as necessidades dos idosos, com vistas à promoção do acesso e da permanência na educação formal, à superação do analfabetismo e ao acesso a cursos técnicos e a atividades recreativas, culturais e esportivas.

9.9 – Incentivar as instituições de educação superior e os institutos de pesquisa a desenvolverem estudos capazes de oferecer subsídios ao esforço de universalização do alfabetismo e de criação de mecanismos de acesso aos diversos níveis subsequentes da escolaridade. (MINAS GERAIS, 2018, p. 15).

Uma vez que a EJA visa atender jovens e adultos que não tiveram acesso ou continuidade dos estudos, definiu-se que a idade mínima para o ingresso nos cursos de ensino

fundamental e médio é de 15 e 18 anos respectivamente, conforme artigo 2º da Resolução SEE n. 2.843, de 13 de janeiro de 2016 (MINAS GERAIS, 2016, p. 1)

Para que jovens e adultos completem a Educação Básica, o Estado de Minas Gerais oferece cursos presenciais nas escolas estaduais, ministrados no turno noturno, exigindo 75% de frequência para fins de aprovação. Os anos finais do ensino fundamental possuem duração de dois anos letivos, organizados em quatro períodos semestrais, e o ensino médio conta com duração de um ano e meio, organizado em três períodos semestrais. O certificado de conclusão ou o certificado parcial é expedido pela própria escola desde que o aluno obtenha a pontuação e a frequência exigidas para aprovação.

Já no município de Sabará, esse avanço deu-se com a aprovação da Lei Orgânica do Município de Sabará. Promulgada em 18 de março de 1990, a lei corrobora com o artigo 208 da CRFB/1988, em que, no Capítulo I, Seção V, o artigo 174 traz: “A educação, direito de todos, dever do Poder Público e da família, tem como objetivo o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (SABARÁ, 1990, p. 64).

Na mesma lei, observa-se a concomitância do princípio da gratuidade do ensino público aos educandos, fazendo menção à EJA, acrescida de dar-se no ensino de primeiro grau essa obrigatoriedade, conforme estabelecido pela legislação:

Art. 176. O dever do Município para com a educação, com a cooperação da União e do Estado, será concretizado mediante a garantia de:

I – ensino de primeiro grau, obrigatório e gratuito, **inclusive para os que a ele não tiverem acesso na idade própria**, em período de 08 (oito) horas diárias para o curso diurno dividido em dois turnos, de segunda a sexta-feira. (SABARÁ, 1990, p. 65, grifo nosso).

Ao que parece, o município atende às exigências básicas da educação, mantendo-se os princípios da obrigatoriedade e da gratuidade àqueles que não puderam completar os estudos na idade apropriada, no entanto, verifica-se a existência de um limite a respeito do período de oito horas diárias mantidas no curso diurno, e o direito à educação dificilmente pode ser efetivado, visto que, em função das demandas sociais, muitos alunos já se encontram no mundo do trabalho, seja formal, seja informal, não podendo estudar nesse turno. Diante disso, jovens e adultos que possuem vínculos empregatícios no período diurno são novamente levados à exclusão, por determinação da lei, sendo limitados com relação ao direito à educação, e o mesmo direito é mantido somente àqueles que possuem disponibilidade. É mais uma face da desigualdade social impactando a escolaridade.

Tendo em vista que os Estados devem dar sequência ao PNE por meio de seus planos estaduais e municipais de educação, a cidade de Sabará também contribui para tal envergadura apresentando o seu Plano Decenal Municipal de Educação, buscando a sistematização da qualidade educacional do município com o apoio dos diversos segmentos sociais envolvidos no processo.

Embora esta pesquisa tenha como recorte as escolas estaduais em Sabará, cumpre assinalar que, com o propósito de atender ao decênio de 2015/2025, o plano municipal apresenta um capítulo específico sobre a EJA, tendo como missão:

Dar impulso ao desenvolvimento do educando, visando sua inserção no meio social e profissional, promovendo o desenvolvimento de habilidades e competências necessárias às exigências da sociedade e do mercado de trabalho e incentivando-o de modo conciso a atingir suas metas. (SABARÁ, 2015, p. 36).

Para o atendimento à EJA, o aluno necessita ter a partir de 15 anos para o ensino fundamental, embora muitos apresentam-se nas variadas idades, inclusive idosos. Assim como a lei orgânica do município, o plano municipal fica responsável pelo ensino fundamental de jovens e adultos e o ensino médio fica a cargo do Estado de Minas Gerais. Para a realização do atendimento ao público-alvo da EJA, o ensino fundamental I é atendido com alunos com 15 anos completos, com autorização dos responsáveis, ao passo que o ensino fundamental II passa a ser atendido aos 15 anos. Já no ensino médio, os estudantes são atendidos com idade mínima de 18 anos, sendo que o primeiro ano é consolidado em um ano e os segundos e terceiros anos concretizam-se em semestres.

Quanto às diretrizes da Educação de Jovens e Adultos, o presente plano evidencia compromissos que devem ser atendidos para que se construa uma educação mais humanizada. Entre as metas estabelecidas para os dez anos subsequentes, destacam-se

#### Metas

- . Atender as demandas de abertura da EJA nas escolas públicas situadas em bairros onde estatisticamente existem concentrações significativas de analfabetos acima de 15 anos, buscando diminuir o analfabetismo.
- . Rever a abordagem metodológica, por meio dos projetos de trabalho, ampliando assim, os espaços de construção coletiva e interdisciplinar, possibilitando maior interação educador-educando, ressignificando suas histórias e redescobrindo o sentido da vida.
- . Estabelecer um canal de comunicação da comunidade onde reside o educando com a escola, estimulando a montagem de projetos educativos que o referendam na sua comunidade, em termos de atuação social. Nesses projetos, o pragmatismo deve estar presente.
- . Criar indicadores de mediação externa e aplicá-los anualmente para avaliar a situação da EJA no município, levando em conta o desempenho acadêmico,

frequência, capacitação profissional do corpo docente/discente e outros fatores determinantes para o seu melhoramento contínuo.

- . Firmar convênios para formalizar parcerias entre empresas públicas e privadas, para incentivar a continuidade dos estudos dos seus funcionários.
- . Implantar unidade de Ouvidoria na SEMED, sob a concepção da gestão participativa e da democratização da informação em educação, que propicie um atendimento capaz de mediar conflitos e ser eficaz na busca de soluções. As manifestações recebidas na Ouvidoria deverão ser sistematizadas e organizadas em relatórios gerenciais para informar e subsidiar os respectivos gestores sobre a incidência dos problemas, servindo como referência para mudanças positivas da política educacional.
- . Em parceria com o SEBRAE-MG, criar cursos de empreendedorismo, para que os alunos possam desenvolver o comportamento empreendedor e as habilidades necessárias diante da competitividade no mercado de trabalho ou mesmo gestão do próprio negócio.
- . Estabelecer parceria com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), instituído pela Lei n. 12.513, de 26 de outubro de 2011. A finalidade é expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada (FIC) ou qualificação profissional.
- . Estabelecer parcerias com as instituições responsáveis pelo Sistema de Segurança Pública do município, visando minimizar o índice de vulnerabilidade na comunidade escolar.
- . Implantar políticas públicas que garantam a gratuidade do transporte/acesso dos educandos.
- . Criar estratégias visando a diminuição da evasão escolar. (SABARÁ, 1990, p. 39).

É possível perceber que a Educação de Jovens e Adultos vem ganhando espaço e se firmando no seu compromisso com aqueles que, durante muito tempo, formam excluídos e discriminados, contudo, ainda muito tem-se a fazer, principalmente no município de Sabará, uma vez que ainda há jovens e adultos em condições de analfabetismo.

Desse modo, como o objeto de estudo desta pesquisa aborda a Educação de Jovens e Adultos e sua acolhida de pessoas com deficiência, a seguir, discutiremos o panorama histórico das pessoas com deficiência.

### **2.3 Inclusão – da Antiguidade aos dias atuais**

De forma a elucidar a compreensão acerca da Educação Inclusiva no país, exponho, de forma objetiva, o contexto de como as pessoas com deficiência saíram do anonimato para se tornarem visíveis pela sociedade. Desde a Antiguidade, até 476 d.C., a desigualdade e a exclusão fizeram-se presentes no mundo em que vivemos, ainda mais advindas da falta de conhecimentos científicos acerca das pessoas com deficiência. Nesse período, os sujeitos que possuíam características peculiares e cujos corpos não se enquadravam nos padrões de beleza e de força impostos pelos grupos sociais eram tratados com descaso e excluídos pelos demais da sociedade. Com a prática do abandono e da eliminação, essas pessoas eram entregues à

própria sorte, já que o extermínio não aparentava ser um problema moral ou ético, amparado pela legitimação do ato.

Na Idade Média, compreendida entre 476 e 1453 d.C., as pessoas vistas com diferenças, mantidas em condições marginalizadas e desfavorecidas, por isso excluídas pela sociedade, viram-se diante de uma nova condição perante os grupos sociais. Com o fortalecimento do cristianismo, elas passaram a ser consideradas filhos de Deus e possuidores de alma. Dessa forma, a Igreja passou a acolhê-los, retirando-os do convívio social. O tratamento dado às pessoas “diferentes” recebeu uma nova percepção nesse período, que entendia que esses indivíduos com algumas particularidades eram dotados de semelhanças divinas, o que acabou por poupar-lhes a vida pela ambivalência da caridade ou do castigo para com eles, dependendo do grupo social. Para Pessotti (1984, p. 7) “[...] o deficiente tem que ser mantido e cuidado. A rejeição se transforma em ambiguidade proteção-segregação ou, em nível teológico, no dilema caridade-castigo”. Vale ressaltar que, ainda nessa época, não havia preocupação com tratamentos ou instituições que abrigassem esses indivíduos.

Já no período do Renascimento, de 1400 a 1650 d.C., pela valorização do homem, as condições dessas pessoas deixaram de ser de cunho religioso, assumindo, assim, a característica patológica, apesar de os tratamentos das pessoas ditas “diferentes” ainda serem dados de forma segregada nos hospícios e nas instituições de caridade. Uma vez desmitificado que somente aqueles que faziam o bem seriam merecedores do “reino dos céus”, passou a se ter um novo olhar para as pessoas que sempre estiveram excluídas socialmente por suas condições. A responsabilidade pelo atendimento médico destes passou a ficar a cargo do Estado, mediante o processo de humanização que estava instaurando-se por todo o mundo.

A Idade Moderna, diante dos avanços da Medicina, foi testemunha do início do interesse dessa área nas questões ligadas à deficiência. No entanto, ainda sim, faziam-se presentes as fortes marcas da discriminação e da segregação sobre esse público que, juntamente com outros grupos excluídos, permanecia em asilos, hospitais e clínicas.

Houve, nesse período, um avanço significativo quanto ao estudo relacionado à pessoa com deficiência<sup>12</sup>, principalmente por tratar-se de uma fase denominada “institucionalização”, em que foram criados abrigos e asilos cuja finalidade era a proteção desse grupo vulnerável. Silva (1987) observa que

---

<sup>12</sup> Este trabalho utiliza a nomenclatura apresentada na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006), em conformidade com a legislação.

Essas novas organizações, todavia, não se destinavam apenas à assistência e à proteção desses grupos marginalizados, mas também para estudo de seus problemas e dificuldades, para o estabelecimento de algumas alternativas de atendimento e também para o tratamento de situações concretas. Surgiram abrigos para crianças (orfanatos, em geral) e para velhos (asilos), lares para as crianças com defeitos físicos e muitas outras organizações separadas dos hospitais gerais oficiais ou particulares. (SILVA, 1987, p. 190).

De 1789 até os dias atuais, as pessoas excluídas começaram a integrar a sociedade, deixando a invisibilidade para serem reconhecidas como indivíduos, porém ainda na perspectiva da caridade (NOGUEIRA, 2008). A partir desse novo viés e no contexto dos séculos XIX e XX, a educação para esse público surge como uma oportunidade de inserção e de integração na sociedade. Tais medidas encontravam-se como responsáveis pela “[...] restauração da integridade neurológica [...]” dessas pessoas (MENDES, 1996, p. 120).

Em meio às novas possibilidades de práticas educativas, surge Maria Montessori (1870-1952), que desenvolveu o método Pedagogia Científica, que contribuiria de forma significativa para o ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência a partir de técnicas que eram “[...] dez regras de educação que parecia considerar adequadas tanto para as crianças normais em idade pré-escolar, como as crianças treináveis, em idade escolar.” (MAZZOTTA, 2001, p. 22).

No que diz respeito ao Brasil, o país passou por um longo período de negligenciamento ou omissão para com aqueles considerados “diferentes”. Até o século XVII, eram comuns as práticas de abandono impostas às pessoas com deficiência, que acabavam por ter suas vidas ceifadas por mutilações ou mortas. Esse quadro passou a ser modificado quando foi feita uma denúncia a Portugal pelo governador António Paes de Sande sobre “[...] os atos desumanos de se abandonar as crianças pelas ruas, onde eram comidas por cães, mortas de frio, fome e sede.” (JANNUZZI, 2004, p. 8). A partir dessa iniciativa e do modelo da Colônia, foram implantadas as casas de misericórdia, que se encarregaram do abrigo dessas pessoas abandonadas, o que as mantinha ainda segregadas do restante da população. Outra instituição dessa época foi a “roda de expostos”<sup>13</sup>, que reafirmava essa discriminação e o distanciamento do convívio dos demais.

<sup>13</sup> Com a finalidade de assistência infantil para garantir a sobrevivência de bebês que seriam abandonados por qualquer sorte, entre os séculos XVII e XIX, foram criadas pelas instituições católicas uma espécie de roda que poderia salvaguardar as vidas desses enjeitados. A roda dos expostos foi um dispositivo cilíndrico de madeira que era afixado na parede ou na janela de uma instituição. Na abertura que se encontrava na parte externa da instituição, a pessoa depositava o bebê e girava a roda novamente para a parte interna da instituição. O deposito acionava a sineta para avisar que um bebê foi abandonado e retirava-se do local sem identificação. (TORRES, 2007, p. 107).

A educação dessas pessoas teve seu marco em 1854, quando foram criadas instituições cuja finalidade era educar aqueles considerados ineducáveis. Dentre o surgimento dessas instituições, destaque para o Imperial Instituto dos Meninos Cegos e para o Instituto dos Surdos-Mudos. A ideia de fundar um instituto que contemplasse a educação de cegos partiu do jovem brasileiro José Álvares de Azevedo (1834-1854), que teve a oportunidade de estudar no Instituto Real dos Jovens Cegos de Paris, aprendendo, na ocasião, a ler e a escrever pelo Sistema Braille. Ao retornar ao país em 1850, decidiu disseminar seus conhecimentos e criar uma escola nos moldes da escola que existia em Paris em prol das pessoas excluídas socialmente por não enxergarem.

Em 12 de setembro de 1854, pelo Decreto n. 1.428, foi autorizada a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Rio de Janeiro, tendo como finalidade a instrução primária, moral, religiosa e musical dos internos. A nova organização foi inaugurada em 17 de setembro de 1854 por D. Pedro II, tendo como primeiro diretor o Dr. José Francisco Xavier Siga (1796-1856). Por falecimento de Sigaud, em 15 de outubro de 1856, foi nomeado para diretor do instituto o Dr. Cláudio Luís da Costa (1798-1869), que prosseguiu nos trabalhos já iniciados e, após, entrou em cena o engenheiro e professor Benjamin Constant Botelho de Magalhães (1836-1891).

Devido à crescente demanda e tendo Benjamin Constant já à sua frente, o instituto necessitava de novas instalações para que fosse ampliada a educação oferecida, levando, assim, à construção de uma nova sede que atendesse às necessidades da população. Esta foi inaugurada em 1872. Após a Proclamação da República, em 30 de janeiro de 1890, pelo Decreto 193, o instituto teve sua denominação alterada para Instituto Nacional dos Cegos. (BRASIL, 1890). No entanto, Benjamin Constant veio a falecer em 1891 e, para homenageá-lo, o instituto foi rebatizado em 24 de janeiro de 1891 com a denominação atual de Instituto Benjamin Constant (ICB). Outra conquista nesse período foi o surgimento da primeira escola para surdos no Brasil, em 1856, denominada Imperial Instituto dos Meninos Surdos, na cidade do Rio de Janeiro.

Sob beneplácito do imperador D. Pedro II, o professor francês E. Huet<sup>14</sup>, que havia ficado surdo aos 12 anos após contrair sarampo<sup>15</sup>, emigrou em 1852 para o Brasil com a proposta inovadora de um plano de fundação de uma escola especializada que atendesse alunos surdos de ambos os sexos, tendo como finalidade a difusão da metodologia da língua

<sup>14</sup> Existe uma contradição quanto ao nome do idealizador do instituto, uma vez que, no acervo do INES, o primeiro nome do fundador apresenta variações: E. Huet ou E. D. Huet. (ROCHA, 2008, p. 30).

<sup>15</sup> Revista da FENEIS/Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos, ano IV, n.13, jan./mar. 2002.

de sinais. Após sua criação, o instituto passou a acolher somente meninos surdos de todo o país, já que era a única nesse segmento. Sobre o instituto, Souza (2007) afirma que:

A escola para surdos passou a funcionar em 1º de janeiro de 1856, nas dependências do colégio de M. De Vassimon, no modelo privado. Nessa mesma data, Huet apresentou seu programa de ensino que compreendia as seguintes disciplinas: Língua Portuguesa, Aritmética, Geografia e História do Brasil, Escritação Mercantil, Linguagem Articulada (aos anos que tivessem aptidão) e Doutrina Cristã. (SOUZA, 2007, p. 30).

Em 1856, após discorrer sobre as instalações da escola ao imperador, Huet enviou uma petição à Câmara dos Deputados solicitando um auxílio pecuniário e subvenção anual para o funcionamento do instituto, bem como uma nova sede. No ano de 1857, o instituto passou a ser denominado Imperial Instituto de Surdos-Mudos.

Por motivos não esclarecidos, o pioneiro da educação de surdos no país negocou o seu afastamento da direção do instituto em dezembro de 1861. Com o cargo vago, pessoas ouvintes assumiram a função até que, no dia 1º de agosto de 1862, o Dr. Manoel de Magalhães Couto torna-se diretor do instituto, permanecendo na função até 1868. Devido à ausência de resultados durante o período de exercício, Couto foi afastado da direção pela Comissão por entenderem que o Instituto havia se tornado “um grande depósito asilar de surdos-mudos.” (PINTO, 2006, p. 12). Com a situação que se encontrava o Instituto, o Dr. Tobias Rabello Leite assumiu o cargo de diretor em 1868 do então Instituto dos Surdos-Mudos, permanecendo por mais de duas décadas com uma divulgação positiva da educação profissional de surdos, até sua morte, em 1896.

Com o advento da República, foi promulgada a Lei n. 3.198, de 6 de julho de 1957, cujo artigo 1º afirma que “o Instituto Nacional de Surdos-Mudos, do Ministério da Educação e Cultura, passa a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdo.” (BRASIL, 1957, p. 1). O Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) encontrava-se sob a direção de Ana Rímoli de Faria Dória de 27 de fevereiro de 1951 a 7 de abril de 1961. Durante sua gestão e com assessoria de Álpia Ferreira Couto Lenzi, foi implantado no INES o primeiro Curso Normal Especializado para a Educação de Surdos do Brasil, voltado para a formação de docentes que atuariam no jardim de infância. O curso apresentava duração de três anos e equivalia ao grau médio (ROCHA, 2008). Ressalte-se que, após décadas de existência, o INES atualmente é uma referência na educação para surdos, permanecendo instalado na cidade do Rio de Janeiro. Por se tratar de um órgão do Ministério da Educação, o instituto tem

como missão subsidiar a promoção do desenvolvimento global da pessoa surda, socializando-a e respeitando as diferenças.

Essas instituições foram um divisor de águas para a educação desses sujeitos que eram tratados de forma distinta, proporcionando a abertura de um espaço para o diálogo acerca do atendimento a essas pessoas. As ações promovidas nessas instituições eram direcionadas para o âmbito médico-pedagógico e psicopedagógico. De acordo com Mazzotta (2001, p. 198), “[...] a ação social para a organização dos atendimentos aos portadores de deficiência, teve, de início, um caráter assistencial, buscando proporcionar-lhes algum conforto e bem-estar”.

Com o fim da Primeira Guerra Mundial (1914-1918), o Brasil, como vários outros países, visionava um crescimento econômico. Dentro dessa perspectiva, viu-se uma oportunidade de escolarização e de trabalho para as pessoas com deficiência. A educação para esses indivíduos até aquele momento era praticamente inexistente, contudo, sob uma nova ótica de ação social, pessoas interessadas no assunto começaram a demonstrar preocupação sobre as questões pedagógicas desse público, como a educadora Helena Antipoff (1892-1974), que veio ao Brasil em 1929 a convite do professor Francisco Campos pelo Governo de Minas Gerais para desenvolver uma nova reforma pedagógica no país.

Dessa forma, inicia-se o processo de constituição dos saberes dessas pessoas que ficaram marginalizadas durante um longo período. No abortado Plano Nacional de Educação de 1936-1937, foi apresentado o ensino emendativo, conforme texto a seguir:

#### Do Ensino Emendativo

Art. 376. O ensino emendativo destina-se às crianças e adolescentes que, por suas condições individuais não possam frequentar com proveito as escolas do ensino comum (**anômalos do físico e da inteligência**) ou cujas condições não aconselhem seu convívio com alunos destas escolas (**anômalos de caráter**).

Art.377. O ensino emendativo visa adaptações ao meio social, tendo por objetivo habilitar o aluno à prática de um trabalho ou profissão com que possa prover à própria subsistência.

Art. 378. Os poderes públicos criarão escolas para anômalos do físico (**débeis, cegos, surdos-mudos, amputados**) ou classes especiais, anexas às escolas comuns onde os alunos dessa categoria possam receber ensino adequado.

Parágrafo único: As classes especiais acima referidas poderão destinar-se também a **ambliópес, semi-surdos e portadores de defeitos de prolação e, bem assim, a tracomatosos**.

Art. 379. Nas escolas primárias de matrícula superior a quinhentos alunos serão organizadas classes paralelas, para que os alunos deficitários da inteligência possam receber ensino de um programa compatível com seu desenvolvimento, dentro do prazo de escolaridade normal.

Parágrafo único. Os alunos **deficitários de inteligência** deverão ser encaminhados, na escola ou pela escola, mediante entendimento com a família, para o aprendizado de profissões manuais.

Art. 380. Os poderes públicos criarão, de preferência em internatos rurais, seções especiais para a educação de anômalos do caráter, organizadas de modo a atender à

pronta readaptação dos educandos, por meio da necessária assistência moral e médica.

Art. 381. A União manterá institutos centrais dos vários ramos do ensino emendativo, para pesquisa e experimentação dos processos de educação respectivos e habilitação do professorado especializado.

Parágrafo único. Nesses institutos serão estabelecidos serviços sociais para o encaminhamento profissional dos egressos dos seus cursos.

Art. 382. Em cada ano, serão reservadas bolsas de estudos para professores dos Estados, do magistério oficial ou particular, a fim de realizarem estágios ou cursos de aperfeiçoamento nos institutos centrais referidos.

Parágrafo único. Esses professores serão indicados pelos Conselhos locais de Educação e submetidos a uma prova de seleção.

Art. 383. A União promoverá os acordos necessários com os Estados e o Distrito Federal para o maior desenvolvimento do ensino emendativo e providenciará pelos órgãos competentes para que se realizem estudos, inquéritos e publicações tendentes ao mesmo fim. (BRASIL, 1936/37, grifo nosso).

Aqui, chama-se a atenção para os termos selecionados no artigo supracitado, no qual as expressões utilizadas demonstram certo “espírito da época”, observando uma abrangência das particularidades de cada indivíduo. Etimologicamente, a palavra anômala, originária do grego, traz em seu significado a “característica de algo irregular ou fora do comum” (DICIO, 2019), e referindo-se ao “anômalo do físico, da inteligência e do caráter”, não se deve cometer uma generalização.

Outra característica desse ensino emendativo era a finalidade da qual dispunha para as pessoas com deficiência. No parágrafo único, fica claro o intuito de profissionalização dos alunos que apresentavam alguma “anomalia”. Vale lembrar que o Conselho Nacional de Educação foi criado pelo Decreto 19.850, de 11 de abril de 1931, e lhe era atribuída a elaboração de um conjunto de diretrizes para a educação do país, bem como o seu financiamento, ficando assim denominado Plano Nacional de Educação.

Como dito no capítulo anterior, a CRFB de 1934 definiu, em seu artigo 150, a fixação do PNE 1936/37 e suas competências, tendo em vista as diretrizes para a educação das pessoas com deficiência. Contudo, na Constituição de 1937, não foi possível dar continuidade ao PNE, visto o golpe que sofrera o país em 1937.

No Brasil, em 1954, no estado do Rio de Janeiro, foi instituída a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), que possuía um caráter filantrópico e prestava uma rede maior de serviço ao atendimento educacional. Somente em 1957 que o Brasil passou a promover campanhas de caráter educacional aos indivíduos com deficiência. Nessas campanhas, o Governo Federal assumiu a responsabilidade necessária para a educação e a assistência desse público.

Demonstrando ânimo para estender a educação para todas as pessoas, o setor governamental passou a solicitar junto ao Poder Público a adoção de medidas legislativas para

a inclusão de recursos voltados para a educação desses indivíduos. Inspirada nos ideais liberais e no apoio à iniciativa privada, foi aprovada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 4.024, de 20 de dezembro 1961, que tornou público o direito da educação escolar das pessoas excepcionais, como eram nomeados na época (KASSAR, 1998). Essa ficou sendo a primeira lei brasileira que versou sobre a Educação Especial, na qual foram dedicados dois artigos, explícitos no Capítulo III, Título X – Da Educação de Excepcionais, reconhecendo o direito educacional desse público e deixando de ser responsabilidade exclusiva da família, passando a ser também de responsabilidade do Estado:

Art. 88. A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade.

Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961, p. 52).

Como afirmado no primeiro artigo, a educação dos excepcionais buscava integrá-los à sociedade, porém, ao mesmo tempo, afirma-se que essa integração só ocorreria se fosse possível, deixando transparecer que esse público seria atendido “à margem do sistema geral e independente dos demais níveis educativos.” (CARVALHO, 1997, p. 65). Já o artigo 89 demonstrou que as iniciativas privadas seriam apoiadas, contudo, não houve uma clareza sobre a natureza dos serviços educacionais prestados, deixando a desejar no rigor do atendimento a essa população.

Posteriormente, foi promulgada, em 1967, a nova Constituição, que explicitou que a educação seria um direito de todos e dada no lar e na escola. A legislação seguiu os princípios e as normas educacionais, tornando extensa a obrigatoriedade do ensino para a faixa etária de sete a 14 anos, o que demonstrou um avanço significativo na área da educação.

Seguindo a evolução da educação brasileira para as pessoas com deficiência, mesmo em meio ao caos das repressões do Estado Ditatorial, foi aprovada uma nova versão da LDBEN, Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, trazendo como novidade um capítulo específico destinado ao ensino supletivo.

Em se tratando especificamente das pessoas com deficiência, a LDBEN/1971 apresentou, em seu Capítulo I – Do Ensino de 1º e 2º Graus:

Art. 9º Os alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados deverão receber tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos competentes Conselhos de Educação. (BRASIL, 1971, p. 2).

Embora essa tenha sido a primeira vez que um documento oficial demonstrou preocupação com a defasagem em relação à idade/série, não foi possível identificar para onde esses alunos seriam encaminhados para a realização das matrículas: no ensino regular ou em classes especiais?

Já em 1973, o Governo Federal criou o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP). De acordo com Mazzotta (1996, p. 55), o objetivo do CENESP era “promover, em todo território Nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais”, acrescentando, dessa forma, um reforço à Educação Especial. Nesse momento, entendo ser oportuno apresentar a definição de Educação Especial, como versa Mazzotta (1989):

Educação Especial é um conjunto de recursos e serviços educacionais especiais organizados para apoiar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, para garantir a educação formal dos educandos que apresentam necessidades educacionais muito diferentes das da maioria das crianças e jovens. (MAZZOTTA, 1989, p. 39).

Mediante a expansão dos estabelecimentos de ensino e do investimento do governo a partir da promoção de campanhas nacionais que tinham como finalidade a assistência educacional para o público em questão, a Constituição Federal de 1988 tornou-se um marco legal no tocante aos direitos das pessoas com deficiência, estabelecendo normas constitucionais e objetivando avanços significativos. Nessa perspectiva, Mendes (2012) corrobora afirmando que: “[...] Educação, o mundo do trabalho, acessibilidade e assistência social passaram a contar com diretrizes constitucionais, que favoreceram o surgimento de diversas políticas públicas para atender as reivindicações por inclusão e cidadania das pessoas com deficiência.” (MENDES, 2012, p. 48-49).

Outro fator importante deu-se a partir da promulgação da CRFB, que proferiu base legal para o surgimento de outras leis, ávidas pelo mesmo propósito de fortalecimento desses direitos em todos os âmbitos. Um desses direitos adquiridos foi na área da educação. Assim versa a CRFB, em seu artigo 208, inciso III: “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência seria preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1988). Nesse viés, a educação é vista como um direito humano e, como não poderia ser diferente, é prevista na Constituição, artigo 6º, como direito social, definida também como direito de todos no artigo 205 (FÁVERO, 2004). Tais responsabilidades ficaram a cargo do Poder Público, que passou a instituir medidas e estratégias para fazer com que os direitos básicos fossem assegurados e exercidos de forma plena, mantendo a integridade individual e

social desse público. Em meio às áreas beneficiadas, destacam-se educação, saúde, transporte, lazer, cultura, empregabilidade e outras.

Em meados de 1990, o Brasil começa a discussão sobre inclusão escolar. É notório que a Educação Inclusiva, a partir da Declaração de Salamanca e do Enquadramento da Ação na Área das Necessidades Educativas Especiais, prevê que as escolas precisam receber todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas, entre outras, sendo compreendida como uma formulação da educação que envolve reflexão e prática diferenciada no sistema educacional de ensino, haja vista que é dirigida a todos que desejam ingressar no ambiente escolar sob a expectação do convívio com as diversidades, propiciando aos sujeitos a liberdade de pensamento.

Segundo a LDBEN/1996, em seu artigo 59, no Capítulo V, a extensão da oferta da Educação Especial preconiza que os sistemas de ensino devem assegurar aos educandos com deficiência “currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades.” (BRASIL, 1996). No caminho do fortalecimento desses direitos, foi aprovado, em 3 de julho de 2001, o Parecer CNE/CEB n. 17/2001, que estabeleceu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. A justificativa deu-se a partir da política educacional de inclusão, que visava à emancipação das pessoas com deficiência, objetivando, portanto, “garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolaridade deve proporcionar a todos os indivíduos.” (BRASIL, 2001, p. 9).

A Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, que decorre desse parecer, determina, como regra, que tais pessoas devem frequentar as salas comuns das escolas comuns, admitindo casos muito excepcionais em salas especiais (BRASIL, 2001b, p. 2-3). Sobre o público-alvo da Educação Especial, é reafirmado no artigo 5º do Parecer CNE/CEB n. 2/2001 que se trata dos “alunos que apresentam deficiências, síndromes, quadros psicológicos e altas habilidades/superdotação.” (BRASIL, 2001b, p. 19).

Dentre os princípios básicos que regem a educação de pessoas com deficiência, o documento apresenta a necessidade de se preservar a dignidade humana, bem como a busca pela identidade do sujeito e a permanência do exercício da cidadania, o que corrobora com o princípio da Educação Inclusiva, ao mesmo tempo que a direciona para uma função de inserção social. Ademais, são previstas ações práticas e viáveis nos campos político, técnico-científico, pedagógico e administrativo para que essa educação seja impulsionada, a fim de que se reorganize tanto a área administrativa e financeira, quanto as condições de trabalho daqueles que fazem parte desse universo.

Contudo, ainda há uma grande divergência quanto às concretizações das diretrizes e bases. O que se vê na realidade é uma ausência quando se analisa o contexto geral do Brasil, onde pessoas com deficiência ainda se encontram ausentes das escolas, contrariando os documentos assinados em conferências internacionais. Assim sendo, durante os últimos anos, formou-se um novo dispositivo a respeito da educação na perspectiva inclusiva, mas, ainda sim, é sabido que existe a necessidade de serem realizadas distintas considerações e estudos sobre a temática a fim de contribuir para a formação de novas posturas nos campos educacional, social e cultural dos sujeitos inseridos nesse contexto.

### *2.3.1 Marcos legais nacionais e internacionais da educação inclusiva*

Durante um longo período, os direitos de igualdade das pessoas com deficiência foram negados ou secundarizados, uma vez que a sociedade não as reconhecia como cidadãos, sujeitos de direitos, por desconhecimento, medo, tabus e preconceitos. Com isso, essas pessoas ficaram marginalizadas do convívio com os demais membros da sociedade. Por muito tempo, a exclusão, a discriminação e a segregação fizeram parte do cotidiano dessas pessoas, o que dificultou ainda mais sua inserção no meio social. Foram vários desafios enfrentados, desde a eliminação de crianças disformes na Grécia antiga, a exclusão social por meio do “esquecimento” em instituições ou manicômios de acolhimento, privando esses sujeitos do convívio dos seus e da sociedade, até a idealização da raça pura como pregava Hitler (LEITE, 2012, p. 33).

Para que fosse obtido o reconhecimento dos direitos básicos das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação, muitos esforços e trabalhos foram empregados por pessoas que tinham outra visão dessa situação. Dentre essas lutas, inclui-se a busca pelo direito à educação na perspectiva inclusiva, que se consagrou após décadas de engajamento pela valorização da diversidade e pela promoção de uma vida mais justa e igualitária entre os seres humanos, independentemente de raça, crença ou cultura.

Passando a ser tema central e permeada por inúmeras discussões, a educação inclusiva foi intensificada nos debates da sociedade contemporânea na tentativa de diminuir as injustiças e os sofrimentos provocados em seu público ao longo da história. Na busca pela materialização de inserir todos os alunos no ambiente escolar, sem exceções, de forma completa e diversificada, a educação inclusiva prevê que todos frequentem as salas de aulas comuns, o que possibilita o convívio e a participação das pessoas com as mais diversas

diferenças, aproximando-as. Para Mazzotta (2001): “A inclusão da ‘educação de deficientes’, da ‘educação dos excepcionais’ ou da ‘educação especial’ na política educacional brasileira vem a ocorrer somente no final dos anos 1950 e início da década de 1960 do século XX.” (MAZZOTTA, 2001, p. 27).

A partir dos documentos nacionais e internacionais, a educação inclusiva<sup>16</sup> passa a ser conceituada como uma educação que prioriza a garantia, o acesso, a aceitação, a participação e o ensino de todos aqueles que se encontram em condições de vulnerabilidade, mesmo que isso signifique transpor as barreiras materiais e atitudinais para que sejam reconhecidos os direitos humanos e a cidadania. Nesse viés, Mantoan (2003, p. 12) reforça que: “A educação inclusiva é uma educação voltada para a cidadania global, plena, livre de preconceitos e que reconhece e valoriza as diferenças”, o que assegura e favorece o direito de todos.

Desde o momento em que o movimento de luta trazia em seu bojo a concepção de educação inclusiva, os poderes públicos passaram a demonstrar maior preocupação e interesse nas questões educacionais desse grupo, passando a formular importantes documentos normativos e legais que viabilizassem condutas para a fomentação de políticas públicas voltadas para as pessoas com deficiência.

Caminhando na história, a fim de compreender o contexto da inclusão no âmbito educacional do país, entende-se a importância de um breve esclarecimento de como os acordos e os compromissos internacionais fomentaram as políticas educacionais inclusivas no Brasil. Apesar de a temática ter emergido recentemente, tal contextualização nos traz à luz dados de como as contribuições dos movimentos internacionais e nacionais foram importantes para as políticas públicas, passando a ser referência de lutas pelas mesmas condições de oportunidades no sistema educacional para as pessoas com deficiência.

Fruto de uma aliança internacional feita entre as grandes potências, foi criada, em 24 de outubro de 1945, a Organização das Nações Unidas (ONU), em resposta ao maior genocídio ocorrido no século XX, proveniente da Segunda Guerra Mundial (1939-1945) e liderado por Adolf Hitler (1889-1945).

Na figura da ONU, os Estados-Membros passaram a se integrar em um consenso internacional acerca dos fundamentos e dos objetivos dos direitos humanos, haja vista que o sentimento pós-guerra era que se alcançasse a paz mundial. Nesse intuito, foi realizada a Conferência de Yalta, na Rússia, onde estabeleceram-se medidas que promovessem negociações em conflitos.

---

<sup>16</sup> O termo “educação inclusiva” neste subtópico segue a terminologia apresentada nos documentos internacionais.

No sentido de que houvesse uma especificação dos direitos individuais para legitimar os direitos humanos de maneira efetiva, foi adotada, em 1948, pelos dirigentes das nações, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), e a responsabilidade destes passou pelo preâmbulo: “Considerando que os Estados-Membros se comprometem a promover, cooperação com as Nações Unidas, o respeito universal aos direitos e liberdades humanas fundamentais e a observância desses direitos e liberdades.” (ONU, 1948, p. 3).

A Declaração conta com 30 artigos, nos quais se reafirma o ideal compromisso com os direitos fundamentais, principalmente com a educação, conforme seu artigo 26: “Toda pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.” (UNESCO, 1948, p. 14).

Na relevância desse artigo, Marshall (1967, p. 73) reafirma a educação como um direito, tornando-se um pré-requisito para a acessão aos demais direitos, surgindo como um processo básico aos direitos de cidadania. É inegável que, mesmo sendo uma declaração de caráter internacional, não tendo imediatamente valor de legalidade nacional, a não ser que tenha uma nação como signatária, a DUDH ainda continua sendo de grande valia e atuação nas discussões do mundo contemporâneo justamente por ser uma referência ética acerca dos direitos humanos e por considerar as mesmas possibilidades às pessoas com deficiência.

Ao avançarmos no tempo, observamos que a década de 1970 passa a ser uma referência na educação de pessoas com deficiência no Brasil. Com base nos princípios e nos valores adotados pela DUDH, a educação brasileira na perspectiva inclusiva passou a seguir o movimento mundial, sendo alicerçada nesse período devido aos acontecimentos que sucederam a declaração, por exemplo, a instituição da Lei de Diretrizes e Base da Educação n. 5.692/1971, que, por meio do Conselho Federal de Educação, determinou que os estudantes com deficiência física ou deficiência mental que estivessem em defasagem etária/série receberiam tratamentos especiais. (BRASIL, 1971). Essa lei apresentou importantes rupturas no sistema educacional, face à Lei 4.024/1961, trazendo um reforço no direito dos alunos excepcionais por meio de tratamento especializado. Nesse período, várias linhas de ações foram implantadas com vistas a modificarem as diretrizes e bases da educação.

Outro acontecimento foi em 1973, no governo do presidente Emílio Garrastazu (1969-1974), por conta da criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), que ficou responsável pela Educação Especial no sentido de somar esforços para melhorar o

atendimento aos excepcionais, como eram referidos, e integrá-los à sociedade. Sobre o CENESP, Mazzotta (2011) afirma:

O CENESP tem por finalidade planejar, coordenar e promover o desenvolvimento da Educação Especial no período pré-escolar, no ensino de 1º e 2º graus, no superior e no supletivo, para os deficientes da visão, da audição, mentais, físicos, portadores de deficiências múltiplas, educandos com problemas de conduta e os superdotados, visando a participação progressiva na comunidade e obedecendo os princípios doutrinários, políticos e científicos que orientavam a Educação Especial. (MAZZOTTA, 2011, p. 60).

Vale lembrar que o CENESP foi convertido na Secretaria de Educação Especial pelo Decreto n. 93.613, de 21 de novembro de 1986, sendo esta integrada ao Ministério da Educação, que ficou a cargo de implementar uma Política Nacional de Educação Especial com a proposta de integração educacional no país. Após o MEC ter passado por uma reestruturação, a secretaria foi extinta e a responsabilidade relativa à Educação Especial ficou para a Secretaria Nacional de Educação Básica (SENEB).

Nas conclusões de Werneck (1997), a descontinuidade dos órgãos centralizadores da política de educação especial nacional contribuiu para que o Brasil ficasse sem representantes legais nos encontros internacionais e fora dos debates relevantes à Educação Especial, como seria o caso da Conferência de Salamanca, que ocorreria em 1994.

Prosseguindo na mesma época, foi possível perceber que houve uma tendência de multiplicação dos direitos nas esferas internacionais, o que acabou repercutindo no fortalecimento do direito à educação das pessoas com deficiência. Em 9 de dezembro de 1975, por meio de Assembleia Geral da ONU, foi aprovada a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, que defendia, em seu Princípio n. 6, o direito ao tratamento médico, psicológico, funcional e, principalmente, educacional (ONU, 1975).

Nesse princípio, cabe observar que o modelo médico especificado era o que considerava a deficiência como uma condição de saúde ou trauma que poderia vir a ser tratado para que o indivíduo fosse reinserido na sociedade, no entanto, demonstrou ser ineficiente, uma vez que algumas deficiências não poderiam ter uma recuperação absoluta, o que reafirmaria que a igualdade de condições não seria alcançada (LEITE, 2012).

Com essa nova visão de mundo para as pessoas com deficiência, tais questões tomaram novo fôlego, passando a serem cuidadas com mais atenção, apesar de a Declaração não ter sido ratificada por todos os países-membros. No entanto, ela serviu de base para a construção da Declaração dos Direitos dos Deficientes Físicos, realizada pela ONU em 3 de dezembro de 1982.

Historicamente, a educação delimitou o processo de escolarização de parte da população mundial, tendo sido considerada privilégio de uns e sendo excludente para outros (JANUZZI, 2004). No Brasil, essa realidade ainda se fazia latente tendo em vista os altos índices de analfabetismo, principalmente nos grupos excluídos, mesmo após a promulgação da CRFB de 1988, que se tornou um marco da educação como direito social. Assim, as políticas públicas educacionais brasileiras passam a ter um novo contorno por meio de diversas ações, planos e programas.

Com a Constituição de 1988, a República Federativa do Brasil ficou consagrada como um país democrático a partir de um novo *status jurídico*, baseado nos fundamentos da cidadania e da dignidade da pessoa humana. Assim, coube em seu Preâmbulo dizer que asseguraria “o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e **sem preconceitos.**” (BRASIL, 1988, p. 9, grifo nosso).

Fazendo um breve apanhado sobre as conquistas realizadas pela CRFB/1988 para as pessoas com deficiência, encontram-se alguns capítulos que asseguram e legitimam os direitos desse público, como é o caso do Capítulo VII, que trata da Administração Pública, no qual é reservado um percentual de cargos e vagas públicas para as pessoas com deficiência, conforme exposto no artigo 37, inciso VIII:

Art. 37. A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência e, também, ao seguinte: (EC no 18/98, EC no 19/98, EC no 20/98, EC no 4/2001, EC no 41/2003, EC no 42/2003 e EC no 47/2005)

VIII – a lei reservará percentual dos cargos e empregos públicos para as pessoas portadoras de deficiência e definirá os critérios de sua admissão. (BRASIL, 1988, p. 36-37).

Em apoio aos benefícios tratados nesse artigo, foi publicada a Lei n. 8.213, de 24 de julho de 1991, também conhecida como Lei de Cotas, que reforça a obrigatoriedade de reservas às pessoas com deficiência no mercado de trabalho, desde que habilitadas ao cargo ofertado. Contudo, é necessário que haja um investimento para que sejam criadas condições de profissionalização dessas pessoas a fim de que a inserção aconteça de forma inclusiva.

Em relação aos aspectos de ordem social, no Capítulo II, Seção IV, que aborda a assistência social, a Lei Maior trata, no artigo 203, do amparo à saúde, da garantia de proventos para as condições mínimas de sobrevivência, da integração social e da habilitação e reabilitação dos grupos envolvidos, principalmente das pessoas com deficiência. Segundo o

imperativo desse artigo, isso demonstra que, no campo, legal houve grandes avanços, mas o caminho a ser percorrido carece de cautelas, uma vez que o país vem atravessando momentos conturbados em vários setores, como educação, segurança pública, saúde e outros.

Determinadas posturas de beneficiários ou de seus responsáveis contradizem o postulado na lei, visto que, na possibilidade de uma vida autônoma e promissora, não querem abrir mão de tais oportunidades para que não lhes sejam retirados os benefícios da assistência social em desconhecimento da legislação apresentados pela Lei Complementar n. 142, de 8 de maio de 2013, que regula a aposentadoria da pessoa com deficiência (SILVA; MARQUES, 2013, p. 351).

Referente ao Título VIII, da Ordem Social, Capítulo III, que trata da educação, da cultura e do desporto, na Seção I, observa-se a universalização da educação, que passa a ser um direito social para todos da sociedade e não apenas para determinado grupo que se beneficiava desse direito. Assim sendo, após a Constituição de 1988, novos rumos são direcionados para a política educacional, principalmente na perspectiva inclusiva, considerando mudanças significativas no sistema de ensino brasileiro.

No tocante ao processo de escolarização, a Carta Magna traz, no artigo 206, seus princípios, sendo-nos relevante frisar o inciso I, que afirma que todas as pessoas, sem distinção, possuem os mesmos direitos educacionais para, a partir deles, obter sucesso, garantindo: “a igualdade de condições e permanência de ensino para todos.” (BRASIL, 1988, p. 121). Nessa perspectiva inclusiva, o texto constitucional ainda incita a universalização do atendimento escolar no artigo 214, inciso II, dando a entender que a legislação brasileira optou por um modelo educacional inclusivo, garantindo o acesso das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação.

Esses compromissos com a educação inclusiva já estavam intrínsecos nos princípios fundamentais da CRFB de 1988, quando observado o direito à dignidade da pessoa humana. Ou seja, significava dizer que toda e qualquer pessoa, fosse por razão de origem, raça, cultura, gênero, idade, deficiência ou outras condições, busca consolidar seus direitos sociais protegidos por lei, e a educação é parte fundamental desse processo. Com isso, a Carta Magna trouxe um instrumento jurídico para as minorias, rejeitando os atos de exclusão e passando a priorizar uma sociedade mais inclusiva e assegurada nos princípios da igualdade e da diferença.

Abordando ainda os movimentos internacionais sobre os direitos humanos, principalmente no que se refere à proteção do indivíduo, observa-se que os países envolvidos nesse processo tinham uma preocupação a mais com as questões relacionadas aos direitos de

toda a humanidade, e não somente de uma nação específica. Posteriormente ao período de pós-guerra, as nações voltaram seus olhares para “novos personagens” de direitos, como as mulheres, as crianças, os idosos, os doentes, as pessoas com deficiência e outros (BOBBIO, 2004), o que acabou por resultar na elaboração de tratados, convenções e declarações específicas a esses públicos. Destaque para crianças e jovens, que até então não tinham seus direitos reconhecidos, vivendo longos períodos na desproteção jurídica dos Estados.

Em busca de novos progressos no conjunto dos direitos fundamentais e abrangendo indistintamente os seres humanos, foi promulgada pela ONU, em 20 de novembro de 1989, a Convenção Internacional dos Direitos das Crianças, que se tornou um marco na proteção social das crianças e dos adolescentes. Por sua pertinência, foi elaborado, em um esforço conjunto dos Estados-Membros, o documento fundante ao reconhecimento dessa proteção: a Declaração Universal dos Direitos da Criança.

Foi mantido o diálogo entre os 196 países participantes e foram institucionalizados procedimentos flexíveis e adaptáveis às variadas realidades a fim de garantir os direitos infantojuvenis, delineando ações futuras para a manutenção dos dispositivos legais cabíveis. Entre os procedimentos estabelecidos, Pereira (2008) destaca:

- a) Reconhecimento de Direitos Fundamentais resumidos em: sobrevivência, desenvolvimento, participação e proteção.
- b) Proteção Integral da Criança. Esta preocupação já estava presente na Declaração de Genebra de 1924 e na Convenção Americana sobre Direitos Humanos de 1969 (ratificada pelo Brasil). A Doutrina Jurídica da Proteção Integral passou a orientar os Estados-Partes que ratificaram a Convenção, na definição de suas políticas básicas de proteção à população infantojuvenil.
- c) Prioridade imediata para a infância, recomendando que este princípio tenha caráter de aplicação universal, sobrepondo-se às medidas de ajuste econômico e às crises decorrentes das dívidas dos países subdesenvolvidos e em desenvolvimento.
- d) Princípio do melhor interesse da criança, que leva em conta primordialmente a condição especial de serem pessoas em via de desenvolvimento e que em todos os atos relacionados com a criança deve ser considerado o seu melhor interesse. (PEREIRA, 2008, p. 952-953).

Após a Assembleia Geral da ONU, o Brasil ratificou o documento da convenção em 24 de setembro de 1990, tendo-o como inspiração para a elaboração do artigo 227 do Capítulo VII da CRFB/1988, relativo à família, à criança, ao adolescente, ao jovem e ao idoso. Com isso, o texto passou a ter como princípio a garantia dos direitos fundamentais e da proteção integral de crianças e jovens, valendo-se do mesmo direito para pessoas com deficiência:

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao

respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (EC no 65/2010)

§ 1º O Estado promoverá programas de assistência integral à saúde da criança, do adolescente e do jovem, admitida a participação de entidades não governamentais, mediante políticas específicas e obedecendo aos seguintes preceitos:

I – aplicação de percentual dos recursos públicos destinados à saúde na assistência materno-infantil;

II – criação de programas de prevenção e atendimento especializado para as pessoas portadoras de deficiência física, sensorial ou mental, bem como de integração social do adolescente e do jovem portador de deficiência, mediante o treinamento para o trabalho e a convivência, e a facilitação do acesso aos bens e serviços coletivos, com a eliminação de obstáculos arquitetônicos e de todas as formas de discriminação. (BRASIL, 1988, p. 132).

Cabe destacar que, no âmbito da legislação, esse artigo em muito se avançou. Qualquer ato de discriminação, preconceito ou violência passou a ser considerado crime passível de punição severa e até de reclusão, desde que comprovado factualmente. No entanto, a sociedade ainda mantém práticas incoerentes com o disposto no artigo.

Outra evolução considerando esse artigo foi o citado inciso II, que possibilitou um progresso legal nas questões relacionadas a crianças e jovens com deficiência. Várias medidas foram e continuam sendo tomadas para que os direitos sociais defendidos nesse inciso sejam possíveis, como a criação de programas de prevenção e atendimento especializados, bem como a convivência, o trabalho e a eliminação dos obstáculos arquitetônicos, realidade para muitos, mesmo a sociedade brasileira ainda necessitando de modificações para tornar-se totalmente inclusiva.

Ainda nessa seara, o Brasil instituiu, por meio da Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990, o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), ganhando cada vez mais visibilidade mundial em prol dos movimentos para a proteção das crianças e dos adolescentes. Esse dispositivo constitucional deixou explícito que a população infanto-juvenil brasileira passava a ser considerada possuidora de direitos, tendo proteção integral e respeito de prioridade absoluta nas políticas públicas, conforme preconiza o referido documento:

Art. 3º A criança e o adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-se-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade. (BRASIL, 1990, p. 1).

Para Roberti Junior (2012), os direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes passaram a ser reconhecidos, uma vez que o ECA trouxe grandes mudanças na visão política

de cuidado e proteção do público-alvo por intermédio de instrumentos jurídicos que assegurassem tais direitos.

Em concordância com a Declaração Universal dos Direitos da Criança, o ECA também estabeleceu, no artigo 5º, que nenhuma criança ou adolescente seria objeto de qualquer tipo de discriminação, exploração, violência, crueldade e outros, sendo o delito punido conforme sanções da lei (BRASIL, 1990). Além disso, o ECA traz no Título II dos Direitos Fundamentais, Capítulo IV, referente ao Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, os artigos 53 e 54, que assim afirmam:

Art. 53. A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola [...]

Art. 54. É dever do Estado assegurar à criança e ao adolescente:

III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino. (BRASIL, 1990, p. 9).

Endossado no artigo 208 da Constituição Federal, o ECA reforça o direito educacional assegurado pela legislação nas redes de ensino regular, gerando oportunidades para que os desenvolvimentos físico, cognitivo e social sejam valorizados e reconhecidos. Tal exigência encontra-se impressa na LDBEN/1996:

Art. 4º. O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I – ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria;

II – progressiva extensão da obrigatoriedade e gratuidade ao ensino médio;

III – atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com necessidades especiais, preferencialmente na rede regular de ensino;

IV – atendimento gratuito em creches e pré-escolas às crianças de zero a seis anos de idade;

V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;

VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;

VII – oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola;

VIII – atendimento ao educando, no ensino fundamental público, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde;

IX – padrões mínimos de qualidade de ensino, definidos como a variedade e quantidade mínimas, por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem. (BRASIL, 1996, p. 8).

Cabe ressaltar que a responsabilidade de matricular os alunos nas instituições ou encaminhá-los a tratamentos especializados, em casos comprovados, não é tarefa apenas de uma entidade ou de um órgão, cabendo também aos responsáveis o cumprimento da lei.

À luz desse artigo, comento que esse atendimento deve ser feito de forma cautelosa e responsável, uma vez que a inclusão de pessoas com deficiência ainda não foi conquistada de forma plena. São várias as mudanças necessárias para que de fato um aluno com deficiência seja inserido em uma classe de ensino regular a fim de incluí-lo totalmente no processo de ensino-aprendizagem, dando-lhe igualdade e permanência no acesso.

Dessa maneira, o que foi exposto com relação aos direitos fundamentais das crianças e dos adolescentes comprova que houve um grande percurso legal percorrido pelo Brasil para que fossem garantidos e protegidos tais direitos. O país buscou uma sociedade mais responsável e inclusiva, tendo na consciência e nas ações políticas que a incumbência é de todos, incluindo família, sociedade e Estado, não sendo mais concebido o retrocesso na postura de autoridades mundiais, que, durante décadas, se eximiram de qualquer responsabilidade com determinados grupos.

Outro importante instrumento surge como um reforço em defesa das pessoas com deficiência. Foi realizada, no período de 5 a 9 de março de 1990, na cidade de Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos, que tinha como objetivo recolocar as questões educativas em pauta para que fosse estabelecida uma garantia da Educação Básica. Segundo Aranha (2004), os países participantes assumiram ações que garantissem a igualdade de acesso à educação a todas as pessoas, inclusive as com deficiência, no sentido de torná-las parte integrante do sistema de ensino.

Sob esse prisma, o encontro tornou-se um marco para as políticas educacionais devido às importantes reformas que seriam discutidas e traduzidas em um novo modelo de educação. Desse encontro, resultou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, tendo como destaque a garantia de acesso à Educação Básica das pessoas portadoras de deficiência (UNESCO, 1990). Universalizando o acesso à educação e promovendo a equidade, o documento afirma, em seu artigo 3º, item 5, que:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo. (UNESCO, 1990, p. 4).

Assumindo tal responsabilidade, o Brasil tornou-se um dos países signatários, tendo o compromisso de elaborar o Plano Decenal de Educação para Todos (1994-2003), o que se concretizou somente em 1995.

Devido às mudanças ocorridas no cenário mundial com relação à educação das pessoas com deficiência, foi realizada, entre os dias 7 e 10 de junho de 1994, na cidade de Salamanca, na Espanha, a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, tendo como propósito estabelecer as diretrizes básicas para que houvesse uma reforma na educação quanto aos aspectos da inclusão social, reafirmando, assim, o compromisso assumido com a educação para todos por meio do exercício da cidadania e sem distinções.

Ainda sob influência da conferência, foi exarado um dos documentos mais importantes na perspectiva do processo de inclusão social: a Declaração de Salamanca. Esse documento, além de estabelecer os princípios das linhas de ações para as políticas públicas educacionais e as práticas de orientação dos governos em prol da integração das pessoas assistidas, traz também a terminologia “necessidades educacionais especiais”, buscando, na responsabilidade das instituições, a promoção de uma escola realmente inclusiva para esse público: “No contexto desta Estrutura, o termo ‘necessidades educacionais especiais’ refere-se a todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades educacionais especiais se originam em função de deficiências ou dificuldades de aprendizagem.” (UNESCO, 1994, p. 3-4).

Ao se pensar nos indivíduos com deficiência ou necessidades educacionais especiais, a declaração defende que as escolas regulares desenvolvam uma pedagogia adequada às necessidades dos estudantes a partir de uma orientação inclusiva, que atenda, de forma acolhedora e sem discriminação, esses alunos, criando, assim, uma sociedade mais inclusiva. Outra relevância do documento se pauta no princípio de que as escolas regulares devem acomodar todos os alunos, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, entre outras situações (UNESCO, 1994).

Sobre as reflexões acerca da Declaração, percebe-se que houve uma evolução consensual no que diz respeito ao acesso do ensino na perspectiva inclusiva, principalmente no quesito social das crianças e dos jovens com necessidades educacionais especiais. Esse documento tornou-se a principal referência no fortalecimento das políticas educacionais na perspectiva inclusiva por seu princípio fundamental:

A escola inclusiva é o lugar onde todas as crianças devem aprender juntas, sempre que possível, independentemente de quaisquer dificuldades ou diferenças que elas possam ter, conhecendo e respondendo às necessidades diversas de seus alunos, acomodando ambos os estilos e ritmos de aprendizagem e assegurando uma educação de qualidade a todos. (BRASIL, 1994, p. 11).

Ávido por mudanças significativas nas políticas educacionais das pessoas com deficiência, o Brasil também incorporou diversas reformas na esfera da educação, uma vez que esse campo merecia atenção. Com isso, publicou, em 1994, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, que tinha como embasamento a LDBEN de 1961, a CRFB de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente publicado em 1990 e o Plano Decenal que se concretizaria no ano seguinte. Apresentado pelo Governo Federal, esse importante documento foi organizado e redigido por um grupo nomeado pelo MEC, em que se materializaram o acesso, a participação e a aprendizagem na educação pública das pessoas com deficiência na proposta pedagógico do ensino regular (BRASIL, 2008). Outra medida significativa deu-se pela definição do público-alvo que seria atendido por essa política, sendo as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades/superdotação. De modo específico, definiram-se também os objetivos e as diretrizes do documento, estes embasados no diagnóstico da Educação Especial.

Esse documento visava “constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os estudantes.” (BRASIL, 1994, p. 1), mediante a democratização do ensino, valorizando as diferenças e valendo-se de que o acesso a essa educação na perspectiva inclusiva perpassaria por todas as modalidades de ensino, inclusive a Educação de Jovens e Adultos, por apresentar uma ampliação de oportunidades a partir da escolarização. Porém, apesar da orientação do documento de incluir nas classes regulares aqueles que teriam condições de evoluírem no ensino-aprendizagem, não foi promovida uma reformulação nas práticas educacionais que valorizasse o potencial desses alunos.

Ainda no contexto das transformações que vinham ocorrendo nas políticas públicas voltadas para esse fim, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n. 9.394/1996, surge como outro documento representativo nas questões que permeiam a inclusão. Revelando as nuances do documento, a LDBEN trouxe, no Título V dos Níveis e das Modalidades de Educação e Ensino, o Capítulo V específico para a Educação Especial, abordando a educação inclusiva por meio da inserção dos alunos com necessidades especiais, preferencialmente no ensino regular, conforme assegurado no artigo 58:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de duração escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

§ 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender as peculiaridades da clientela de educação especial.

§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular.

§ 3º A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil. (BRASIL, 1996, p. 25).

Porém, não basta que um documento normativo se torne lei, é necessário que, para a efetivação do que foi preconizado, seja aplicado o que ele prevê. A exemplo disso, a própria LDBEN de 1996 reconhece algumas barreiras para o processo de inclusão e, entre elas, destaque para o quesito formação docente para receber a clientela da Educação Especial, conforme artigo 59:

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

III – professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comum. (BRASIL, 1996, p. 25).

A falta de experiência do professorado em lidar com as questões cotidianas que envolvem os alunos com deficiência ou com necessidades educacionais especiais propicia algumas situações que inibem o processo de uma educação mais inclusiva. Nesse caso, o despreparo pode tornar-se uma barreira para o desenvolvimento e a permanência desse alunado no espaço escolar.

Sob o reflexo dos movimentos com vistas a contribuir para o andamento do sistema educacional na perspectiva de inclusão, foram instituídos, no ano de 1998, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) com o objetivo de orientar as propostas curriculares e as estratégias para a educação dos alunos com deficiência, reforçando o auxílio na elaboração e no desenvolvimento dos projetos educacionais. Quanto à disposição básica do currículo para a educação desses alunos, os PCNs propõem uma flexibilização na formulação de propostas que atendam às “diferenças individuais dos alunos, através de um tratamento diversificado dentro do mesmo currículo.” (BRASIL, 1998, p. 13). Citando o posicionamento de Garcia (2004):

essas indicações dão margem a que se pense em recursos e métodos diversificados para o trabalho pedagógico, com a criação de alternativas nos processos de aprendizagem. Contudo, o debate sobre currículo avança no sentido de restringir o que deve ser apreendido: ‘eliminação de conteúdos básicos do currículo’ (1998, p. 38) e ‘eliminação de objetivos básicos – quando extrapolam as condições do aluno para atingi-lo, temporária ou permanentemente’. (GARCIA, 2004, p. 172).

Nesse embate, percebe-se que, dentro das propostas curriculares, a permanência ou a eliminação de conteúdos básicos se define pelas “diferenças individuais”, o que pode acarretar

uma redução na aprendizagem dos alunos com deficiência ou necessidades educacionais especiais. Dentro do processo educacional, o currículo sempre estará envolto a conteúdos a serem trabalhados e, na perspectiva inclusiva, pressupõe uma minimização educacional que pode servir de fundo a diversas questões, como evasão, repetência, exclusão social, entre outras, que, mesmo sendo originárias dentro das instituições de ensino, acabam impactando a vida do aluno para além dos muros escolares. Os docentes, tendo enraizado a formação recebida, tendem a fixar um diagnóstico do aluno por sua patologia, sem levar em consideração as potencialidades que ele pode desenvolver, mantendo uma prática repetitiva e alienada. O conhecimento do estudante desvinculado de sua realidade se torna limitado ao olhar do professor, que, por sua vez, julga o que o discente pode ou não realizar. Por isso, um currículo inclusivo demanda que os docentes transcendam as barreiras rígidas da formação pedagógica e curricular, elaborando atividades que contemplem a diversidade (ELIAS, 2017).

Retomando os acontecimentos internacionais importantes ainda neste século, destaque para a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, ocorrida na Guatemala. Também conhecida como Convenção de Guatemala, aconteceu em 28 de maio de 1999 e, após a aprovação do Conselho Permanente, foi assinada em 8 de junho do mesmo ano pelos Estados-Membros, incluindo o Brasil.

O objetivo central da Convenção foi proclamar a liberdade e a igualdade de todos os seres humanos, propiciando uma maior integração entre as pessoas com deficiência e as demais pessoas da sociedade. Para a realização desse objetivo, seria necessário atuar na linha da prevenção e na tentativa de eliminar toda e qualquer forma de distinção que possa existir pelo não respeito à diferença, como explica o documento:

O termo ‘discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência’ significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. (CONVENÇÃO INTERAMERICANA, 1999, p. 2).

Ao apresentar a terminologia “discriminação”, a convenção contribuiu para o entendimento de que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos que outras pessoas, não cabendo mais submeter o indivíduo a qualquer tipo de diferenciação com base em sua deficiência. Sendo esse direito humano inerente a todos os indivíduos, o encontro teve sua relevância pelo caráter legislativo, social e educacional por acrescentar às legislações

anteriores a necessidade de se prevenir e eliminar ações que compactuem com a discriminação das pessoas com deficiência.

Após seis meses da Convenção da Guatemala, os Estados-Membros aprovaram, em 9 de novembro de 1999, na cidade de Londres, por meio da Assembleia Gobernativa da Rehabilitation International, a Carta do Terceiro Milênio com determinações de reconhecimento e proteção aos direitos de cada vida humana, em qualquer sociedade, como ressalta o documento:

Nós buscamos um mundo onde as oportunidades iguais para pessoas com deficiência se tornem uma consequência natural de políticas e leis sábias que apoiam o acesso a, e a plena inclusão, em todos os aspectos da sociedade. [...] No Terceiro Milênio, nós precisamos aceitar a deficiência como uma parte comum da variada condição humana. [...] No Terceiro Milênio, a meta de todas as nações precisa ser a de evoluírem para sociedades que protejam os direitos das pessoas com deficiência mediante o apoio ao pleno empoderamento e inclusão delas em todos os aspectos da vida. (ONU, 1999, p. 1-2).

O texto traz a determinação de que os direitos humanos de cada pessoa sejam respeitados, reconhecidos e protegidos em qualquer sociedade. De acordo com a carta, tais direitos são negados e negligenciados a segmentos inteiros de uma população, e como parte comum da variação humana encontram-se as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Na tentativa de sensibilizar os Estados-Membros para a necessidade de igualdade de direitos para as pessoas com deficiência, a carta faz um apelo para que apoiem a Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, feito esse que só se concretizou em 2006.

No âmbito nacional, desde a promulgação da CRFB de 1988, o Brasil deu início à elaboração de normas e legislações que promovessem medidas viabilizadoras de inclusão e garantias dos direitos das pessoas com deficiência, tendo como base a Declaração de Salamanca. Dentro dos esforços realizados pelo poder público, foi regulamentada a Política Nacional de Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, por meio do Decreto n. 3.298, de 20 de dezembro de 1999, que assegurava “o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas portadoras de deficiência”, inclusive educacional (BRASIL, 1999, p. 1).

No âmbito das políticas públicas nacionais, ao se tratar do acesso à educação, o documento reconheceu a Educação Especial como modalidade de ensino e estabeleceu como medida a matrícula compulsória das pessoas com deficiência, além do reforço de outros direitos básicos, conforme descrito na lei:

Art. 24. Os órgãos e as entidades da Administração Pública Federal direta e indireta responsáveis pela educação dispensarão tratamento prioritário e adequado aos assuntos objeto deste Decreto, viabilizando, sem prejuízo de outras, as seguintes medidas:

I - a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoa portadora de deficiência capazes de se integrar na rede regular de ensino;

II - a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia transversalmente todos os níveis e as modalidades de ensino;

III - a inserção, no sistema educacional, das escolas ou instituições especializadas públicas e privadas;

IV - a oferta, obrigatória e gratuita, da educação especial em estabelecimentos públicos de ensino;

V - o oferecimento obrigatório dos serviços de educação especial ao educando portador de deficiência em unidades hospitalares e congêneres nas quais esteja internado por prazo igual ou superior a um ano; e

VI - o acesso de aluno portador de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, transporte, merenda escolar e bolsas de estudo.

§ 1º Entende-se por educação especial, para os efeitos deste Decreto, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para educando com necessidades educacionais especiais, entre eles o portador de deficiência.

§ 2º A educação especial caracteriza-se por constituir processo flexível, dinâmico e individualizado, oferecido principalmente nos níveis de ensino considerados obrigatórios. (BRASIL, 1999).

Esse decreto consolidou às diretrizes uma nova abordagem para que fossem garantidas às pessoas com deficiência os direitos individuais e sociais decorrentes da Lei Maior e de outras leis normativas. Isso demonstrou uma sensibilidade por parte dos governantes com relação a uma parcela da população, visto que a deficiência seria tratada como tema da justiça social (MENDES, 2012).

Dando seguimento a tais conquistas, foi sancionada, com nove vetos presidenciais, uma das principais políticas públicas brasileiras: o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001, com vigência de dez anos. O referido plano surgiu da vontade social, sendo elaborado por profissionais da comunidade escolar, pais, alunos e demais membros da sociedade brasileira no I e II Congresso Nacional de Educação (CONED). Valente e Romano (2002, p. 98) comentam que as duas propostas se traduziam em projetos conflitantes, em que o texto da sociedade brasileira “reivindicava o fortalecimento da escola pública estatal e a plena democratização da gestão educacional, como eixo do esforço para se universalizar a Educação Básica”, ao passo que o PNE do parlamento “insistia na permanência da atual política educacional pela máxima centralização e com transferência das responsabilidades para os estados e municípios”. Após o embate entre duas propostas distintas que tramitavam no Congresso, prevaleceu o texto aprovado pelo Congresso, desconfigurando o projeto inicial da sociedade civil.

Em consonância com as leis normativas brasileiras, o PNE apresentou um capítulo específico para a Educação Especial com as diretrizes e as metas consoantes à educação brasileira, cumprindo as exigências já expostas na CRFB de 1988 e na LDBEN de 1996. O texto reafirmava que a educação das pessoas com deficiência e NEE deveria ser preferencialmente na rede regular de ensino, o que implicava dizer que a legislação enfatizava a educação inclusiva por meio da diretriz constitucional e que, nos casos excepcionais, houvesse o atendimento educacional especializado (AEE):

A legislação, no entanto, é sábia em determinar preferência para essa modalidade de atendimento educacional, ressalvando os casos de excepcionalidade em que as necessidades do educando exigem outras formas de atendimento. As políticas recentes do setor têm indicado três situações possíveis para a organização do atendimento: participação nas classes comuns, de recursos, sala especial e escola especial. Todas as possibilidades têm por objetivo a oferta de educação de qualidade. (BRASIL, 2001, p. 51).

Tendo como objetivo a melhoria na qualidade de ensino, as mudanças foram minimamente percebidas por ter sido constatado um *déficit* na oferta das matrículas no ensino regular referente aos alunos com deficiência, à formação docente, à acessibilidade física e ao atendimento educacional especializado (BRASIL, 2001).

Na sequência dos fatos, o Conselho Nacional de Educação aprovou um dos documentos mais representativos na luta pela educação inclusiva. Trata-se da Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001, que ganhou importância normatizava nas premissas inclusivas por meio das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica aos alunos com deficiência e necessidades educacionais especiais em todas suas etapas e modalidades. Nessa resolução, a Educação Especial também foi reconhecida como modalidade de ensino e vista como integrante da Educação Básica, o que implicou a reorganização de atendimento especializado das escolas. Com isso, o processo de ensino-aprendizagem do aluno passaria por uma ressignificação a partir de mudanças nos quesitos sociais, políticos, culturais e pedagógicos diferenciados, promovendo o desenvolvimento das potencialidades dos estudantes.

Como forma de advertência, esse documento trouxe a nomenclatura “necessidades educativas especiais” que, no entanto, não deve ser tomado como sinônimo de deficiência por abrangência a dois grupos distintos: “aqueles não vinculadas a uma causa orgânica específica e aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências” conforme reforçado pelo artigo 5º (BRASIL, 2001, p. 2). Contudo, o texto normativo contém certa restrição da educação na perspectiva inclusiva, havendo, em casos excepcionais, a

possibilidade de substituição do ensino regular por escolas especiais públicas ou privadas, nos casos em que a escola comum não conseguisse promover o ensino. No mesmo ano, por compromisso assumido e em concordância com a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência ocorrida na Guatemala, a Presidência da República ratificou o acordo, aprovando o Decreto Legislativo n. 198/2001, que posteriormente foi regulamentado pelo Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Nesse decreto, foi reafirmado que:

As pessoas portadoras de deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que outras pessoas e que estes direitos, inclusive o direito de não ser submetidas a discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade que são inerentes a todo ser humano. (BRASIL, 2001, p. 1).

Ao estabelecer medidas legislativas e sociais, o documento trouxe uma releitura das pessoas com deficiência nas instituições de ensino ao prevenir e eliminar toda forma de discriminação com base na deficiência. No texto da convenção, fica explícita a definição de discriminação:

Art. I. Para os efeitos desta Convenção, entende-se por:

2. Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência

a) o termo ‘discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência’ significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais.

b) Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação. (ONU, 1999, p. 3).

Sem ressalvas, o Governo brasileiro legitimou o dever de cumprimento de todos os artigos da referida convenção, comprometendo-se em colocar em prática as medidas apresentadas para que todas as pessoas com deficiência tivessem os mesmos direitos humanos que as demais pessoas da sociedade.

Balizamos que, já nos anos 2000, houve uma nova posição da educação brasileira, principalmente na perspectiva inclusiva, devido à ênfase que lhe foi dada no governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), por meio da continuidade na implantação de medidas que oferecessem atendimento aos alunos com deficiência nas escolas públicas.

Nas ideias de Kassar (2011, p. 72), “o governo federal optou em ofertar matrículas aos alunos com deficiência em salas comuns de escolas públicas, acompanhado (ou não) de um atendimento educacional especializado, prioritariamente na forma de salas de recursos multifuncionais”. Esse atendimento especializado foi reforçado nas instituições escolares a partir do Decreto 6.571/2008.

Retornando à luta por uma educação inclusiva, destaco o último movimento internacional citado neste capítulo. Foi aprovada, em 13 de dezembro de 2006, após reunião da Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. Esse documento foi elaborado com a participação da sociedade civil de pessoas com deficiência de toda parte do mundo, o que o caracterizou por sua originalidade.

Conforme seu artigo 1º, foi reconhecido que todas as pessoas com deficiência deveriam fazer jus aos seus direitos e liberdades fundamentais estabelecidas anteriormente, sem julgamento de condição de qualquer espécie por configurar uma violação da dignidade humana. Aqui, chamo a atenção para os princípios norteadores do texto. A Convenção reafirmou a Declaração Universal dos Direitos Humanos ao anunciar o respeito pela dignidade humana e pelas diferenças, a autonomia dos indivíduos, a não discriminação, a participação na sociedade e a equidade, a acessibilidade e a inclusão social.

No tocante à conceituação trazida pelo artigo primeiro, consideram-se “pessoas com deficiência aquelas que têm impedimentos de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.” (ONU, 2006, p. 16). Isso demonstra que o foco da deficiência deixa de ser patológico, passando a um impedimento de barreiras sociais. Nesse sentido, não se ignora, por exemplo, uma lesão, mas aponta-se para o dever da sociedade e do Estado em diminuir ou extinguir barreiras sociais para a inclusão.

Outro ponto abordado pelo texto refere-se à acessibilidade que assegura medidas de equivalência das mesmas condições com as demais pessoas, não apenas nos espaços físicos, mas também nos meios sociais, promovendo uma tentativa de eliminação de barreiras e obstáculos que possam impedir a viabilidade da autonomia e a participação do indivíduo de modo mais pleno. Por esse ângulo, a ausência de acessibilidade, por exemplo, pode ser entendida como um ato de discriminação passível de judicialização.

Galgando a construção de uma sociedade mais acessível e inclusa, o documento trata a educação como uma das formas de promoção à igualdade de oportunidades. Assim, Caiado (2009) versa que:

[...] acessibilidade à escola seria a possibilidade de ingressar e ter as condições para compreender e alcançar os objetivos propostos no processo educacional. Assim, pode-se entender que acessibilidade seriam os meios necessários para que as pessoas com deficiência superem as barreiras que encontram na vida social e no contexto escolar. O conceito de acessibilidade abrangeira desde a definição de políticas públicas até os recursos mais simples que o professor possa utilizar em sala de aula para superar as barreiras que impedem seu aluno com deficiência de aprender. Em outras palavras, ao se pensar em acessibilidade na escola, a partir deste documento, pensa-se nos meios físicos, de informação e comunicação que visam à formação humana. Ou seja, pode-se refletir sobre o ingresso, a permanência e a apropriação do conhecimento escolar. (CAIADO, 2009, p. 334).

O texto revela a responsabilidade dos Estados-Partes em oportunizar medidas de acesso em um sistema educacional de qualidade e inclusivo em todos os níveis para crianças, jovens e adultos com deficiência, visando ao desenvolvimento do potencial humano.

Dois anos mais tarde, foi lançado, pelo Ministério da Educação e Cultura, o documento que reafirmava o direito ao sistema educacional em todas as modalidades. Por sua força legal, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva, de 7 de janeiro de 2008, estabeleceu o processo de inclusão dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, a partir do reconhecimento da diversidade. Aprimorando o texto, nas palavras de Glat e Nogueira (2003), existe uma necessidade de atentarmos para o processo de inclusão escolar, visto que estes

não são os únicos excluídos uma vez que o nosso sistema de ensino foi programado para atender as necessidades dos alunos dito ‘ideais’, o que demonstra a incapacidade em lidar com uma demanda crescente de alunos que apresentam inúmeros problemas sociais, culturais, psicológicos e outros, levando-os ao fracasso escolar. (GLAT; NOGUEIRA, 2003, p. 135).

Dentro da proposta, o atendimento a esses alunos seria mediante a implementação de políticas públicas visando à transversalidade e à continuidade da educação desde o ensino infantil até o ensino superior; da organização dos recursos pedagógicos; da acessibilidade arquitetônica, de comunicação e informação; da participação da família e da sociedade; da formação dos docentes; das adaptações curriculares e do reforço ao atendimento educacional especializado nas instituições escolares, conforme as necessidades dos estudantes envolvidos no processo. (BRASIL, 2010).

No mesmo ano e por ser um dos Estados-Partes da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o Brasil ratificou com força de Emenda Constitucional o Decreto Legislativo n. 186, em 9 de julho de 2008, por adesão ao estabelecido. Entre as metas, deveria ser reconhecido o direito das pessoas com deficiência à educação, como assegurou o Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009: “As pessoas com deficiência não

sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência e que as crianças com deficiência não sejam excluídas do ensino primário gratuito e compulsório ou do ensino secundário, sob alegação de deficiência.” (BRASIL, 2009). Assim, seria possível a aquisição de competências práticas e sociais para que fosse garantida às pessoas com deficiência a plena e igual participação no sistema de ensino e na vida em comunidade.

Em função da promulgação de políticas públicas com amparo legal estabelecido, o governo brasileiro apresentou condições para o atendimento educacional especializado e suas providências, conforme a publicação do Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008, que dispôs sobre esse atendimento, modificando as regras dos recursos do FUNDEB para aqueles matriculados na rede pública de ensino e que fossem beneficiários do uso do AEE ofertado em salas de recursos multifuncionais ou em instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (BRASIL, 2008).

Tendo sido revogado em 17 de novembro de 2011 pelo Decreto Federal n. 7.611, o §1º do artigo 1º definiu o público-alvo, sendo “as pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 2011). Para o AEE, o dispositivo previa que deveria ocorrer em sala de recursos multifuncionais e em centros de AEE formados nas escolas especiais, onde os alunos referidos receberiam o atendimento escolar especializado, considerando as necessidades específicas de cada um.

Por se tratar de um conjunto de serviços de apoio especializados com fins à eliminação das barreiras do processo educacional do público-alvo, esse atendimento atuaria de forma complementar ou suplementar ao ensino regular, não podendo, assim, ser interpretado como um reforço escolar. Dentro dessas premissas, a normativa intencionou um rompimento do ensino tradicional com a eliminação de barreiras que restringissem o desenvolvimento e a atuação dos estudantes para que a educação inclusiva fosse redesenhada.

Vale ressaltar que essa medida provocou discussões quanto à prática pedagógica em virtude de alguns teóricos entendê-la como um instrumento de melhoria na aprendizagem dos discentes, ao passo que outro grupo a considerava uma “nova versão” das instituições especializadas (DANTAS, 2012, p. 97). Por meio das novas diretrizes, ficou clara a ampliação da responsabilidade do Estado, não somente pelos recursos financeiros fornecidos pelo FUNDEB, mas também pelo aludido no § 2º do artigo 5º do Decreto n. 7.611/2011:

§ 2º. O apoio técnico e financeiro de que trata o *caput* contemplará as seguintes ações:

- I - aprimoramento do atendimento educacional especializado já ofertado;
- II - implantação de salas de recursos multifuncionais;

- III - formação continuada de professores, inclusive para o desenvolvimento da educação bilíngue para estudantes surdos ou com deficiência auditiva e do ensino do Braile para estudantes cegos ou com baixa visão;
- IV - formação de gestores, educadores e demais profissionais da escola para a educação na perspectiva da educação inclusiva, particularmente na aprendizagem, na participação e na criação de vínculos interpessoais;
- V - adequação arquitetônica de prédios escolares para acessibilidade;
- VI - elaboração, produção e distribuição de recursos educacionais para a acessibilidade; e
- VII - estruturação de núcleos de acessibilidade nas instituições federais de educação superior. (BRASIL, 2011, p. 2-3).

Dessa forma, ficou evidente que o Brasil almejava a materialização do sistema educacional gratuito e inclusivo, por meio de políticas inovadoras e que estivem ancoradas pelos atendimentos educacionais especiais para que fossem promovidos, em condições de igualdade, o desenvolvimento acadêmico e uma convivência social de todos os alunos.

É oportuno assinalar que, no sentimento de fortalecimento do AEE, em 4 de abril de 2013, a LDBEN de 1996 sofreu uma revisão e foi atualizada pela Lei Federal n. 12.796. No que diz respeito à nomenclatura do público atendido no AEE, o artigo 4, inciso III, deixa estabelecido que o atendimento educacional especializado gratuito caberia aos “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino.” (BRASIL, 2013), e não mais aos alunos com necessidades especiais, como assegurava a lei anterior.

No domínio das políticas públicas nacionais e possibilitando maior planejamento e organização da educação brasileira, surge a normativa que reforçaria os direitos das pessoas com deficiência. A Lei n. 13.005 foi sancionada em 25 de junho de 2014, sem vetos e três anos após o término do PNE anterior, aprovando o Plano Nacional de Educação 2014-2024 com vigência decenal e estabelecendo, por meio das ações do governo, as diretrizes, os objetivos, as metas e as estratégias em todos os níveis de ensino.

Com vistas à universalização do atendimento escolar, o novo PNE 2014-2024 apresentou-se como um instrumento de planejamento que orienta o setor educacional. Entre as dez diretrizes, estão estabelecidos a erradicação do analfabetismo, a melhoria na qualidade do ensino, a promoção da cidadania, a erradicação das formas de discriminação, a valorização dos profissionais da educação e o respeito à diversidade humana. Para o cumprimento e a execução das 20 metas estabelecidas pelo documento, o artigo 4º delegou a responsabilidade de monitoramento e avaliação continuada às instâncias do Ministério da Educação, da Comissão de Educação da Câmara dos Deputados, da Comissão de Educação, Cultura e Esporte do Senado Federal, do Conselho Nacional de Educação e do Fórum Nacional de

Educação, além da instância permanente entre a União, o Distrito Federal, os entes federados e os municípios. De acordo com a lei, as diretrizes orçamentárias devem ser reformuladas para a viabilização das metas e das estratégias do plano.

Muitas foram as polêmicas postas em relevo para que fosse concretizado o novo PNE, a começar pelo investimento público na educação, que inicialmente seria de 7% do PIB brasileiro, mas, ao fim, foi aprovado o valor de 7% do PIB no quinto ano de vigência e no mínimo 10% do PIB ao fim do decênio, adotando o custo-aluno-qualidade. Analisando algumas metas e estratégias do PNE vigente (2014-2024), voltamos a atenção especialmente àquelas que contribuem para o sistema inclusivo de educação. Destaque para a Meta 4:

Meta 4: universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 55).

Essa meta está voltada à redução da desigualdade e à valorização da diversidade, tendo em vista as proposições apresentadas por dois importantes objetivos. O primeiro seria dado pela universalização do acesso escolar aos estudantes com deficiência; o segundo seria a oferta do AEE em salas de recursos multifuncionais, impresso em documentos legais anteriormente apresentados, com garantia de uma educação inclusiva preferencialmente na rede regular de ensino.

Dada sua importância, foram propostas para o cumprimento dessa meta 19 estratégias, contudo, dentro delas, existem alguns impasses, como a universalização do ensino, uma vez que ainda existem alunos excluídos do processo de escolarização. Outro entrave apresentado refere-se à estratégia 4.15, visto a necessidade de se criar um indicador que disponibilizasse dados nacionais para computar o perfil do público-alvo de 0 a 17 anos de forma mais detalhada.

Tendo um propósito estruturante na garantia do direito à Educação Básica, a Meta 5 trata-se da alfabetização de todas as crianças até os oitos anos de idade estando no final do terceiro ano do ensino fundamental. Assim, na busca por um indicador que medisse as habilidades de escrita e leitura desse público, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) foi uma iniciativa dos governos. No cerne dessa discussão, a atenção aqui se volta também para a estratégia 5.7, que reendossa a educação inclusiva justamente por “apoiar a alfabetização das pessoas com deficiência, considerando as suas especificidades, inclusive a

alfabetização bilíngue de pessoas surdas, sem estabelecimento de terminalidade temporal.” (BRASIL, 2014, p. 55). Essa meta define ações concretas para que as pessoas com deficiência continuem tendo oportunidades na cultura escrita, desde que haja investimentos e estudos consistentes para que o propósito seja atingido.

Ao considerarmos a heterogeneidade dos sujeitos da EJA, devemos reconhecer suas especificidades. Como asseguram Soares e Soares (2014, p. 17), existe uma “diversidade dos sujeitos da EJA, que são jovens, adultos e idosos oprimidos, trabalhadores, vindos das camadas populares com diversas trajetórias e realidades” e, nesse público, acrescentam-se as pessoas com deficiência. Cury (2009) dialoga com os autores sobre o atendimento ao perfil diferenciado do estudante da EJA:

Eles devem ser tratados como tais e não como extensão de crianças e de adolescentes. Muitos desses professores são até mais jovens do que seus alunos. Por isso, devem acolher a experiência vivida dos estudantes e, quando esta for adequada aos conteúdos estudados, poderão atribuir créditos a ela, desde que submetida a uma avaliação. (CURY, 2009, p. 310).

Quando existe apoio à alfabetização, as pessoas têm mais possibilidades de participar efetivamente em diferentes contextos, independentemente da condição, e esse processo não pode ser mais visto como uma simples (de)codificação de palavras, pois ele acende as oportunidades sociais e educacionais do ser humano por meio do enriquecimento pessoal. Fazendo um entrelaçamento entre a educação inclusiva e a EJA, julgo necessário relatar a importância das metas 8, 9 e 10, mesmo que de forma indireta no sentido de inclusão, pois, como analisado nos capítulos anteriores, a presença de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação é uma realidade genuína nessa modalidade de ensino.

Dando seguimento, a Meta 8 se destaca a partir do momento que ela visa:

Meta 8. Elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). (BRASIL, 2014, p. 67).

Essa meta está ancorada em seis estratégias que auxiliam no enfrentamento da redução das múltiplas desigualdades sociais, dando ênfase à promoção da cidadania por meio da exigibilidade do direito à educação. Isso faz com que as políticas públicas sejam orientadas na

direção de atender e ampliar os programas para os jovens e adultos que não tiveram acesso na idade apropriada, inclusive àqueles com deficiência, que também compõem o perfil da EJA.

Quando analisamos as estratégias dessa meta, nota-se que algumas discussões já não contribuem para a implementação de política pública na EJA, como seria o caso da estratégia 8.1, que defende o desenvolvimento de tecnologias para a correção de fluxo, priorizando aqueles em defasagem e levando a crer que o atendimento à EJA seria provisório, desconsiderando o quantitativo populacional que ainda não concluiu a Educação Básica (MACHADO; ALVES, s.d.).

Outra preocupação diz respeito à condição da certificação dos alunos inseridos na EJA. Por meio de exames nacionais, como é o caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), os governos tentam coibir as indústrias de venda de certificados, o que não isenta os órgãos responsáveis de fiscalizarem a veracidade dos documentos emitidos.

As estratégias 8.5 e 8.6 alertam para o acompanhamento dos alunos da EJA e para as ações articuladas de forma intersetorial. Para que essas estratégias ocorram em conformidade com o plano, é necessário que todas as esferas governamentais se envolvam no processo educativo da EJA e formem parcerias nas áreas de saúde, segurança, assistência social, sociedade civil e outras para o cumprimento do almejado. Já as metas 9 e 10 trazem estratégias relativas ao aumento da taxa de alfabetização da população acima de 15 anos ou mais, além do aumento da oferta de matrículas da educação de jovens e adultos:

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

Meta 10: oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional. (BRASIL, 2014, p. 68-70).

Assim, verifica-se que existe uma preocupação de fazer com que o analfabetismo entre jovens e adultos seja reduzido na esfera nacional, além de ampliar as oportunidades por meio de uma articulação entre a Educação Básica e a educação profissional. Os dados apresentados pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD/IBGE) entre o período de 2004 e 2013 indicam que houve uma redução de 38,4% em 2004 para 29,4% em 2013 em relação ao analfabetismo funcional da população de 15 anos ou mais. Apesar da redução da taxa e da longa história que cerca a alfabetização de jovens e adultos, esta ainda pode ser vista como um problema de ordem pública em função do número de pessoas que seguem sem ser

alfabetizadas. Nesse sentido, o alcance das metas previstas no PNE (2014-2024) fica a cargo dos gestores públicos, que deverão expandir os limites escolares desses alunos, incluindo os de baixos níveis e os com deficiência. É indubitável os esforços do novo PNE para que a educação brasileira na perspectiva inclusiva tenha êxito, no entanto, as controvérsias de algumas estratégias demonstram a necessidade de melhor compreensão para que sejam materializadas.

Enaltecendo aos esforços nacionais em cumprimento ao papel de se concretizarem os direitos das pessoas com deficiência, entrou em vigor, em 6 de julho de 2015, a ordem legislativa denominada Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei n. 13.146), por determinação presidencial, “destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.” (BRASIL, 2015, p. 1).

Por tratar de um ensejo internacional apresentado na Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o Brasil ratificou a lei, conferindo à legislação o *status* equivalente ao de emenda constitucional, conforme o § 3º do artigo 5º da CRFB de 1988:

Art. 5º Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: [...]

§ 3º Os tratados e convenções internacionais sobre direitos humanos que forem aprovados, em cada Casa do Congresso Nacional, em dois turnos, por três quintos dos votos dos respectivos membros, serão equivalentes às emendas constitucionais. (BRASIL, 1988, p. 13-17).

Após tramitação no Congresso e acrescentada ao nosso ordenamento jurídico, a lei foi internalizada por meio do Decreto n. 186, de 9 de julho de 2008, e do Decreto n. 6.949, de 25 de agosto de 2009, dando ao Brasil o necessário para implementar as medidas outrora designadas pela Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, conduzindo as principais iniciativas na tarefa de solidificar a inclusão escolar. Aqui, menciono que essa nova lei dispõe sobre um reforço normativo, visto que a CRFB de 1988 apresenta, desde o preâmbulo, o princípio da igualdade sendo calcada na não discriminação.

Entre os dispositivos eficazes que foram desdobrados pela normativa, o direito à acessibilidade encontra-se no rol dos direitos fundamentais e endossa o amparo legal, deixando intrínseco que a deficiência é inerente à pessoa, mas é de responsabilidade social, sendo esta capaz de eliminar as barreiras do espaço físico, criando mecanismos que as possibilitem a participação social em igualdade de condições e oportunidades.

Ainda sobre os ditames da Lei 13.146/2015, o direito à educação coaduna como ferramenta de proteção e defesa da educação inclusiva, por isso foi apresentado em um capítulo específico, conforme aludido no artigo 27:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015, p. 19).

Nessa perspectiva, as escolas regulares de ensino devem prover estratégias e iniciativas que contribuam para a vida escolar das pessoas com deficiência, mediante adequações curriculares, planejamentos individualizados, recursos pedagógicos, profissionais qualificados e acessibilidade, a fim de que seja auferida a promoção do sucesso escolar dos discentes. Assim, a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência reafirmou o que já havia sido estabelecido pela Lei Maior, expressando, nos verbos normativos, ações educacionais que corroboram o desenvolvimento dos alunos com deficiência a partir de novas concepções e práticas inclusivas nos espaços escolares. Essa normativa apresenta pontos que trazem uma visão enriquecedora tanto para a educação inclusiva, quanto para a vida civil.

Ao analisarmos o percurso percorrido pelos marcos nacionais e pelos documentos internacionais que versaram sobre os direitos das pessoas com deficiência, é perceptível que os avanços e as transformações foram significativos no arcabouço legal da educação inclusiva. Vemos que, ao longo da história, o Governo Federal, juntamente com os documentos internacionais, buscou atender aos anseios da educação inclusiva, implementando, nas últimas décadas, ações e programas que assegurassem o direito das pessoas com deficiência no sistema educacional.

Com a implantação de legislações e de normas em defesa do direito das pessoas com deficiência, as contribuições para as políticas públicas voltadas para direito educacional inclusivo apontaram para um processo evolutivo. Contudo, apesar das inúmeras iniciativas legais, ainda existem obstáculos das mais variadas ordens ligadas à organização e aos valores da sociedade. Portanto, a educação inclusiva pressupõe que todas as pessoas, independentemente de sua condição, são detentoras do direito à educação, ou seja, implica dizer que o valor que a norteia encontra-se calcado na igualdade e na diversidade das pessoas, garantindo-lhes o direito de usufruir dos bens sociais, dentre eles, a educação.

## 2.4 Dualidade inclusiva: a relação da EJA com a educação inclusiva

A inclusão social é de extrema relevância para a sociedade, já que ela tende a validar o direito à cidadania para todos os sujeitos, inclusive para alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação e variados grupos sociais que se encontram na condição de excluídos da sociedade. Segundo Sassaki (1997), a inclusão social é:

[...] o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral, no qual as pessoas ainda excluídas, e a sociedade, buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos. (SASSAKI, 1997, p. 41).

As minorias marginalizadas, desde a Idade Antiga, foram colocadas em condições de exclusão pela sociedade por serem vistas como aqueles que nada tinham a contribuir em um mundo onde vários estereótipos predominaram. Nesse sentido, não eram considerados seus aprendizados e suas experiências, provindos de suas vivências. Esses grupos vulneráveis que, por vezes, eram atendidos ora pelo auxílio da caridade, ora pelo assistencialismo, sempre foram levados a uma condição discriminatória e desigual dos demais indivíduos, não sendo respeitadas suas primazias enquanto cidadãos. Com o rompimento desses paradigmas e pela transformação que veio ocorrendo em toda a sociedade, tanto a EJA quanto a Educação Especial se caracterizaram como modalidades educacionais que atendem os excluídos sociais, ou por serem pessoas com deficiência, ou por serem indivíduos que não tiveram a conclusão da escolarização na idade apropriada, sendo renegados seus direitos educacionais.

Nesse viés, a educação inclusiva apresentou-se como uma oportunidade para garantir às pessoas com deficiência e aos jovens e adultos que não tiveram condições de concluir os estudos na idade apropriada um novo caminho para a construção do conhecimento e, consequentemente, para a emancipação social. Na dualidade entre a EE e a EJA, a inserção de jovens e adultos com deficiência se faz presente, não mais tidos como marginalizados, mas como detentores de direitos. Se adotarmos o entendimento de que o público-alvo da EJA (homens, mulheres, idosos, jovens e adultos), em algum momento da vida, teve que seguir por outros caminhos da vida que não fossem os estudos, ou que não puderam frequentar as instituições escolares, podemos percebê-los em suas “diferenças” no que concerne à Educação Básica. Assim, as pessoas com deficiência também fazem parte desse público, somando-se às diferenças da EJA. Isso torna o processo pedagógico mais complexo.

Muitos foram os desafios impostos às implementações de inclusão no âmbito educacional, contudo, houve grandes transformações políticas, econômicas, sociais, tecnológicas e culturais, principalmente na década de 1990, tempo em que encontros e desencontros entre os diferentes e estranhos se intensificaram, pondo para dialogar diversos saberes, culturas e estruturas sociais. A sociedade reconfigurou-se e pôs em evidência alguns aspectos antes não considerados ou reprimidos.

Após séculos vivendo às margens da sociedade, enclausurados e segregados, os estudantes jovens e adultos com deficiência tiveram o direito educacional garantido de estarem com os demais nessa modalidade da Educação Básica. Assim, mesmo após as legislações assegurarem o direito de estarem nas escolares regulares, muitas instituições não se encontram preparadas para receber esse novo público. As dificuldades em lidar com as particularidades dessas pessoas obrigam-nas a repensar suas práticas para atender às necessidades dos jovens e adultos com deficiência que se tornaram sujeitos da EJA.

Valendo-se dos princípios da Declaração de Salamanca (1994), a educação é direito fundamental e, por considerar todas as pessoas únicas, as instituições de ensino devem combater atitudes discriminatórias, criando comunidades acolhedoras e construindo uma sociedade inclusiva. Colaborando com esse princípio, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) versa que, na modalidade da EJA, as ações da Educação Especial devem ampliar as oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social desse público. Ou seja, a presença da Educação Especial na modalidade da EJA permitiu a esses estudantes uma visão diferenciada da vida que almejam diante da sociedade, já que houve avanços significativos, tanto na permanência quanto no acesso por parte das políticas públicas.

Promover a educação inclusiva no âmbito da EJA garante aos alunos com deficiência experiências pautadas na coletividade e nas vivências que essa inclusão pode proporcionar a partir das interações entre os envolvidos. Portanto, com vistas a contemplar um estudo que tente elucidar o entendimento dos processos educacionais presentes na EJA quando esta acolhe pessoas com deficiência, faz-se necessário que tal trabalho seja desenvolvido para que o processo de inclusão social e educacional desses sujeitos seja mais consistente a fim de que se promova a efetiva educação inclusiva.

### 3 A CONSTRUÇÃO DA PESQUISA

Este capítulo foi desenvolvido para apresentar os percursos metodológicos da pesquisa. Por se tratar de um estudo que permite analisar um fenômeno particular e por consentir uma maior aproximação do pesquisador com os demais envolvidos na pesquisa, a escolha pela abordagem qualitativa deu-se pelo objeto de pesquisa, visto que esse se aproximava das características apresentadas pelo estudo de caso.

Procurando compreender as ações que permeiam o processo de inclusão das pessoas com deficiência na EJA, foi por meio dos objetivos deste estudo que a investigação culminou nos resultados que serão devidamente apresentados no capítulo seguinte.

#### 3.1 Metodologia adotada

Definida a base da referida pesquisa, esta foi desenvolvida em uma abordagem qualitativa, com aspiração nas características do estudo de caso, tendo como local de análise uma escola estadual da rede pública do município de Sabará/MG, que conta com alunos em processo de inclusão na EJA.

Foi delineado um recorte, visando compreender como se dá o processo de inclusão das pessoas com deficiência que frequentam a EJA. Para tanto, a metodologia utilizada embasou-se na abordagem de natureza qualitativa, buscando a compreensão de como o ambiente escolar acolhe e promove a escolarização desse público-alvo da Educação Inclusiva, além de conhecer o processo de ensino-aprendizagem desses alunos na EJA e verificar a importância dessa modalidade para essas pessoas.

Sobre esse tipo de metodologia, André (2013) esclarece que:

As abordagens qualitativas de pesquisa fundamentam numa perspectiva que concebe o conhecimento como um processo socialmente construído pelos sujeitos nas suas interações cotidianas, enquanto atuam na realidade, transformando-a e sendo por ela transformados. (ANDRÉ, 2013, p. 97).

Diante da importância de apresentar o ponto de vista dos envolvidos (alunos com deficiência, alunos sem deficiência e docentes) nesse contexto da Educação Inclusiva na EJA, a pesquisa com abordagem qualitativa tende a explicar a origem do fenômeno a ser estudado a partir de observações, documentos, questionários e entrevistas. Esse tipo de estudo analisa o mundo real e a subjetividade do indivíduo, preocupando-se com a complexidade do seu

comportamento por meio das tendências de suas atitudes. Ainda segundo a autora, “[...] o mundo do sujeito, os significados que atribui às suas experiências cotidianas, sua linguagem, suas produções culturais e suas formas de interações sociais constituem os núcleos centrais de preocupação dos pesquisadores.” (ANDRÉ, 2013, p. 97).

De acordo com Marconi e Lakatos (2006), essa abordagem aproxima de forma significativa o pesquisador das pessoas envolvidas no fenômeno, permitindo, assim, uma maior interação entre ambos. Godoy (1995) ressalta que tal abordagem:

Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (GODOY, 1995, p. 58).

Apesar da diversidade de trabalhos que são intitulados como pesquisa qualitativa, é essencial identificar algumas de suas características. Segundo essa perspectiva, o ambiente escolar torna-se uma rica fonte de dados empíricos para o pesquisador, passando a ser um instrumento fundamental para a coleta de dados, mantendo um contato prolongado e direto com o fenômeno estudado. Outra característica é o fato de ser descritiva, uma vez que o destaque dessa abordagem qualitativa se dá pela palavra escrita, haja vista sua importância para a descrição dos dados e para a apresentação dos resultados obtidos. O pesquisador qualitativo se preocupa com o comportamento humano dentro do fenômeno a ser estudado, por isso sua visão do ambiente como um todo tende a ser holística, fazendo com que essa compreensão se dê a partir das perspectivas das pessoas envolvidas. Além disso, o seu quadro teórico da investigação é construído à medida que os dados são coletados e analisados.

### 3.2 Estudo de caso

Como estratégia de pesquisa, o objeto foi tratado à luz do estudo de caso por ser uma metodologia aplicada que abarca tanto a educação, como outras áreas do conhecimento (Direito, Antropologia, entre outras), e que muito tem contribuído para essa área de pesquisa. De acordo com suas finalidades, o método de estudo de caso permite ao pesquisador estudar uma situação de forma mais aprofundada, passando a ter os “[...] seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 17). Yin (2001) afirma que o estudo de caso:

[...] é uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos; enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidência. (YIN, 2001, p. 32-33, grifo nosso).

Dentro da perspectiva qualitativa, o estudo de caso tem realizado vastas contribuições no âmbito educacional, pois suas técnicas possibilitam um contato maior com o fenômeno observado. Para Ludke e André (1986, p. 23), esse método “corrobora com dados preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações diante das demais instituições”.

Em se tratando da prática do estudo de caso, é necessário ressaltar os instrumentos que foram utilizados nesta pesquisa, sendo destacados a observação no ambiente de escolarização, o questionário e a entrevista. Quanto a isso, Martins (2008, p. 22) afirma que “o investigador deverá escolher uma técnica para coleta de dados necessários ao desenvolvimento e conclusões de sua pesquisa”.

A observação na abordagem qualitativa, um recurso do estudo de caso, representa uma técnica muito apreciada por seu caráter de presença direta no local da investigação, visto que a extração de informações do ambiente estudado possibilita ao pesquisador uma melhor análise dos dados coletados. Essa observação *in loco*, que deve ser anteriormente embasada em fundamentos teóricos, ressalta a importância desse instrumento, pois envolve “[...] um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que representa uma série de vantagens.” (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Para a realização da observação, Martins (2008) faz referência que “[...] o observador deve ter competência para observar e obter dados e informações com imparcialidade, sem contaminá-los com suas próprias opiniões e interpretações. Paciência, imparcialidade e ética são atributos necessários ao pesquisador.” (MARTINS, 2008, p. 24).

Ludke e André (1986, p. 26) salientam que “o observador pode recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado”. Dentre as vantagens desse instrumento, encontra-se a descoberta de novos problemas que poderão ser trabalhados posteriormente, além da coleta de dados em situações em que não haja uma comunicação formal direta ou quando o observado não deseja fornecer informações por qual motivo for.

As desvantagens ficam a cargo das críticas feitas, já que existe uma possibilidade de se alterar o ambiente ou induzir o comportamento dos envolvidos, além de a observação

embasar-se na interpretação do pesquisador, o que pode acarretar uma visão distorcida da realidade ou do fenômeno pesquisado. Dessa forma, do ponto de vista prático, a observação contribuiu de forma significativa para a pesquisa, tentando buscar o maior rigor possível na busca pelos dados a fim de demonstrar o respeito pela realidade vivida e os significados dados a ela.

Outro instrumento utilizado nesta pesquisa é o questionário. Gil (2008) o define como:

[...] técnica de investigação composta por um conjunto de questões que são submetidas a pessoas com o propósito de obter informações sobre conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações, temores, comportamento presente ou passado etc. (GIL, 2008, p. 160).

A escolha dá-se pelo fato de que a coleta de dados por esse instrumento:

[...] consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar das informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre assunto que os informantes saibam opinar ou informar. (CHIZZOTTI, 1991, p. 55).

Vale ressaltar que o questionário, quando tem por finalidade o alcance dos objetivos propostos na pesquisa, deve ser elaborado de forma clara e objetiva, sem interpretações dúbias ou que induza o pesquisado a dar respostas não confiáveis.

Com relação às vantagens desse método, apresenta alguns apontamentos pertinentes com relação à sua utilização, já que possibilita atingir um número expressivo de pessoas e os gastos são relativamente baixos pelo fato de não demandar treinamento. Ademais, garante o anonimato das respostas e não expõe as influências de opiniões dos pesquisados (GIL, 2008, p. 122). No que tange às suas limitações, o autor reforça que essas ocorrem pela possibilidade de exclusão de pessoas que não dominam a leitura e a escrita, bem como pela não garantia de o questionário ser devolvido no tempo hábil e preenchido. Além disso, o número de perguntas tende a ser relativamente pequeno para que não se corra o risco de os entrevistados não responderem.

Igualmente importante, a entrevista com roteiro semiestruturado foi outro instrumento que deu suporte para o estudo de caso, já que é de suma importância a descrição verbal dos observados, além de acentuar a confiabilidade da pesquisa. Enquanto técnica, a entrevista torna-se um dos instrumentos mais utilizados em pesquisa. Em um dado momento, o pesquisador necessita coletar informações que não seriam viáveis por meio da observação ou da aplicação do questionário. Nesse momento, a entrevista torna-se relevante à

complementação da aquisição de dados para que o pesquisador posteriormente analise os resultados.

Segundo Gil (2008, p. 109), a definição de entrevista dá-se “como a técnica em que o investigador se apresenta frente ao investigado e lhe formula perguntas, com o objetivo de obtenção dos dados que interessam à investigação”. Para que a entrevista seja bem-sucedida, Martins (2008) sugere que o pesquisador tenha um conhecimento prévio do entrevistado, além de prestar a devida atenção ao planejamento, sem a intenção de formular perguntas tendenciosas.

Para Gil (2008), a despeito das várias vantagens obtidas pela entrevista, esta possibilita a obtenção de dados no âmbito social, não exige que as pessoas tenham conhecimentos da escrita e da leitura e seus dados podem ser quantificados e qualificados de acordo com o objetivo, além de permitir maior interação entre pesquisador e entrevistado. Dentre as principais limitações, o autor cita a falta de motivação por parte do entrevistado em responder às perguntas; o significado das perguntas; a possibilidade de falsear as respostas; a influência pessoal do pesquisador, entre outras.

Portanto, mediante a exposição das concepções teóricas apresentadas e dos argumentos utilizados, a pesquisa foi construída a partir da metodologia do estudo de caso devido à sua utilização, tão diversificada e importante nos contributos dos estudos.

### **3.3 Instrumentos utilizados na pesquisa**

Antes mesmo de coletar os dados da pesquisa, foi realizada a produção do projeto de pesquisa. Após essa elaboração, seguiram-se os trâmites éticos para a inserção na Plataforma Brasil, onde foram anexados os documentos solicitados a serem encaminhados para o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Após análise e considerações sobre a pesquisa, o CEP enviou o Parecer Consustanciado n. 3.330.974, aprovando a realização do estudo em 17 de maio de 2019.

Para a realização da coleta de dados, de forma sistematizada, foram utilizados instrumentos, como observação direta na sala de aula e no espaço escolar, questionários e entrevistas semiestruturadas. Tais instrumentos contribuíram para a análise dos dados, de forma a entender o perfil dos sujeitos da pesquisa, além de como o processo de inclusão encontra-se presente na EJA. De forma a elucidar a utilização de cada instrumento para a coleta dos dados empíricos da pesquisa, apresento este capítulo.

### 3.3.1 O protagonismo da observação

Como apresentado anteriormente, a observação é o principal método de coleta de dados em pesquisas com abordagem qualitativa, visto que permite a observação dos locais a serem investigados, bem como uma participação ativa do pesquisador. Como técnica de coleta de dados empíricos, a observação, associada a outras técnicas, ocupa um lugar privilegiado nas discussões de vários autores, como Ludke e André (1986), Martins (2008) e outros. Dentro da ética do estudo, a observação como instrumento está pautada em um planejamento rigoroso, a se iniciar pela delimitação do objeto de estudo, além da aproximação do pesquisador com o fenômeno estudado.

Ludke e André (1986) salientam que:

À medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações. Além disso, as técnicas de observação são extremamente úteis para ‘descobrir’ aspectos novos de um problema. (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

A partir desse embasamento teórico, iniciou-se a fase exploratória da pesquisa, em que foram feitas várias incursões nos espaços utilizados da escola: sala de aula, sala dos professores, sala da supervisão e sala da direção, cantina, refeitório, biblioteca, espaço do jardim, secretaria e horta. Fazendo uso da observação simples, a forma de registro deu-se por meio de anotações escritas em diário, na forma de bloco de notas, tomando-se nota dos fenômenos no ato de sua ocorrência para manter maior acuidade do momento observado. A cada registro, foram anotados o dia, a hora e o tempo de duração da observação. Para cada ação observada, foi registrado um novo parágrafo.

Valendo-se de outros procedimentos de registros combinados com a observação, foram utilizados como recursos tecnológicos o gravador e a câmera fotográfica do aparelho celular, mediante autorização, para registro dos eventos. O registro das observações deu-se em duas fases. A primeira consistiu em coleta de dados na sala de aula, onde foi possível analisar o perfil da turma, acompanhar as aulas ministradas pelos professores regentes e observar as relações entre os discentes. Durante o período dos intervalos para o lanche, estive presente na sala dos professores, conversando com eles na informalidade e compartilhando dos momentos de cafés. Já na segunda fase da pesquisa, em função de aprofundamento do estudo, foram ampliadas as observações para as demais vivências e para outros espaços da escola, tais como: o horário do intervalo, refeitório, espaço de convivência dos alunos (jardim), relações entre

alunos e professores, comportamentos entre os estudantes, relações entre alunos e demais funcionários da escola (ASB, ATB e EEB). Por vezes, as refeições foram feitas com os alunos no refeitório, o que proporcionou tracejar os métodos que seriam utilizados para o roteiro de observação e entrevistas.

Por meio de autorização, as dependências da escola e os alunos em sala de aula foram fotografados, além de obter acesso ao Projeto Político Pedagógico/2019, ao Regimento Escolar/2014 e às pastas dos alunos participantes. Foram computadas 55 horas e 23 minutos de coleta de dados entre os meses de abril/2019 a agosto/2019.

É relevante dizer que, como afirmam Ludke e André (1986), o único inconveniente da observação deu-se pelo incômodo inicial dos observados na primeira semana devido ao desconforto das pessoas com a presença da pesquisadora. Esse desconforto nos primeiros dias torna-se compreensivo, já que, de certa forma, existe uma interferência na rotina da sala de aula, e isso pode causar uma sensação de invasão de privacidade, alterando tanto o comportamento das envolvidos, quanto o ambiente pesquisado. Contudo, passada a fase da “novidade”, as pessoas retornaram ao natural, não mais preocupando com a nova integrante do ambiente escolar.

### *3.3.2 O uso de questionário*

Outro instrumento utilizado na pesquisa foi o questionário, embasado nos preceitos teóricos de Gil (2008) e de Chizzotti (1991). Por se tratar de uma técnica que tende a obter informações acerca do conhecimento das pessoas sobre determinados assuntos, o questionário foi uma técnica bastante proveitosa nesse quesito para perceber o grau de conhecimento dos sujeitos pesquisados com a temática da inclusão. Tendo a preocupação de desenvolver um instrumento que fosse compreendido por todos, o recurso do questionário foi de grande valia para a obtenção de informações necessárias para selecionar os participantes que seriam entrevistados. Seguindo as considerações de Gil (2008), foram desenvolvidas questões específicas, sendo perguntas claras e concretas relacionadas ao problema da pesquisa e que não entrassem na intimidade dos respondentes.

Com a finalidade de alcançar os objetivos da pesquisa e a validação desse instrumento como técnica de coleta de dados, a construção dos questionários foi feita a partir de três modelos dirigidos aos alunos com deficiência, aos alunos sem deficiência e aos docentes, mantendo o anonimato dos participantes. Para cada modelo de questionário, foram elaboradas questões dependentes, ou seja, questões abertas, que possibilitaram uma liberdade maior das

respostas, e questões fechadas, que permitiram aos respondentes a opção de selecionar apenas uma alternativa, conferindo uma uniformidade nas respostas.

Para a aplicação dos questionários, foram agendadas data e hora específicas, a fim de que fosse conseguido um número considerável de participantes. Os questionários foram aplicados para os alunos que comparecem na data estipulada e de forma voluntária. Não houve um contingente volumoso de alunos, porém o suficiente para dar seguimento ao passo seguinte da pesquisa. Após análise das respostas dos questionários, foi possível obter um conjunto de informações, cujos dados possibilitaram a seleção dos participantes que fariam parte do instrumento a seguir: a entrevista.

### 3.3.3 A entrevista

Dando o suporte necessário para que posteriormente fossem realizadas as análises dos dados, foi utilizada a entrevista semiestruturada de forma presencial com participantes voluntários. A entrevista foi extremamente relevante por ser um instrumento básico da coleta de dados em pesquisas qualitativas, visto que dá ao pesquisador o ponto de vista do participante. Esse instrumento proporcionou ao estudo as informações que não poderiam ser coletadas apenas com a observação e com a aplicação dos questionários. Bogdan e Biklen (1994) reforçam a importância da entrevista nas investigações qualitativas e afirmam que “[...] a entrevista é utilizada para recolher dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma ideia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 134).

Para a coleta de informações por meio desse instrumento, foram realizadas dez entrevistas, sendo os participantes: dois alunos com deficiência, quatro alunos sem deficiência e quatro docentes. Para cada entrevista transcrita, esta foi referenciada por uma sequência de letra à esquerda e numeral à direita. Para os entrevistados, a identificação ficou da seguinte forma:

- a) Alunos com deficiência: Ad1 e Ad2;
- b) Alunos sem deficiência: A3, A4, A5 e A6;
- c) Docentes: P1, P2, P3 e P4.

As entrevistas foram realizadas no campo de observação, com dia e horário previamente agendados com os participantes. Na tentativa de evitar imprevistos, foi

necessário chegar sempre antes do horário marcado. Além disso, foi feito uso de recurso tecnológico, como gravador do aparelho celular, gravando-as em áudio a fim de preservar as impressões das respostas, perfazendo a somatória de duas horas, cinco minutos e quarenta segundos. As entrevistas ocorreram antes do horário inicial das aulas para que não fosse interrompido o curso normal das atividades escolares dos entrevistados e de forma individual.

Para cada entrevista realizada, foram levadas impressas duas vias do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Ressalto que, não houve a necessidade do Termo de Assentimento Livre Esclarecido (TALE) para anuência dos participantes da pesquisa, visto que os mesmos são legalmente inimputáveis.

Nessa fase, os TCLE dos participantes com deficiência foram apresentados de forma diferenciada. Em função da deficiência do participante Ad1, este recebeu sua via do TCLE impressa com fonte tamanho 24, pois, dessa forma, poderia fazer sua leitura. Já o participante Ad2 recebeu também uma via do TCLE no tamanho padrão (fonte 12), sendo realizada a leitura para ele devido à sua deficiência ter sido adquirida. Não houve a tradução para o código Braille, uma vez que o participante não domina o sistema de escrita com pontos em relevo. Vale reafirmar que a participação dos alunos na entrevista, bem como nos questionários, foi dada por adesão espontânea. Já a participação dos docentes nas entrevistas foi tímida, visto que alguns regentes de aula não se dispuseram a participar em alegação das atribulações profissionais. Houve a necessidade de explicar o objetivo da pesquisa por mais de uma vez, o que culminou na realização de quatro entrevistas com os docentes.

### 3.3.4 Análise dos dados

Os estudos advindos de dados obtidos, por meio das abordagens qualitativas, necessitam de análises realizadas de forma diferenciada das abordagens quantitativas, que por vez se valem de outros instrumentos para compreensão. Tomando como fundamento o trabalho de Minayo (1992), o ciclo da pesquisa qualitativa se inicia com um problema e transcende para um resultado provisório, na possibilidade de surgirem novas interrogações para aprofundamentos posteriores. A esse ritmo, a pesquisa apresenta-se em três fases: a etapa exploratória da pesquisa, visando à construção do objeto de investigação; a fase do trabalho de campo, que se fundamenta no levantamento dos materiais recolhidos *in loco*; por fim, o tratamento dos dados coletados, que devem ser ordenados, classificados e analisados para que seja realizado o confronto entre a teorização abordada e a investigação.

Partindo-se da compreensão de que a análise de conteúdo, associada às demais etapas do processo investigativo, busca a confirmação ou não do fenômeno estudado por meio de um roteiro didático, na obra de Bardin (2011), a análise está descrita como:

[...] um conjunto de técnicas de análises das comunicações visando obter por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens. (BARDIN, 2011, p. 48).

Importante dizer que, para a pesquisa tornar-se verdadeiramente substancial, a autora organizou o procedimento de análise em três etapas fundamentais. A primeira fase ficaria a cargo da pré-análise dos dados, a segunda dar-se-ia pela exploração do material e a terceira pelo tratamento de resultados, inferências e interpretação.

Baseada em Minayo (1992) e em Bardin (2011), a distribuição das etapas para análise dos materiais colhidos em campo seguiu a organização dessas etapas como um roteiro didático. No que concerne à primeira fase, esta pode ser pensada como uma etapa de organização. Nela, foi realizado o primeiro contato com os dados coletados da pesquisa por meio da leitura flutuante no sentido de que houvesse maior aproximação com o material submetido à análise. A partir dessa organização, foram avaliados os dados coletados e feito um levantamento do material, observando a relevância para a construção dos resultados.

No caso das entrevistas, estas foram transcritas pela pesquisadora, tendo desdobrado um tempo maior nessa atividade em função de se ouvir repetidas vezes as gravações para melhor compreensão das falas dos entrevistados. Para que a análise se apresentasse com confiabilidade, foram respeitadas as regras de exaustividade, homogeneidade e pertinência dos documentos. Assim, as principais ideias foram organizadas para que as interpretações futuras reflitam os objetivos específicos da pesquisa. Nesse prisma, Minayo (1992) destaca a possibilidade de se considerar e analisar o que foi falado pelos sujeitos participantes, apreciando suas percepções e vivências.

Na segunda fase, que compreende a exploração do material, o passo seguinte remeteu aos procedimentos de codificação pelas unidades de registro, que foram classificadas e categorizadas, permitindo ordenar as informações. De acordo com Bogdan e Biklen (1994), as categorias tornam-se um meio de classificação dos dados descritivos, apartando determinado tópico de outros que não lhes fazem referência. Ao realizar o tratamento do material ou codificá-lo em unidades mais específicas, estes foram organizados em categorias temáticas

que permitiram a realização de uma leitura objetiva em função da repetição das palavras, o que auxiliou na interpretação dos resultados.

Já na terceira e última fase da análise de conteúdo, denominada tratamento dos resultados – a inferência e interpretação, permitiu-se a transformação dos dados brutos em representações significativas e válidas. Após a síntese e a seleção dos resultados, pôde-se propor inferências e interpretações para análise dos resultados a partir da fundamentação dos dados à luz dos referenciais teóricos. Definidas as categorias, os resultados da seleção dos materiais contribuíram para a relevância do estudo, visto que foi possível recolher e organizar as informações necessárias para responder ao problema da pesquisa.

### 3.4 Caracterização do local investigado

O campo de investigação selecionado para esta pesquisa foi uma escola estadual, subordinada à SEE/MG, situada em um bairro da zona urbana do município de Sabará/MG, localizado na região 2.

**Figura 1 – Regionalização do município de Sabará/MG – 2016**



Fonte: Guimarães (2016).

O referido município localiza-se no estado de Minas Gerais, na Região Metropolitana de Belo Horizonte. Com uma área territorial de 302.419km<sup>2</sup>, sua população é de 126.269 habitantes, conforme Censo 2010, dos quais 68,84% encontram-se na faixa etária de 15 a 64 anos. A cidade apresenta um total de 89 escolas, das quais 35 são municipais, 16 estaduais, 37 privadas e uma federal. Apesar de as matrículas de alunos com deficiência na EJA ainda serem em número reduzido, em virtude da proporção demográfica em relação ao município, a comunidade escolar tem atentado para essas matrículas que estão chegando à EJA, como uma perspectiva de melhoria na qualidade de vida desses alunos.

Na relação de estabelecimentos estaduais de ensino informada pela SEE/MG, na cidade de Sabará, constam dez escolas que disponibilizam a modalidade da Educação de Jovens e Adultos entre o ensino regular fundamental e médio, entretanto, desse total, apenas sete escolas efetuaram matrículas de pessoas com deficiência na EJA no ano de 2019.

**Tabela 1 – Relação de escolas com matrículas de alunos com necessidades especiais na modalidade EJA, no município de Sabará, na rede estadual – 2019**

Dependência administrativa	Nome do estabelecimento de ensino	Quantidade de matrículas efetuadas
Sabará	Escola Estadual Coronel Adelino Branco	1
Sabará	Escola Estadual Dona Bilu Figueiredo	1
Sabará	Escola Estadual General Carneiro	4
Sabará	Escola Estadual José Luiz Gonzaga Ferreira	0
Sabará	Escola Estadual Maria Floripes Nascimento Alves	2
Sabará	Escola Estadual Pres. Juscelino Kubitscheck de Oliveira	0
Sabará	Escola Estadual Professor João de Arruda Pinto	1
Sabará	Escola Estadual Professor Zoroastro Vianna Passos	1
Sabará	Escola Estadual Professora Angélica Maria de Almeida	0
Sabará	Escola Estadual Professora Maria Elizabeth Viana	1

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos de Minas Gerais (2019).

De acordo com o Censo 2019, foi identificada, no município, a efetuação de onze matrículas de pessoas com deficiência na EJA, totalizando duas matrículas no ensino fundamental e nove no ensino médio.

**Tabela 2 – Resultado referente às matrículas efetuadas na EJA presencial dos ensinos fundamental e médio (incluindo a integrada à educação profissional) da Educação Especial, no município de Sabará, na rede estadual – 2019**

Dependência administrativa	Matrícula inicial – EJA presencial	
	Educação especial (alunos de escolas especiais, classes especiais e incluídos)	
Sabará	Fundamental	Médio
Estadual urbana	2	9
Estadual rural	0	0

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2019).

A região do município onde ocorreu a pesquisa apresenta problemas sociais, com elevados índices de violência e meios ilícitos de sobrevivência. Dadas suas condições socioeconômicas, o grau de escolaridade dos moradores, em sua maioria, não ultrapassa o ensino médio. Apesar dos desafios enfrentados, percebe-se uma transformação do espaço em função do surgimento de novos loteamentos, das áreas residenciais construídas, da abertura de estabelecimentos comerciais, do aumento na frota do transporte coletivo, entre outras melhorias. Atualmente, o bairro conta com instituições de ensino, sendo apenas uma pertencente à rede privada, que atende ao ensino infantil; uma escola municipal, que oferta o ensino fundamental – anos iniciais; duas escolas da rede estadual, sendo que uma delas oferece o ensino fundamental – anos finais; uma escola que disponibiliza o ensino fundamental – anos finais, ensino médio e EJA.

A escola pesquisada foi fundada em 20 de julho de 1989<sup>17</sup> sob o Decreto n. 29.817/1989, publicado no Diário Oficial, sendo autorizada a funcionar com o primeiro e o segundo grau, a partir da Portaria SEE/MG n. 1.483/1989. Atualmente, funciona em três turnos, oferecendo o ensino médio regular (1º, 2º e 3º anos) nos horários matutino e noturno, o ensino fundamental – anos finais com a oferta do 6º, do 7º, do 8º e do 9º ano no turno vespertino também na modalidade regular e a Educação de Jovens e Adultos (1º e 3º anos) no noturno, totalizando 1.125 alunos no ano de 2019, sendo a maioria proveniente do mesmo bairro e adjacências. Conforme a tabela 3, desse total de alunos matriculados na escola, 134 (11,91%) encontram-se na modalidade da EJA – ensino médio.

**Tabela 3 – Totalização de alunos enturados no SIMADE<sup>18</sup>/período letivo de 2019**

Tipo de ensino	Modalidade	Turno preferencial	Anos	Alunos	Total
Ensino regular	Ensino fundamental	Tarde	6º	127	387
			7º	91	
			8º	89	
			9º	80	
	Ensino médio	Manhã	1º	155	
			2º	191	
			3º	141	
		Noite	1º	31	
			2º	39	

<sup>17</sup> Todas as informações referentes à instituição de ensino pesquisada foram extraídas do Projeto Político Pedagógico da escola, tendo como base o ano de 2019.

<sup>18</sup> O Sistema Mineiro de Administração Escolar, mais conhecido como SIMADE, é uma ferramenta que, ao ser alimentada com informações sobre as escolas estaduais, auxilia na gestão educacional de Minas Gerais.

			3º	47	604
Educação de Jovens e Adultos	Ensino médio	Noite	1º	84	134
			3º	50	

Fonte: Elaborada pela autora com dados extraídos do Sistema Mineiro de Administração Escolar (SIMADE, 2019).

No Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, que apresenta as principais normas, diretrizes e orientações sobre o atendimento educacional aos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na rede estadual de ensino, o processo escolar desse público se inicia quando a escola realiza o cadastro no SIMADE, informando qual o tipo deficiência, transtorno ou altas habilidades que o discente apresenta (MINAS, 2004, p. 10).

De acordo com as informações obtidas no sistema, do total geral da escola, constam matriculados 16 alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, sendo que, desse total, apenas cinco estudantes possuem laudos médicos, e os demais foram orientados a providenciá-los. A identificação desses cinco alunos deu-se por meio dos laudos técnicos apresentados pelos familiares ou responsáveis no ato das matrículas, sendo devidamente arquivados nas pastas dos estudantes, como foi possível constatar com os funcionários da secretaria da escola.

Quanto aos outros 11 alunos matriculados e identificados pelo SIMADE como estudantes com deficiência, esses foram identificados apenas pelas observações dos docentes, que relataram à coordenação pedagógica que os alunos em questão apresentavam dificuldades cognitivas e intelectuais. Nesses casos, a família ou os responsáveis foram comunicados e sugeriu-se que encaminhassem os alunos a especialistas para comprovação de possíveis patologias, contudo, por motivos diversos, alguns estudantes não apresentaram a documentação necessária para que fosse solicitado, junto à SEE/MG, o acompanhamento escolar devido.

Conforme os dados, no ensino fundamental, constam quatro alunos, sendo um aluno com deficiência física e intelectual, dois alunos com deficiência intelectual e um aluno com deficiência física. No ensino médio, foram identificados oito alunos com deficiência, sendo um aluno com deficiência física e intelectual, um aluno com deficiência física e seis alunos com deficiência intelectual. No que diz respeito aos alunos da Educação de Jovens e Adultos, foram identificados quatro discentes com deficiência, sendo dois alunos com deficiência física e dois alunos com deficiência intelectual. Em se tratando da EJA, somente um desses alunos apresentou o laudo técnico.

Com relação aos recursos humanos, a escola possui atualmente 91 servidores, entre efetivos e designados, como direção, secretaria, professores, assistentes técnicos da Educação Básica (ATB), especialistas em Educação Básica (EEB) e assistentes de serviços básicos (ASB). Quanto à gestão da escola, esta conta com uma diretora e três vices, de acordo com o contingente de alunos, que foram escolhidos por meio do processo de eleição que é promovido pela SEE/MG a cada dois anos.

A estrutura física da escola é composta por dois prédios. O primeiro conta com uma sala da direção, uma sala da supervisão, uma secretaria, uma secretaria de administração escolar, um arquivo, uma sala para professores, dois banheiros, sendo um masculino e um feminino para professores e funcionários da administração, uma biblioteca, um depósito, uma sala de informática e oito salas de aulas. No segundo, ficam uma cantina com o refeitório em alvenaria, uma despensa, dois banheiros, sendo um masculino e um feminino para uso dos alunos, um porão e seis salas de aulas. Na parte externa, a instituição conta com uma ampla quadra coberta para esportes, estacionamento, rampa de acessibilidade com corrimão, jardins, um espaço destinado à horta comunitária e um pequeno pátio.

Dentro das questões estruturais do espaço, foi observado que as salas de aula possuem iluminações adequadas, são arejadas, contam com conjuntos de carteiras e cadeiras novos (distribuídos pelo governo anterior do estado), quadros brancos, ventiladores, além de possuírem uma metragem-limite para acomodar cerca de 40 alunos por turma. Ressalta-se que foi desenvolvido um trabalho com os alunos sobre a conservação do patrimônio escolar, porém, apesar da estrutura apresentada, a escola demanda manutenção em alguns pontos específicos, como o refeitório, que já não tem alguns bancos feitos de alvenaria. Além disso, algumas salas possuem fiações expostas e portas sem fechaduras, e não há laboratório para aulas práticas. A parte externa também necessita de reparos, como reforma do muro, melhorias na quadra de esportes e manutenções em alguns pontos.

A escola tem como objetivo geral “proporcionar aos alunos condições necessárias ao seu desenvolvimento pessoal e crítico para atuar como um cidadão pleno em nossa sociedade.” (PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO, 2019, p. 12). Nesse intuito, os currículos do ensino fundamental e do médio são pautados na Base Nacional Comum Curricular (BNCC), abrangendo obrigatoriamente as seguintes áreas do conhecimento: área de linguagem, códigos e suas tecnologias, área de ciências da natureza, matemática e suas tecnologias, área das ciências humanas e suas tecnologias e partes diversificadas.

De acordo com as regras comuns, o ensino fundamental é organizado em nove anos, com, no mínimo, 200 dias de efetivo trabalho escolar anual, conforme calendário apresentado

pela SEE/MG, responsável pela instituição. Cada ano é organizado em quatro bimestres, sendo distribuída a somatória de 25 pontos para aprovação do aluno a cada período. No que diz respeito ao ensino médio, este tem duração mínima de três anos e carga horária mínima de 2.400 horas/aula ao longo desses anos. Cada ano letivo é dividido também em quatro bimestres com a distribuição de 25 pontos para cada bimestre.

De acordo com o Projeto Político Pedagógico da escola, “a Educação de Jovens e Adultos visa atender os jovens e adultos que não tiveram oportunidades de estudos na idade própria e desejam completar a Educação Básica no Ensino Médio.” (PPP, 2019, p. 15). Para tanto, o curso é oferecido na forma presencial para um público com idade mínima de 18 anos com duração de um ano e meio, e esse período é distribuído em três semestres.

Com a finalidade de atender ao que prevê seu projeto político-pedagógico, as matrizes curriculares do ensino regular e da EJA foram desenvolvidas de modo que acolham os critérios de organização e composição curricular definidos na legislação educacional da escola. De acordo com o Regimento Escolar:

Art. 112 – Os componentes curriculares da modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA – serão ordenados quanto à sequência e ao tempo necessário para o seu desenvolvimento com objetivos, amplitude e profundidade de tratamento adequados às possibilidades e necessidades dos alunos. (REGIMENTO ESCOLAR, 2019, p. 51).

Além disso, as escolas estaduais têm como referências os documentos infraconstitucionais que direcionam a educação do estado de Minas Gerais, que, por sua vez, se baseiam na Constituição Federal de 1988. Assim sendo, a Constituição do Estado de Minas Gerais reafirma, em seu artigo 195, que “a educação é um direito de todos, dever do Estado e da família, sendo promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, com vistas ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (CEMG, 2019, p. 150-151).

Ao se pensar no ensino de jovens e adultos, a Constituição Estadual prevê, no artigo 198, inciso I, que será “garantido pelo Poder Público o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, mesmo para os que não tiverem tido acesso a ele na idade própria, em períodos de oito horas diárias para o curso diurno.” (CEMG, 2019, p. 151), revelando, assim, um compromisso aparente com o público-alvo da EJA, uma vez que o artigo impõe alguns limites de forma desvelada. Assim sendo, a pesquisa foi direcionada a uma turma da EJA, matriculada no período noturno, sendo que, nessa classe, foram identificados alunos do público-alvo da Educação Inclusiva e que se encontram no processo de inclusão escolar.

### 3.5 Os sujeitos da pesquisa

Dando início à pesquisa, foi encaminhado um *e-mail* para a Diretoria de Informações Educacionais da SEE/MG solicitando a relação das escolas da rede estadual, no município de Sabará, que haviam efetuado matrículas do público-alvo da pesquisa. Ao receber os dados, foi identificada a possível escola que preenchia os pré-requisitos para a realização do estudo. Após a escolha do local, foi agendada uma visita com a direção da instituição, que tomou ciência dos objetivos deste trabalho e, por meio de documentação, autorizou com satisfação a coleta de dados na escola. Com isso, tive um primeiro contato com a supervisora do turno da noite, que prontamente apresentou-me a escola, bem como os docentes e os funcionários do noturno. Pensando nas questões que envolvessem a educação inclusiva na EJA, os critérios para a seleção dos sujeitos da pesquisa deu-se por: a) pertencerem a uma escola estadual do município escolhido; b) frequentarem a modalidade da EJA; c) possuírem diagnóstico de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Definidos os critérios para a seleção dos participantes, foi-me apresentada a sala da EJA a partir da qual seria realizada a pesquisa. A turma selecionada tinha aproximadamente 35 alunos frequentes dos 42 matriculados e apresentava uma pluralidade social. De acordo com informações preliminares da coordenação pedagógica, o quantitativo de alunos com deficiência na turma seria de cinco estudantes; dois teriam deficiências visuais e os outros dois alunos possuiriam deficiências intelectuais. No entanto, somente dois alunos apresentaram laudos médicos comprovando as deficiências visuais. Os outros dois alunos, que apresentavam características de limitações significativas nas áreas de aprendizagem e de habilidades sociais, por motivos desconhecidos pela escola, não apresentaram laudos técnicos que comprovassem uma possível deficiência intelectual, apesar das inúmeras tentativas, por parte da coordenação pedagógica, de obtê-los por meio das solicitações aos familiares. Aqui, comento que a existência dessas pessoas sem laudos na escola pesquisada deu-se pelo fato de esses documentos não se constituírem como condições para que esse público se matricule na instituição, denotando a concepção inclusiva baseada na legislação.

Por se tratar de uma escola pública localizada em um bairro periférico do município de Sabará/MG, os jovens e adultos da EJA são ex-alunos de escolas públicas, pertencentes à classe social das camadas populares, levando a crer que foram e são inúmeras as dificuldades enfrentadas no espaço social. Em se tratando do perfil dos estudantes da turma por gênero, os

dados mostram que, do total de 42 alunos matriculados, 50% eram do sexo masculino e os outros 50%, do sexo feminino, com idades que variavam entre 18 e 51 anos de idade.

Ao atentar para as atividades laborais dos alunos da turma, foi verificado que aproximadamente 54% dos estudantes se encontram fora do mercado de trabalho, e 46% são trabalhadores que apresentam alguma renda mínima. Contudo, uma parcela desses alunos está fora do mercado “formal” de trabalho. Com relação às funções exercidas por esses alunos, identificaram-se auxiliar de produção, cabelereira, doceira, pedreiro, ajudante de pedreiro, manicure, estoquista de supermercado, garçom, vendedora e caixas de supermercado e padaria.

No caso específico dos alunos com deficiência, um estudante faz parte do percentual que se encontra desempregado, ao passo que o outro aluno recebe o Benefício de Prestação Continuada (BPC) da Lei Orgânica da Assistência Social, o que lhe garante uma renda mensal de um salário-mínimo justamente por não possuir meios de se prover.

Quanto à disposição da sala, o espaço possuía seis fileiras de carteiras. Nas três fileiras da esquerda, próximas das janelas, sentavam os alunos adultos; nas outras três fileiras da direita, próximas da porta, sentavam os alunos jovens.

**Figura 2 – Turma do 1º ano – Educação de Jovens e Adultos**



Fonte: Fotografia da autora (2019).

Ao longo da pesquisa, pôde-se perceber que, em um contexto geral, os alunos mais adultos eram de pouca conversa, dialogavam com alguns colegas à sua volta, não levantam com frequência e, na maioria das vezes, permaneciam em sala na hora do intervalo, adiantando trabalhos, exercícios ou matérias lecionadas pelos professores. Já os alunos mais

jovens conversavam constantemente, sendo por vezes advertidos, levantavam em boa parte das aulas, brincavam e discutiam muito.

Dez participantes foram selecionados para esta pesquisa, sendo seis alunos matriculados e frequentes na modalidade da EJA, dos quais dois alunos possuem deficiências visuais e quatro alunos não possuem deficiência, além de quatro docentes da turma escolhida. Ressalto que todos os participantes consentiram a coleta de dados, mediante o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido assinado por eles.

Conforme o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, formam preservadas as identificações dos participantes desta pesquisa, que foram referidos com a letra “A” para alunos e “P” para professores, seguidas de um numeral que corresponde à sequência das entrevistas.

### **a) Alunos participantes**

A seleção dos alunos participantes deu-se por adesão. Assim, participaram do estudo seis alunos que possuíam idades entre 26 e 41 anos, sendo três do sexo masculino e três do sexo feminino. Desse total, dois alunos tinham deficiências visuais – um aluno com atrofia óptica (CID 10 – H472) e um aluno ceratocone óptico (CID 10 – H186).

O aluno Ad1 é do sexo masculino, solteiro e tem 26 anos. Possui baixa visão desde o início da fase adulta. Devido à necessidade financeira, optou por trabalhar em um dado momento da vida, daí o motivo da interrupção dos estudos. Com o desejo de realizar seus sonhos, o aluno retornou para a escola no ano desta pesquisa.

O aluno Ad2 é do sexo masculino, solteiro e encontra-se com 32 anos. Possui deficiência visual (cegueira) desde a adolescência. A motivação do retorno aos estudos deu-se por incentivo de uma amiga, uma vez que o estudante desejava melhorar sua condição de vida. Retornou aos estudos em 2017.

Para melhor compreensão, cabe realizar o esclarecimento sobre as patologias citadas. De acordo com o Guia de Orientação da Educação Especial do Estado de Minas Gerais, o aluno com deficiência é caracterizado como:

[...] aquele que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, podem restringir sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Conforme o Educacenso, as deficiências são as seguintes: a. Cegueira: Ausência total de visão até a perda da percepção luminosa. b. Baixa Visão: Comprometimento do funcionamento visual de ambos os olhos, após a melhor correção. Possui resíduos visuais que permitem a

leitura de textos impressos ampliados ou com o uso de recursos ópticos. (MINAS GERAIS, 2014, p. 8).

Já a estudante A3 tem 39 anos, nasceu no interior de Minas Gerais e não apresenta deficiência. Por motivo de trabalho, abandonou os estudos na tenra idade e, após constituir família e cuidar dos filhos, foi motivada a retomar os estudos em 2019 por objetivar melhor qualificação profissional.

A aluna A4 é do sexo feminino, possui 31 anos e não é uma pessoa com deficiência. Por motivo de gravidez, abandonou os estudos e, na busca por uma qualificação no mercado de trabalho, retornou aos estudos em 2019.

O aluno A5 é do sexo masculino e casado. Não apresenta deficiência e alega que, por problemas pessoais, evadiu-se da escola. Com o intuito de concluir os estudos e incentivar os filhos, retornou ao ambiente escolar no ano desta pesquisa.

A aluna A6 possui 41 anos, é natural de Sabará e atualmente é autônoma. Por ter optado em trabalhar, abandonou os estudos. Ingressou nos estudos novamente em 2019, objetivando fazer uma graduação.

### **b) Docentes participantes**

Fizeram parte da coleta de dados quatro professores da turma observada. Esses participantes tinham idades entre 38 e 51 anos, sendo dois do sexo masculino e dois do sexo feminino.

A professora P1 tem 38 anos e se formou em Filosofia em uma instituição privada. É docente efetiva em um cargo da rede estadual e ministra a disciplina de filosofia há dez anos.

A professora P2 tem 46 anos e graduou-se em Letras em um centro universitário. Atualmente, trabalha em duas instituições e leciona o conteúdo de Língua Portuguesa há 15 anos em escolas públicas dos municípios de Belo Horizonte e de Sabará.

O professor P3 tem 47 anos. Habilhou-se em Matemática em um centro universitário privado da capital e leciona há 15 anos. Dentre as experiências profissionais, já atuou em escolas particulares e públicas. Foi efetivado pelo município de Sabará e também é designado na rede estadual.

O professor P4 licenciou-se em Letras e leciona Língua Inglesa. Possui experiência de 16 anos na docência e trabalha em duas instituições, atuando tanto no ensino fundamental, quanto na EJA.

## 4 DESVELANDO A PESQUISA

O caminho percorrido para a construção de uma pesquisa perpassa por sistemáticas que envolvem desde a formulação de um problema até a aquisição dos resultados para a obtenção de possíveis respostas, apresentadas na metodologia utilizada e nos seus instrumentos. Para tanto, a descrição dos processos apresentados no capítulo 3 balizaram as premissas teóricas motivadoras desse estudo.

Tendo como base os objetivos da pesquisa em identificar como o ambiente escolar acolhe e promove a escolarização dos alunos com deficiência, conhecer o processo de ensino-aprendizagem desses alunos na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e identificar a importância dessa modalidade para alunos e docentes, realizaram-se os levantamentos dos dados empíricos a partir da aplicação de questionários, de entrevistas realizadas com os participantes e observações no espaço escolar. Assim, nesta seção, serão apresentadas as análises dos dados coletados. Para tanto, foi realizada uma categorização descritiva, mediante as transcrições das entrevistas que proporcionaram melhor entendimento da realidade vivida.

Seguindo as orientações de Bardin (2011), o processo foi realizado de acordo com a organização da análise, seguindo as três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. Para a codificação do material coletado, foram utilizados os questionários e as entrevistas realizadas com os alunos e professores, dando subsídio para as categorias temáticas da pesquisa. Posteriormente, foi realizada a leitura minuciosa dos dados transcritos para que fossem articulados com as anotações do diário de campo feitas pela investigadora durante o processo de observação e com os questionários respondidos pelos participantes, no sentido de melhor entendimento do fenômeno estudado.

A pesquisa se desvela a seguir, em que os dados coletados associados com o embasamento teórico apresentado configuram o cerne da pesquisa. É importante ressaltar que as categorias analisadas não esgotam as possibilidades de aprofundamento em outros aspectos relevantes e cruciais para a análise da temática em sua completude<sup>19</sup>.

### 4.1 Amostras dos questionários

Para a realização da investigação, houve a necessidade de realizar um levantamento do perfil dos alunos que frequentavam a EJA, bem como dos professores que lecionavam na

---

<sup>19</sup> Cabe ressaltar que, neste capítulo, conservou-se a fala original nas citações, respeitando o dizer dos entrevistados. O advérbio *sic* não foi utilizado.

turma. Os questionários foram produzidos a partir de um modelo específico para cada grupo de participantes com perguntas claras e concretas relacionadas ao problema investigado. Mantendo o rigor requerido por esse instrumento, os questionários voltaram-se para a identificação dos participantes, das profissões, das escolaridades, das relações interpessoais na EJA e das atuações pedagógicas.

Por meio de convite, foi solicitada a participação dos sujeitos de pesquisa, que aderiram voluntariamente. No dia estipulado, foram entregues os questionários para os alunos e docentes da classe, e todos foram devolvidos. Após a aplicação dos questionários, as informações coletadas foram essenciais para a seleção das pessoas que participariam da etapa da entrevista. Valendo-se desse instrumento, a pesquisa identificou se tratar de uma turma heterogênea, com alunos entre 18 e 51 anos de idade. São jovens e adultos oriundos de outras regiões, que buscavam na oportunidade de estudo a melhoria de vida.

Os resultados dos questionários também mostraram que 56% da classe não possui atividades laborais formais, ou seja, alguns trabalham na informalidade e outros se encontram desempregados. Esse levantamento demonstrou as graves condições dos alunos da EJA, que encontram dificuldades para se inserirem no mundo do trabalho. Geralmente, são sujeitos das camadas populares que vivem em situações de exclusão, provavelmente devido às condições de escolarização que os impedem de galgarem novas oportunidades de profissionalização e, consequentemente, de trabalho.

Na turma investigada, foram identificados dois alunos com deficiências visuais (baixa visão e cegueira). Eles eram oriundos de escolas públicas e não possuíam históricos de terem frequentado as escolas especiais em algum momento da vida. Assim como os demais colegas, esses estudantes estavam em busca de novas oportunidades pessoais e sociais, mediante a conclusão dos estudos por meio da EJA. Sobre as atividades laborais, um estudante fazia parte do percentual que se encontra desempregado, e o outro aluno recebia o Benefício de Prestação Continuada (BPC) da Lei Orgânica da Assistência Social.

Quanto à escolaridade da turma, os dados revelaram que problemas sociais, como desemprego, gravidez precoce e dificuldades financeiras, foram algumas das causalidades que levaram os estudantes a evadirem do ambiente escolar. Analisando as respostas dos alunos com deficiência, os motivos da evasão se enquadram na realidade dos colegas, não tendo indícios de que a desistência dos estudos tenha sido provocada por questões de preconceito, discriminação ou exclusão.

Apesar dos descaminhos que fizeram com que esses estudantes se desestimulassem e, consequentemente, evadissem da escola, as respostas aludem que as mesmas condições que os

impediram de continuarem os estudos no passado são aquelas que atualmente os impulsionam a retornarem ao espaço escolar, tendo na EJA uma importante aliada para esse regresso.

Analizando as informações coletadas referentes às relações interpessoais na EJA, as respostas dos alunos e dos docentes indicam que existe uma proximidade entre os envolvidos. No sentido de obter informações prévias sobre a convivência dos estudantes com deficiência e demais colegas na EJA, o instrumento demonstrou que não existem desconfortos, e sim uma aceitabilidade entre os envolvidos.

Com relação aos docentes, foram acrescentadas questões referentes à atuação pedagógica. Buscando aprofundar nas realidades do campo, os dados produzidos pelo instrumento demonstraram que os professores identificavam os alunos com deficiência na sala de aula, subentendendo a necessidade de uma prática diferenciada para atingi-los. Contradicoratoriamente, os dados se depararam com a escassez de informações e de suporte para que os docentes pudessem lidar com os jovens e adultos com deficiência da EJA. Em parte, as informações que chegaram ao corpo docente foram por intermédio da supervisão pedagógica. Dentro dessa realidade, as dificuldades para lidar com esse novo público eram presentes.

Assim, o instrumento resultou em um conjunto de informações que viriam a enriquecer a próxima etapa do trabalho, descortinado pela percepção dos envolvidos na EJA – alunos com deficiência, estudantes jovens e adultos e professores da modalidade – acerca da realidade vivenciada e substanciando a investigação. Aqui, vale ressaltar que a pesquisadora evitou ao máximo sobrepor sua experiência como docente, procurando ancorar-se nas narrativas dos participantes.

#### **4.2 O ambiente escolar e suas demandas**

Revelando suas raízes na história secular da educação, o analfabetismo não era considerado fator importante para o desenvolvimento, ou seja, o domínio da leitura e da escrita não era visto como um problema para a sociedade, até que as mudanças advindas do progresso passaram a interferir na organização social. Foram muitos séculos em que a educação não era prioridade e, com as inconstâncias políticas e os *déficits* de recursos financeiros, humanos e pedagógicos, as populações vulneráveis que não haviam passado pelo processo de alfabetização ficaram ao descaso das políticas educacionais, dando início à dívida educacional brasileira.

Sintetizado pelo senso comum, o conceito de analfabeto presente no dicionário refere-se ao “indivíduo que não sabe ler nem escrever; quem não possui instrução formal ou

desconhece o alfabeto.” (DICIO, 2019). Na justificativa de incapacidade por não possuírem qualquer tipo de conhecimento que não fosse por meio das habilidades de leitura e escrita, as pessoas analfabetas no Governo Imperial foram impedidas de exercerem a cidadania por meio do voto como demandava a Lei Saraiva de 1881. Somente depois de mais de um século que essas pessoas reconquistaram esse direito. Por tantas injustiças vividas ao longo da história, vários grupos sociais em condições de desvantagens sofreram com as consequências do analfabetismo, que ainda traça o curso da educação brasileira.

Buscando acabar com essas desigualdades impostas pela sociedade, as mobilizações em torno da educação ampliaram as oportunidades para que toda população pudesse usufruir do sistema educacional brasileiro, dando lugar, inclusive, para os que se encontravam em distorção idade/série. A julgar pela histórica dúvida que o Estado Maior possui com os grupos vulneráveis da sociedade, a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 afirmaram a educação desses indivíduos como sujeitos de direito social, independentemente das condições físicas, biológicas ou etárias. Isso fez com que a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial se tornassem modalidades de ensino, integrando-as à Educação Básica. Reforçando essas leis, o artigo 2º da Resolução CNE/CEB n. 02/2001 assim afirma: “Os sistemas de ensino devem matricular todos os estudantes, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos.” (BRASIL, 2001, p. 1).

De forma assegurada pelas legislações específicas, todo e qualquer aluno passou a ter garantias de se matricular na rede regular de ensino. Ao considerar que a luta pela universalização da educação de identidades singulares foi fragmentada ao longo dos anos, como a educação de mulheres, quilombolas, negros, indígenas, sem-terra e outros, a educação de jovens e adultos e de pessoas com deficiência também perpassou por essa garantia.

De forma nítida, no que diz respeito ao descaso voltado para as pessoas que não concluíram a Educação Básica na idade própria e as pessoas com deficiência, existiu uma convergência nas trajetórias dessas pessoas, ambas em detrimento da defasagem escolar. Em função da reconfiguração das políticas públicas para as modalidades que atendem esses públicos, foi possível uma transversalidade entre as áreas por meio da perspectiva inclusiva, tornando possível a aproximação dos estudantes jovens e adultos com deficiência com o público específico da EJA. Como disserta Haas (2013):

A crescente consolidação de políticas públicas na EJA e na Educação Especial, no caminho de uma sociedade inclusiva, propõe, com cada vez mais ênfase, a necessidade de se interligar os saberes e os fazeres das duas modalidades, compreendendo a Educação de Jovens e Adultos como o espaço potente para o desenvolvimento das capacidades pessoais e sociais das pessoas com deficiência em idade escolar avançada. (HAAS, 2013, p. 77).

Na interface dessa temática, o ambiente escolar, que vai além da sala de aula, se apresenta como um lugar heterogêneo e individualizado, sendo relevante ao processo de práticas escolares que envolvam as trajetórias e as experiências dos alunos com deficiência e dos jovens e adultos ingressos na EJA, correspondendo, dessa forma, às necessidades educativas de cada aluno e consagrando os princípios de igualdade de direitos e a valorização da diversidade humana.

Segundo Dayrell (1996), como um espaço intercalado em dupla dimensão, a escola se ordena por sua institucionalidade, onde o conjunto de normas e regras unifica e delimita as ações dos envolvidos nesse espaço e o cotidiano que os envolve nas relações sociais. Por meio do processo heterogêneo de apropriação desse ambiente, eis que surge a vida escolar. Dessa forma, atuando como parceiro do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, o espaço escolar organizado e estruturado contribui para que os alunos promovam novos saberes e experiências. É fato que somente o espaço por si só não é capaz de proporcionar as mudanças necessárias ao desenvolvimento dos envolvidos, no entanto, quando a comunidade escolar incorpora a esse espaço novas ações voltadas para a receptividade escolar, apregoando as relações interpessoais, as propostas inclusivas e as demandas pedagógicas, isso faz com que o ambiente seja ressignificado para um olhar mais acolhedor e integrado aos estudantes.

#### *4.2.1 A recepção e a acolhida escolar*

A respeito da receptividade escolar, as boas práticas de relacionamento foram sentidas logo no início da apresentação da pesquisa à escola. Após contato telefônico com a gestora da instituição, foi marcado o dia para o recebimento do Termo de Autorização a fim de que fosse dada a permissão para a realização do estudo. No dia agendado, a pesquisadora foi atendida prontamente pela equipe diretiva da escola e, com cordialidade, foi encaminhada à sala da direção para as devidas apresentações. Após a explicação dos objetivos da pesquisa e a forma de como esta seria conduzida, o termo foi assinado, seguido de cumprimento de “boas-vindas” à instituição, o que consagrou a aceitação da pesquisa.

Não sendo indiferente aos corpos diretivo e docente da escola, torna-se necessário explicar um pouco mais sobre a “cumplicidade” desse grupo. São servidores, em sua maioria

efetivos, que estão juntos há muitos anos e que têm na admiração e no respeito ao trabalho do outro a convivência e a cumplicidade de tempos.

A servidora que se encontra no cargo de direção da escola o faz desde 2001 e, juntamente com os vice-diretores, demonstra nutrir grande afeição pela instituição. A coordenação pedagógica cumpre as determinações do cargo, dando suporte e auxiliando os docentes. Por serem pessoas próximas da comunidade, atuam com uma gestão responsável e participativa. Pelo trabalho desempenhado, possuem amplo apoio dos docentes, de demais funcionários e dos pais mais atuantes na escola, o que reflete no trabalho desenvolvido ao longo dos dias letivos.

Como demonstração do apoio dado ao trabalho realizado pela direção, a comunidade escolar a elegeu novamente no ano de 2019 para estar à frente da instituição. O fato de ter sido chapa única poderia deixar dúvidas quanto à atuação dos candidatos, no entanto, mesmo que tivesse havido outra chapa, pelo trabalho realizado há anos, a composição dessa direção teria grandes chances de vencer o processo eleitoral, na forma da lei estadual.

Passados alguns dias, houve o retorno à escola, agora no horário noturno, para dar início aos instrumentos da metodologia. No primeiro dia de observação, a recepção ficou a cargo do vice-diretor, que me encaminhou à coordenadora pedagógica da escola. Esta apresentou toda a estrutura física, os docentes e os funcionários, que, com gentileza, se dispuseram a ajudar no que fosse necessário à realização do estudo.

Nos dias que se seguiram às observações, foi notado que os alunos do turno e os docentes eram recebidos no corredor principal da escola pelo vice-diretor, que lhes proferia sempre um cumprimento de boa noite. Durante o período que se deu a observação no campo, verificou-se que, de modo geral, o apoio à permanência e o acolhimento aos alunos são atitudes presente na escola. Sendo a escola um espaço social, a receptividade desses alunos faz com que eles se sintam pertencentes ao meio, criando, consequentemente, vínculos com a escola. Ao observar a chegada dos docentes, estes se direcionavam para a sala dos professores para se preparem para o início das aulas. Após organizarem os materiais necessários, alguns permaneciam na sala aguardando o horário da entrada dos alunos. Esse momento era preenchido com trocas de informações entre os colegas, descontrações e brincadeiras.

Próximo do horário inicial das aulas, os professores dirigiam-se para as salas por meio dos corredores. Nesse momento, foi possível constatar que os docentes também eram receptivos e se mantinham próximos dos alunos. Os cumprimentos, os sorrisos e os “Fala aí, professor!” eram usuais. Obviamente, nem sempre era possível essa receptividade,

principalmente em semana de prova ou em dias em que os fatores externos os impediam de chegarem no horário.

No quesito organização escolar, foi possível observar que o espaço era limpo e organizado. Após o término do turno vespertino, os funcionários da escola faziam a limpeza das salas de aulas e enfileiravam as carteiras. As demais dependências, como refeitório, banheiros e biblioteca, também eram limpas, bem como os espaços externos. Tudo para que os alunos e a equipe escolar do noturno pudessem dispor de um ambiente ordenado.

Conforme já elucidado, foram identificados quatro alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação na Educação de Jovens e Adultos, lembrando que, desse total, apenas um estudante apresentou o laudo técnico. Em se tratando do número de alunos com deficiência na modalidade, o quantitativo ainda se encontra abaixo da realidade do município, porém, quando solicitada pela comunidade, a escola insere os alunos com deficiência e lhes proporciona a escolarização.

No dia 23 de abril de 2019, ocorreu o primeiro dia de observação *in loco* da pesquisa. Após breve reapresentação na sala dos professores, a coleta de dados se iniciou na turma selecionada. Foi realizada uma dinâmica de apresentação, sendo expostos os objetivos da pesquisa e a presença da pesquisadora na sala de aula em dias alternados. A princípio, foi possível perceber que a turma reagiu de forma positiva e atenciosa. Alguns interessados procuram mais informações sobre a forma que se daria a pesquisa, se eles seriam identificados e outras situações. Outros não deram tanta importância, ficando mais distantes. Nos dias que se seguiram, foi observado que a turma em questão se apresentava, na maioria das vezes, tranquila e concentrada.

No que diz respeito aos professores, foi notado que, sempre que entravam na sala de aula, proferiam saudações aos alunos e interagiam com a turma para, posteriormente, darem início às aulas. Nas primeiras observações, os docentes demonstraram certo incômodo com a presença da pesquisadora, dando a entender que as exposições das aulas e as atitudes estavam condicionadas a uma mecanização por conta da presença da investigadora.

De forma geral, nos primeiros dias de observação, foi sentido certo desconforto por parte dos professores em função da presença da investigadora em sala. Ludke e André (1986, p. 27) já haviam sinalizado essa situação quando expuseram que uma das críticas ao instrumento de observação se daria “por provocar alterações no ambiente ou no comportamento das pessoas observadas”. Contudo, após se habituar com essa nova presença em sala, a turma deu sinais de relaxamento nas atitudes. Assim, tanto os alunos, como os

professores, aparentavam não mais se importarem com a investigação, dando fluidez ao cotidiano da sala.

Durante o período de convivência com a turma e com escola, apesar dos obstáculos ainda a serem vencidos, foi perceptível constatar que existe uma aproximação entre os estudantes com deficiência, os jovens e adultos da EJA e os demais membros da escola. Há um esforço em modificar o ambiente escolar no sentido de apoiar e garantir a permanência desses estudantes. Ao priorizar as matrículas das pessoas com deficiência, conforme assegura a LDBEN/1996, a escola busca, no engajamento de todo o corpo escolar e na diversidade, a oportunidade de enriquecimento recíproco dos alunos da EJA, tornando relevante a forma com que esta os recebe e os acolhe. Portanto, a escola, quando acolhedora e recíproca, oportuniza a permanência dos alunos e os converge ao social por meio da valorização do contato entre os pares. Para os alunos ingressos na EJA que foram historicamente marginalizados pela condição social, racial e cultural, as ações colaborativas e de aproximação entre todos tornam-se um elemento facilitador para o desenvolvimento social e pedagógico dos alunos. Essas atitudes positivas favorecem o reconhecimento desse público no ambiente escolar, fazendo-o criar vínculos com a instituição.

#### ***4.2.1.1 O papel da família***

O agrupamento formado por pessoas unidas por laços biológicos, legais, de descendências ou afetivos, e que geralmente dividem a habitação, constitui uma das unidades básicas da sociedade: a família. Entre desafios e conquistas, a família apresenta as primeiras referências culturais e sociais para a interação dos indivíduos com o mundo externo.

Dentre os papéis que fundamentam os direitos e os deveres das famílias, encontram-se a sobrevivência, a proteção e a socialização dos indivíduos. Operando como um espaço de transmissão e de práticas culturais, os grupos familiares adquirem papéis preponderantes ao assegurarem o desenvolvimento da personalidade, das ações e das atitudes dos seus membros, mesmos que adultos. Ademais, a partir das responsabilidades e das funções sociais que exercem, podem proporcionar a evolução social dos membros.

A família, ao ser vista como uma unidade interativa, mantém constantes trocas de experiências e sentimentos, independentemente das divergências. Quando mudanças diversas ao cotidiano quebram a rotina familiar, todos os envolvidos são atingidos. Nessa complexidade, ao se deparar com a doença ou a deficiência de um dos membros familiares,

que não correspondem aos padrões “normais” da sociedade, podem surgir sentimentos instáveis, como desânimos, preocupações e inseguranças.

Na busca por alternativas médicas, sociais e educacionais, pais e membros familiares procuram alternativas para que a pessoa com deficiência tenha as mesmas possibilidades de aprendizagem, tratamento e convívio social que os demais. No âmbito educacional, é fato considerar que as pessoas com deficiência, antes mesmo de se estabelecerem com outros grupos sociais, construirão relações mais sólidas para além dos muros das escolas, onde se encontram seus familiares/responsáveis. São esses grupos que partilham das primeiras interações sociais dessas pessoas, experienciando as primeiras conquistas e as primeiras negativas, sendo reconhecidos também como espaço educativo.

Segundo Glat (2012, p. 315) “a família é o primeiro grupo social ao qual o ser humano pertence. Desempenhando, portanto, um papel fundamental e determinante no desenvolvimento da personalidade, atitude e modo de agir do indivíduo, mesmo em idade adulta”. Assim, por meio das relações que perpetuam nesse meio, ocorrem as trocas de experiências que auxiliarão os indivíduos no processo de socialização.

Após construído o sentimento de pertencimento no seio familiar, o papel desse grupo concerne à educação, sendo crucial para o crescimento e a adequação social das pessoas com deficiência. O incentivo e a motivação também são ações que fazem parte do meio familiar, uma vez que o desenvolvimento das pessoas com deficiência ocorre pelo processo ativo de interações recíprocas proporcionadas pelas famílias. Glat (2007) nos sinaliza sobre o papel da família:

Constitui também questão da maior relevância a participação da família na educação escolar. Isto exige que sejam estabelecidos processos e estratégias que favoreçam e ampliem não só a colaboração de pais e responsáveis, mas de toda a comunidade. Este é um caminho que vai conformar o espaço da aceitação e da superação de barreiras atitudinais e preconceitos. (GLAT, 2007, p. 123).

Na interface entre família e escola, as instituições de ensino passam a ter papéis centralizadores na socialização desses alunos, dando-lhes a oportunidade de crescimento individual por meio de troca de experiências com seus pares e de se desenvolverem de maneiras adequadas e coletivas. Vale ressaltar que as interações entre os dois ambientes facultam relações educacionais produtivas para ambos. Assim, por compartilharem funções sociais, a importância da interação da família e da comunidade escolar enfatiza-se no contexto do desenvolvimento humano, facilitando a aprendizagem do aluno. Na legislação educacional, a LDBEN/1996 explicita que:

Art. 12. Os estabelecimentos de ensino, respeitadas as normas comuns e as do seu sistema de ensino, terão a incumbência de:

VI – articular-se com as famílias e a comunidade, criando processos de integração da sociedade com a escola.

Art. 13. Os docentes incumbir-se-ão de:

VI – colaborar com as atividades de articulação da escola com as famílias e a comunidade. (BRASIL, 1996, p. 11-12).

Em decorrência desse direito, as políticas públicas estimulam a cooperação entre as duas dimensões de atuação. Como citado anteriormente, o artigo 205 da Constituição Federal de 1988 define a educação sendo também dever da família. Embora não seja explícita a relação da família-escola, o texto, de alguma forma, deixa clara a corresponsabilidade entre o Estado e a família, ficando subentendido o vínculo entre essas duas instâncias.

Definido muito claramente, o artigo 12 dispõe da incumbência das escolas de se relacionarem com os responsáveis dos alunos, estreitando os laços. Já no artigo 13, a incumbência fica a cargo dos docentes, que devem promover interações diversas entre a escola e a família. Por emergir como fundamental na sociedade, a relação família-escola desperta o desenvolvimento intelectual, físico e social dos alunos, e essa importância se respalda nas relações promovidas e nas atribuições legais das instituições de ensino.

Com os avanços nas legislações em promover a escolarização dessas pessoas, a EJA assegurou esse direito aos estudantes jovens e adultos, passando agora a ter um novo público, englobando as pessoas com deficiência no coletivo da modalidade. Aqui, cabe frisar que os jovens, adultos e idosos com deficiência que chegam à modalidade da EJA são pessoas que vão para além das deficiências apresentadas, sejam elas físicas, sejam mentais, sejam intelectuais. São sujeitos que possuem uma dinâmica de vida diferente dos demais devido aos enfrentamentos diários dos desafios impostos pelas barreiras sociais e, por isso, buscam nos novos conhecimentos a possibilidade de desenvolverem suas potencialidades para se tornarem sujeitos sociais pensantes e críticos.

Vislumbrando maior entendimento sobre o que levou os alunos com deficiência à EJA, ficou evidente que o apoio e o estímulo de familiares e de pessoas próximas foram fatores essenciais para o retorno à escola:

Ah... eu tenho um sonho, sei lá um objetivo de vida de fazer uma faculdade de uma coisa que eu gosto, que seria Gastronomia. Então, o que me levou a voltar foi isso e o **incentivo de pessoas lá de casa, minha namorada**. Aí eu quis voltar. (Ad1, aluno com deficiência da EJA, grifo nosso).

Dinheiro. Eu quero parar de receber um salário-mínimo. Foi tudo começo... quando uma ‘**colega minha**’ falou que enquanto eu não colocasse uma âncora no meu objetivo, eu não ia conseguir ir pra frente. Eu tentei, saí da 4ª série umas três vezes,

na 4<sup>a</sup> vez que a minha colega foi e falou isso e eu fui e coloquei o dinheiro na frente, depois passei de ano. (Ad2, aluno com deficiência da EJA, grifo nosso).

Evidentemente, o apoio de familiares e de pessoas próximas possui grande valia no contorno da vida dessas pessoas. Muitas vezes, por serem sujeitos desacreditados em suas possibilidades de aprendizagens e desenvolvimentos, as ações em prol da sua educação ficam estagnadas, sem haver muito esforço para consolidar formas de progresso. Mas quando o envolvimento familiar assume uma postura diferenciada, perpetua-se o avanço dessas pessoas, mesmo com o enfrentamento constante de barreiras e de desafios sociais, incrementando o ensejo acadêmico. Outra evidência ficou explícita na fala do estudante Ad2, quando este demonstrou que o retorno aos estudos teve não somente o apoio familiar como motivação, mas também a busca por uma condição financeira melhor do que a que ele se encontrava.

Por ser uma política pública de combate às desigualdades, no artigo 203, inciso V, da Constituição Federal de 1988, regulamentado pela Lei Orgânica da Assistência Social n. 8.742, de 7 de dezembro de 1993 (LOAS), é assegurada “a garantia de um salário mínimo de benefício mensal à pessoa portadora de deficiência e ao idoso que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção ou de tê-la provida por sua família, conforme dispuser a lei.” (BRASIL, 1988, p. 103). Ou seja, é dever do Estado cuidar e proteger socialmente os grupos vulneráveis no sentido de promoção à justiça. A transferência mensal de renda destinada às pessoas com deficiência e aos pobres com faixa etária acima de 65 anos para a manutenção de bens básicos não deve ser vista como uma medida benevolente, mas sim como uma garantia de direitos fundamentais. Nesse tocante, Silva e Marques (2013) alertam sobre a necessidade de se ter um olhar mais criterioso sobre a concessão do benefício para que isso não se torne um impedimento no avanço dos beneficiários:

[...] a oferta de salário e condições para habilitação das pessoas com deficiência também são fatores, na época da promulgação da Carta Magna, avançados, mas que precisam ser criteriosamente cuidados, pois na prática, em alguns casos podem, em função das limitações econômicas nas quais grande parcela da população brasileira vive, impedir a possibilidade de avanços e conquistas deste grupo, para não perder o benefício recebido pela ação social. (SILVA; MARQUES, 2013, p. 352).

No que diz respeito ao estudante em questão, o fato de receber o BPC vai na contramão de se acomodar somente com o benefício, por mais que este lhe garanta as condições mínimas necessárias para sobrevivência. A concessão do benefício aumenta a independência social e financeira dessas pessoas com relação à família. Contudo, o anseio por condições de vida mais justas e dignas faz com que muitas pessoas com deficiência busquem

nas portas entreabertas das escolas a oportunidade para se libertarem não só socialmente, mas de construírem uma vida autônoma e produtiva economicamente.

À guisa de conclusão, é imprescindível que as famílias motivem e apoiem seus entes com deficiência quando esses demonstrarem vontade de avançar academicamente. Mesmo havendo impasses, dificuldades e até frustações, é necessário dar-lhes a oportunidade de crescerem em suas potencialidades, fazendo com que se tornem indivíduos autônomos e independentes em suas escolhas.

#### **4.3 As relações interpessoais entre os atores da escola**

O fato de vivermos em sociedade, inevitavelmente, faz com que tenhamos vínculos mais próximos com outros. Essa aproximação nos aponta para uma rede ou para laços de ações entre pessoas que se interligam, dando o entendimento das relações interpessoais. Ao enfatizar a conduta humana, quando são promovidas por meio da empatia, as relações com os demais membros da sociedade se tornam mais amistosas e satisfatórias no sentido de convivência. O ambiente escolar, como visto anteriormente, é um espaço que propicia grandes experiências de socialização, pautando-se na oportunidade do convívio com as diferenças. Por ser um espaço eminentemente coletivo, as integrações pessoais auxiliam na formação da identidade dos alunos, preparando-os para lidar com o mundo exterior.

Em seu trabalho, Mantoan (2003) preleciona como os espaços educativos contribuem para a formação dos alunos por meio das relações:

Em suma: as escolas de qualidade são espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, espaços onde crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensinam-se os alunos a valorizar a diferença pela convivência com seus pares, pelo exemplo dos professores, pelo ensino ministrado nas salas de aula, pelo clima sócio-afetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar — sem tensões competitivas, mas com espírito solidário, participativo. (MANTOAN, 2003, p. 35).

Outro fator importante das relações desenvolvidas no ambiente escolarizado trata-se da valorização à diversidade, em que a inclusão de pessoas, que por motivos variados não concluíram os estudos, as aproxima do ambiente escolar. Nesse viés, Soares e Soares (2014, p. 11) pontuam que “a diversidade dos sujeitos educandos da EJA é enorme, visto que podemos encontrar em uma mesma turma de EJA adolescentes, jovens, adultos e idosos com realidades e características diversas”. Isso demonstra que todas as pessoas devem ser beneficiadas com as relações sociais e com o convívio recíproco, elevando tanto a construção

de uma sociedade mais igualitária e justa, quanto a demonstração de que o papel da escola não cabe mais somente a um espaço de aprendizagem, mas agora a um ambiente social.

Quando pensamos nos jovens e adultos com e sem deficiência que se matriculam na EJA com perfis e características diversas, é preciso que a escola se reconfigure e tenha como base o saber cotidiano desses alunos, além de considerar suas histórias de vida e as vivências acumuladas que trazem consigo. Apesar de essas experiências nem sempre terem sido bem-sucedidas, essas pessoas foram levadas a buscar no espaço escolar a possibilidade de ascenderem no meio social e, juntamente com as expectativas de novas oportunidades e conquistas, os estudantes trazem sentimentos, como medo, rejeição e negação ao regressarem no ambiente escolar.

Por apresentarem uma identidade diferente da moldada como padrão social, deve-se ter uma visão mais crítica sobre essas subjetividades que cercam os alunos com deficiência, não desconsiderando os demais alunos da EJA, para que o olhar excludente dos outros não os limitem simplesmente por suas condições e para que haja um olhar que exalte suas singularidades. Considerando o depoimento do aluno Ad1, ficou evidente que essas subjetividades acompanham os estudantes quando retornam à escola:

[...] o meu medo de voltar a estudar era porque eu não ia conseguir me adaptar, não ia ter ajuda, que ia ser maltratado. Isso foi um momento muito difícil pra mim, principalmente no começo. Aí eu fui me adaptando, conversando com alguns colegas, tal. Os professores foi me ajudando. Aí eu fui bem recebido. (Ad1, aluno com deficiência da EJA).

Esses sentimentos são desencadeados pelas barreiras atitudinais encontradas na sociedade em geral. Para Azevedo (2003), a rejeição sofrida no meio escolar advém de vários fatores, e isso pode causar danos à vida escolar daqueles que possuem dificuldades, que vão desde as cognitivas até econômicas, levando-os à evasão. Ao se desmistificar do campo das emoções, o alunado da EJA tende a superar os obstáculos advindos do meio social. Isso faz com que as habilidades e as competências para lidar com as situações adversas sejam desenvolvidas, levando as relações interpessoais a um outro nível.

Nos espaços externos da escola, apesar das particularidades pessoais e dos problemas sociais enfrentados pela região onde a instituição está situada, a questão das relações interpessoais se manteve saudável entre os alunos. Durante o intervalo, era comum ver grupos de pessoas conversando e rindo, jovens namorando e duplas dialogando em locais mais reservados do pátio, mas também havia algumas pessoas sozinhas, que não interagiam.

Nesse horário, via-se também o convívio entre os alunos e os funcionários da escola, sendo estes procurados para atender a alguma solicitação por parte dos discentes. As relações não se mantinham no campo afetivo, no entanto, a comunicação se fazia presente e não foram identificados tratamentos ríspidos ou indiferentes entre os envolvidos. Ao contrário, sempre que os alunos necessitavam de informações ou de instruções por parte da direção, dos docentes ou dos funcionários, eram ouvidos e, sendo possível, atendidos em suas solicitações.

Voltando as atenções para a turma pesquisada, as observações em campo demonstraram que as relações interpessoais na EJA iam desde os comportamentos afetuosos, que se prolongavam nas amizades conquistadas pelos alunos, até as relações mais complexas em sala de aula. Por ser um ambiente multicultural, as salas de aulas, em especial as da EJA, apresentam as mais variadas experiências de vida, conhecimentos, religiões e culturas. Como asseguram Martins e Silva (2011, p. 7), nelas, são proporcionadas as relações humanas, em que “vínculos de amizade, cooperação e confiança se constroem e se consolidam, animando o processo de interação social entre as trocas comunitárias.

Ao serem questionados sobre as condições em que eram dadas as relações interpessoais na EJA entre os alunos e entre os professores e os alunos da turma, as percepções são próximas:

Ah, é boa. É... a gente conversa muito, fala do meu problema, fala sobre o que tá acontecendo no mundo, o que a gente viu, o que a gente assistiu. [...] Eu não tenho muito convívio com os outros alunos, mas é boa. Todo mundo me respeita como igual. (Ad1, aluno com deficiência da EJA).

Eu acho que eles são mais interativos com os outros. Eu acho que eles são mais sociáveis com os outros. É um grupo assim, que interage bem. Agora é... já vi outros alunos também que já são mais assim é... mais largados. Não tem aquela atenção com o grupo. São mais isolados. Sabe, acontece esse tipo de coisa também, né? (P3, professor da EJA).

Tais falas demonstraram que as relações mantidas entre os colegas da turma são relativamente boas. As entrevistas indicam que, por estarem em contato diariamente, o convívio estabelecido entre eles era mais próximo, contudo, alguns alunos aparentaram manter certo distanciamento de outros. Essas incompatibilidades ocorrem devido à heterogeneidade da sala da EJA, em que há diversas idades, diferenças nas relações estabelecidas, brincadeiras, juvenilização<sup>20</sup> e outros. Buscando a percepção das relações mantidas na EJA pelas relações professor e alunos, os relatos descrevem que:

---

<sup>20</sup> Caracteriza-se pelo ingresso precoce de alunos na modalidade da EJA (GOUVEIA; SILVA, 2015).

Interessante, gostosa, benéfica é [...], prazerosa. Porque são pessoas que... eu já dei aula pra uma senhorinha de 82 anos. Eu já dei aula para alunos da EJA que no meu aniversário levaram um bolo, um bolo delicioso. Fizeram festa de aniversário pra mim. É muito prazeroso, sabe. Eles absorvem, eles querem, eles perguntam, eles têm dúvidas, eles são ávidos mesmo pelo conhecimento. (P2, professora da EJA).

No momento é... eu nunca tive problema com professor não. **Só com o de matemática que a gente tava com alguns probleminhas de comunicação**, mas a gente... a gente releva e deixa passar batido em algumas coisas, mas a única coisa que ele tinha... que me incomodava **era o jeito da explicação dele**. Só isso. O resto era tranquilo. (Ad1, aluno com deficiência da EJA, grifo nosso).

Nota-se que, na fala da professora P2, existe uma postura afetuosa com os alunos da EJA. O papel do docente vai além do sentido de construção de conhecimento. Ele também se torna um aprendiz das vivências e das experiências do alunado e, por isso, se solidariza com seus desafios e conquistas. Por meio do incentivo e do bom relacionamento, o professor estimula a prática de novos conhecimentos, auxiliando os estudantes nas interações sociais. Porém, o que nos chama a atenção na última resposta foi a sinalização de contradições visíveis referentes às questões de ensino-aprendizagem. Como os alunos da EJA são pessoas que possuem históricos diversos no processo de escolarização, cabe frisar que os docentes precisam compreender tais processos, dialogando com os discentes para se tornarem mediadores na aprendizagem. Atualmente, não há mais espaço para a imposição de modelos de ensinos excludentes para aqueles que ficaram fora da escola por tanto tempo. Esse tema segue para abordagem posteriormente.

Ao relembrar um dos pilares da educação, o aprender a conviver, vem se restabelecendo um novo significado na EJA justamente por ser um espaço de resgate dos direitos educacionais das pessoas de qualquer faixa etária. Jovens, adultos e idosos são detentores desses direitos, por isso, devem ser repensadas as maneiras de se conviver com as diferenças em sala de aula. Portanto, ao apresentar as percepções sobre as relações interpessoais entre as gerações, a pesquisa identificou um ambiente com aspectos positivos e negativos. As construções dos laços pelo convívio foram sentidas na turma, mesmo com pessoas em diferentes idades no cotidiano escolar. Tais relações também descreveram uma complexidade da EJA devido à pluralidade sociocultural apresentada pelos alunos, em que a falta de práticas apropriadas não ajuda nas superações de barreiras atitudinais, sendo necessário o reconhecimento entre as gerações.

#### *4.3.1 Bullying, preconceito e discriminação*

Como abordado no Capítulo 2 desta dissertação, as pessoas com deficiência foram mantidas como invisíveis na malha social durante séculos, no entanto, o processo de inclusão desse grupo vulnerável foi conquistado após longas trajetórias históricas de superações, modificando e recriando os espaços, inclusive nos serviços educacionais, para garantir a esse público os direitos sociais. Porém, ainda se observam resquícios de um tempo no qual as barreiras atitudinais desqualificavam os processos inclusivos, podendo refletir negativamente na escolarização desse grupo. Apesar de o ambiente ser favorável às boas práticas de convívio e da socialização, identificaram-se determinados comportamentos negativos presentes na sala de aula com relação aos alunos com deficiência. Por serem estudantes duplamente excluídos, ainda existem enfrentamentos de barreiras frente às demandas sociais que dificultam a ascensão desses sujeitos no espaço escolar.

Nos depoimentos dos alunos, foram identificados estímulos que desencadeiam a falta de respeito e o *bullying* com os colegas com deficiência por parte de determinado grupo, expondo-lhes a condições inferiores:

[...] Vejo assim: no meu ponto de vista não, mas no ponto de vista dos meus amigos, sim. Mas como eu falo, no meu ponto de vista não porque eu brinco pra caramba e eu brinco com a minha deficiência e eu dou liberdade para brincar, mas os meus amigos falam que é crime o que os meus amigos falam. [...] É como eu costumo falar: você tem que saber o limite da pessoa. [...] Então como eu dou liberdade não sofro nenhum *bullying*. (Ad2, aluno com deficiência da EJA).

[...] tem aqueles que sempre fazem aquelas piadinhas. [...] sempre tem aqueles engraçadinhos que gostam de fazer aquelas piadinhas. Igual no caso, quando nós fomos lá no... assistir um filme, tem pessoas que falaram [...] ‘Por que que fulano de tal estava lá? Ele não enxerga’. Então é uma coisa sem graça, desnecessário. (A5, aluno sem deficiência da EJA).

Eu acho que eles não respeitam. Não tem respeito. Porque a maioria tem preconceito, faz preconceito, faz brincadeirinha assim, uma falta de respeito. [...] Todo dia na sala eu acho que tem preconceito. Na forma que eles dizem que é brincadeira, mas eu acho que é preconceito. [...] ficam chamando de ceguinho. ‘Ah, olha o ceguinho ali’; ‘Ah, ele não pode fazer isso porque ele é cego’; ‘Ele não pode enxergar’. Tudo isso é uma brincadeira que é falta de respeito com eles. (A4, aluna sem deficiência da EJA).

O teor das respostas assume um caráter afirmativo quanto à ocorrência de hostilidades no comportamento de alguns alunos presentes na EJA. Nas observações, foi possível constatar essa realidade nas diversas brincadeiras e nos comentários pejorativos direcionados aos alunos com deficiência e que vinham do alunado mais jovem. Devido ao desrespeito e às situações de agressões (físicas ou verbais), as escolas se tornam palco de violências e rotulações das pessoas com deficiência. Os prejuízos causados a essas pessoas podem ser incalculáveis,

desde levá-las ao fracasso escolar até o suicídio. Ferreira (2009b, p. 46) aponta que, “quando as brincadeiras sem importância passam a se caracterizar como situações de discriminação que criam prejuízos e vitimizam as pessoas, isto significa que algo precisa ser feito pela escola e pelo(a) educador(a)”.

Pensando na escola como um espaço de socialização, são várias as emoções que se manifestam nesse ambiente. Assim, o preconceito, a discriminação e a intolerância são ações, mesmo que sutis, promotoras de violência que se encontram presentes nas instituições de ensino. Sobre as concepções dessas relações hostis, verificou-se o depoimento da professora:

Eu não vou dizer que seria discriminação. Eu percebo que [...] o jovem ele tem a característica da brincadeira, né. Outras culturas vão trabalhar essa brincadeira chamada como estiga. O que que é instiga? Um brinca com o outro, outro brinca com outro. Antigamente a gente chamava isso de zoação, agora a gente trata isso como *bullying*, né? É... nesse contexto, os mais jovens tendem a brincar como eles brincariam com qualquer um normal com a pessoa que tem a deficiência. Então nesse contexto, eu não vejo nenhum tipo de afastamento. Agora, eu vejo que eles se sentem incomodados quando eles vêm que o outro não consegue acei... chegar no mesmo parâmetro que ele queria [...] E aí existe esse incômodo, porque começa o atrito. Ele quer aprender e o outro começa a questionar numa linguagem diferente da dele, né. E aí o professor que é mediador se ele não tiver essa sensibilidade para perceber [...] é uma coisa pra ser observada né, ele acha que o outro não está aceitando. (P1, professora da EJA).

Ou seja, no contexto educacional, o aluno que apresenta alguma condição diferenciada dos ditos “normais” é desrespeitado, perpetuando, dessa forma, a negação do outro a partir de um tratamento diferenciado, com vistas a menosprezá-lo ou constrangê-lo, impedindo a condição de igualdade. Como analisado nas entrevistas, os atos de preconceitos, discriminação e *bullying* aparecem nas relações da sala de aula e de forma velada para alguns, dando o sentido de não existirem. No entanto, não passam despercebidos por outros que se sentem incomodados e até desconfortáveis com a situação. Como afirma Ferreira (2009), “o ato discriminatório pode ser visível e provocar reprovação imediata por parte daqueles que o presenciam, ou pode ser ‘invisível’, velado, camuflado, sem produzir aparentemente consequências adversas imediatas para a pessoa discriminada.” (FERREIRA, 2009b, p. 27).

Ao expor suas percepções sobre o tipo de relação que possa vir a gerar algum tipo de conflito na EJA entre os estudantes com e sem deficiência, a docente P1 chama a atenção para o papel do professor como mediador de conflitos. Por se tratar de jovens e adultos, a falta de iniciativa de alguns professores em conter determinadas “brincadeiras” dirigidas aos alunos acaba contribuindo para um ambiente adverso e menos propício às questões educacionais.

Todavia, cabe a gestores, coordenação pedagógica e docentes a busca por estratégias e soluções para conscientizar a comunidade escolar sobre o saber conviver com as diferenças

para que sejam evitadas essas experiências negativas. É necessária uma redefinição das barreiras impostas por meio de comportamentos desafiadores presentes na escola para que sejam promovidas mudanças na esfera humana, buscando combater ou ao menos minimizar ações de assédio, humilhação e até de negação com relação aos estudantes com deficiência.

Em seu trabalho, Freire (1997) nos apresenta a importância das relações entre professores e alunos:

[...] nossas relações com os educandos são um dos caminhos de que dispomos para exercer nossa intervenção na realidade a curto e a longo prazo. Neste sentido e não só neste, mas em outros também, nossas relações com os educandos, exigindo nosso respeito a eles, demandam igualmente o nosso conhecimento das condições concretas de seu contexto, o qual os condiciona. Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe: sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem. (FREIRE, 1997, p. 53).

É básico, então, que exista uma dinâmica de relacionamento e convívio entre o corpo docente e os alunos e que esta perpassasse por transformações no sentido de favorecer um elo mais consolidado entre os sujeitos. O relacionamento pautado no respeito à diversidade e na compreensão da realidade dos alunos com deficiência pode levá-los a um aprendizado mais significativo, elevando a capacidade de aprendizado desses discentes. E para que ocorra uma maior interação entre os alunos que chegam e o ambiente, é preciso que a escola pratique a escolarização cidadã, aprimorando as propostas de interações, e contemple as relações interpessoais entre os envolvidos, desde gestores, docentes e funcionários, distanciando, assim, as alegações negativas engendradas para que os alunos da EJA se reconheçam nas diferenças.

Dessa forma, a pesquisa demonstrou que compete à comunidade escolar, por meio de propostas e de práticas pedagógicas, auxiliar os estudantes no processo de conscientização sobre o direito de igualdade, ética e cidadania e, com o diálogo democrático, favorecer uma maior interação social entre os alunos, despindo-os das características subjetivas que, durante séculos, foram direcionadas às pessoas com deficiência.

#### *4.3.2 Conflitos geracionais*

Avançando na discussão sobre o convívio na EJA, além do processo de transmissão do conhecimento, no espaço escolar, são cruzadas outras dimensões, como orientação sexual, etnia, raça, religião, inclusão de pessoas com deficiência e outras. Porém, as observações de

campo apontam para situações adversas que vão além do imaginário de uma sala composta por homens e mulheres adultos, sendo cada vez maior a demanda de alunos jovens na EJA.

A heterogeneidade presente na sala de aula é fruto do desejo das pessoas que não concretizaram os estudos em outra etapa da vida e agora o tentam fazê-lo. São adultos amadurecidos que buscam na oportunidade a melhoria da condição de vida. Nessa perspectiva, também se encontra o público jovem que ocupa o mesmo espaço, mas que apresenta lugares sociais diferentes dos adultos. Em se tratando da juvenilização na EJA, Haddad e Di Pierro (2000) nos apontam a nova identidade ao fim do século XX:

Há uma ou duas décadas, a maioria dos educandos de programas de alfabetização e de escolarização de jovens e adultos eram pessoas maduras ou idosas, de origem rural, que nunca tinham tido oportunidades escolares. A partir dos anos 80, os programas de escolarização de adultos passaram a acolher um novo grupo social constituído por jovens de origem urbana, cuja trajetória escolar anterior foi mal-sucedida. (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 125).

Diante dessa nova diversidade, as relações de vida foram estabelecidas por esses sujeitos, e o convívio de gerações amplia o exercício da cidadania e o reconhecimento dos envolvidos. Contudo, durante o compartilhamento do mesmo espaço, as heterogeneidades do grupo deixam transparecer variáveis que atuam como coadjuvantes nos conflitos vivenciados em salas de aula, tensionadas pelo choque de culturas presentes nesse ambiente. Pela heterogeneidade etária, a EJA tem se tornado palco de conflitos geracionais que se expressam nas diferentes formas. No andamento da pesquisa, foi percebido que havia divergências entre os alunos e a limitação direta de alguns profissionais em conceber diretrizes para uma relação mais interacional entre os estudantes.

Durante o trabalho de campo, verificou-se que, na maioria das vezes, os alunos com faixa etária acima de 25 anos eram os primeiros a chegar à sala. Eles adentravam o ambiente com calma, sempre solicitando licença e se dirigindo às carteiras habituais com tranquilidade. Já os alunos mais jovens, em grande parte, chegavam após o início das aulas. Nas observações, foi possível perceber que, quando estes estudantes adentravam na escola, geralmente ficavam no corredor do pavimento conversando com vozes alteradas e em tons de brincadeiras. Por vezes, foi presenciado o incômodo que essa situação causava, quando os professores ou os próprios alunos que já se encontravam em sala de aula iam até a porta para fechá-la, a fim de amenizar o barulho externo.

Obviamente, entre os jovens, havia exceções que se adequavam mais aos grupos dos alunos de maior idade que chegavam no horário e mantinham o foco nas aulas, como um dos

alunos com deficiência, porém outros permaneciam do lado de fora da sala com alunos de outras turmas, sem demonstrar interesse pela aula que já havia começado. Algumas vezes, foi possível ver o vice-diretor solicitando a entrada dos estudantes, o que causava certa insatisfação naqueles que já se encontravam no interior da sala, pois as conversas e as brincadeiras geravam interrupções nas aulas, dispersando a atenção dos outros alunos e incomodando os professores que solicitavam silêncio e ordem na sala.

Uma característica marcante da turma era a ocupação das carteiras. Na sala, as carteiras eram distribuídas em seis fileiras. No início das observações, chamou a atenção o fato de os alunos mais velhos se sentarem nas três fileiras da esquerda, próximas da janela, ao passo que as outras três fileiras à direita, próximas da porta, eram ocupadas pelos alunos mais jovens. O fato de se distribuírem dessa forma caracterizava que havia uma divisão na sala quanto à heterogeneidade etária.

Enquanto os adultos ansiavam pelas aulas nas quais o conhecimento seria compartilhado, os mais jovens se relacionavam horizontalmente com os seus. Assim, é importante ressaltar que tal divisão estava condicionada ao interesse dos estudantes nos estudos. Para os alunos adultos, a escola era vista como um acesso de oportunidades futuras e, como eles mantinham o foco na conclusão da Educação Básica em busca de novas perspectivas de vida, o conhecimento era compartilhado e a interação entre eles era maior. A grande maioria dos alunos jovens demonstrava menos comprometimento e interesse na escola e não tinha uma motivação aparente para focar nos estudos, mas, devido a cobranças impostas pelo mundo do trabalho, esses estudantes viam a necessidade de permanecerem na escola. Em se tratando desse comportamento presente na EJA, a fala de um dos entrevistados evidencia o seu pensamento sobre a EJA e a distinção entre os interesses que movem os alunos da turma:

A EJA é um facilitador para esses alunos, de uma forma geral, né. É... tanto para os deficientes, para os não deficientes, né? É um facilitador, [...] para que eles consigam formar, alcançar o que eles querem naquele momento, né? E para **aqueles alunos que realmente têm interesse, que vão para estudar**, eu acho válido, né? **Que são alunos mais velhos, mas têm outros que não sabem aproveitar mesmo.** É que a gente vê hoje, né? (P3, professor da EJA, grifo nosso).

As observações do professor remetem à heterogeneidade presente na Educação de Jovens e Adultos e o quanto diverso é o público que essa modalidade atende. Fica subentendido que os alunos adultos demonstram mais dedicação aos estudos, motivação que pode ser buscada na falta de oportunidade na idade própria. Entretanto, não se pode generalizar que os

estudantes jovens mantêm certo desinteresse no processo de aprendizagem, pois cada aluno é único em suas diferenças e motivações.

Retomando a caracterização dos integrantes da EJA, os estudantes adultos mantinham uma postura mais discreta, de poucas conversas, e dialogavam, na maioria das vezes, com seus pares. Raríssimas vezes, se ausentavam da sala e, quando o faziam, havia sempre o consentimento do professor. Esses alunos não tinham o hábito de faltar, sendo percebido que a assiduidade entre eles era elevada.

Geralmente, quando havia trabalhos em grupos, a divisão era feita entre aqueles que se sentavam nas três fileiras da esquerda, sendo que, em casos específicos, um ou outro aluno jovem se inseria nesse grupo. No horário do intervalo, alguns desciam para lanchar, mas logo retornavam, ao passo que outros permaneciam na sala adiantando alguma tarefa ou fazendo alguma atividade.

Os mais jovens da sala eram pessoas agitadas, que geralmente conversavam quase a todo momento, o que levava os professores a chamarem a atenção constantemente. Os celulares e os fones de ouvidos eram utilizados constantemente. Nas distribuições de atividades pedagógicas proporcionadas pelos professores, era perceptível que os alunos jovens não mantinham uma organização de estudo, o que acabava gerando atrasos nas entregas das atividades ou até mesmo a inexistência dos trabalhos.

Cabe comentar que os alunos com deficiência da sala eram pessoas jovens. No entanto, um dos alunos apreciava o perfil dos alunos adultos e mantinha uma postura mais madura e próxima dos alunos mais velhos. Já o outro aluno se relacionava bem com toda a turma, apesar de estar sempre envolvido nas brincadeiras e nas conversas. Pelo relacionamento próximo com os colegas, foi cotado para representar a turma, sendo eleito representante de turma.

Outro fato que chamou a atenção no campo decorreu a partir da forma com a qual os professores percebiam as relações interpessoais na EJA. Por não explorarem as potencialidades e as vivências dos alunos jovens e adultos, os docentes se deparavam com dificuldades quando havia embates no relacionamento da turma, que ocorriam justamente pelo fato de os discentes apresentarem valores díspares e formas diferentes de enxergar a importância da escola, por isso, às vezes, o convívio passava por intempestividades. Em dada observação, foi possível presenciar uma discussão entre alunos jovens, alunos adultos e professor. Devido à conversa que estava extremamente excessiva em uma aula específica, o professor teve que solicitar, por diversas vezes, que os alunos mais jovens silenciassem para que o conteúdo fosse dado, o que levou a uma situação difícil de ser administrada.

Mesmo com a insistência do docente em tentar despertar o interesse dos alunos, as risadas, as brincadeiras e as “zoações” continuaram, e os alunos mais velhos começaram a se incomodar, olhando constantemente para as fileiras nas quais se encontravam os mais jovens, na tentativa de demonstrar que não estavam gostando da postura durante a aula. Certa hora, o professor tentou intervir novamente na conversa paralela, e foi nesse momento que os alunos adultos também demonstraram a insatisfação pelo incômodo causado. A discussão ficou generalizada e só foi resolvida com a chegada do vice-diretor, que fez o convite a alguns alunos para que deixassem a sala de aula naquele momento.

Para Haddad e Di Pierro (2000), os grupos que compõem a EJA são distintos, visto que o grupo das pessoas mais maduras veem na escolarização a oportunidade de integração sociocultural, e o grupo dos alunos mais jovens mantêm relações mais tensas, o que faz com que carreguem o estigma de alunos-problemas.

É importante ressaltar que o tempo de aprendizagem na sala de aula se constitui de forma diferenciada para os alunos, isto é, enquanto os alunos mais velhos demonstram maior interesse nas aulas e buscam absorver o máximo da aprendizagem oferecida, mesmo que com algumas dificuldades, em contrapartida, os alunos jovens não se envolvem com o ensino da mesma forma e buscam na interação social a aquisição de outras experiências, o que tende a originar alguns conflitos entre as gerações.

Assim, baseando-se nas relações interpessoais dos estudantes jovens e adultos da EJA, a pesquisa apontou que fatores geracionais, como a idade, podem apresentar reflexos positivos e negativos no desempenho da turma. Por meio da convivência estabelecida com o outro, as relações podem ser fortalecidas pela troca de experiências, pelos estilos de vidas, pelas linguagens e pelos saberes. Essas trocas auxiliam no desenvolvimento dos laços, adaptando-os para a vida social, e aproximam os indivíduos a partir da aceitação e do respeito às diferenças.

À luz do exposto, as observações trouxeram a constatação de que a presença de alunos tão diferentes pode, a princípio, ser caracterizada como grande desafio no processo educacional ao lidar com as divergências do meio. Porém, o convívio entre esses indivíduos traz benefícios quando focalizado em propostas que englobem as particularidades desses grupos e com desenvolvimento de práticas educacionais que estimulem o diálogo entre as diferentes gerações. Com o compartilhamento do mesmo espaço, são divididos também novos saberes que enaltecem a autoestima e garantem o diálogo entre valores, direitos e cidadania.

#### 4.4 Inclusão ou negação?

A educação inclusiva brasileira, nas últimas décadas, tem sido discutida incessantemente pelos órgãos responsáveis, pela comunidade escolar e pela sociedade, principalmente após a assinatura da Declaração Mundial de Educação para Todos, fundamentada na concepção dos direitos humanos com vistas a uma educação mais justa e igualitária, respeitando as diferenças intrínsecas à condição humana. Sobre os princípios que norteiam a prática inclusiva na escola, Sasaki (1997) chama a atenção para:

[...] a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentre da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação. A diversidade humana é representada principalmente por origem nacional, sexual, religião, gênero, cor, idade, raça e deficiência. (SASSAKI, 1997, p. 42).

Pensando no papel historicamente preponderante da inclusão para as pessoas marginalizadas socialmente, ela foi parte das lutas destinadas à educação e, a partir da Declaração de Salamanca, houve maior expansão da temática, possibilitando que as reformas educacionais se concretizassem a partir do atendimento dos alunos com deficiência e das adaptações escolares. Nunes, Saia e Tavares (2015, p. 1.109) comentam que “a partir desse marco a educação inclusiva vai se popularizando, partindo sim da educação especial, mas vislumbrando uma nova concepção de educação: a escola precisa incluir não apenas os ‘especiais’, mas todos os alunos”.

Reconhecendo o papel que envolveu todo o processo evolutivo da inclusão escolar na sociedade brasileira, não se pode deixar passar em “brancas nuvens” o fato de que esse processo chega acompanhado dos resquícios da negação de séculos atrás. Apesar dos significativos avanços, ainda são refletidas as características de uma sociedade preconceituosa, negligente, discriminatória e segregacionista, o que, associado às limitações dessas pessoas, dificulta a inclusão educacional. Ao referir-se à inclusão, Sasaki (1997) afirma que:

Este movimento tem por objetivo a construção de uma sociedade realmente para todas as pessoas, sob a inspiração de novos princípios dentre os quais se destacam: celebração das diferenças, direito de pertencer, valorização da diversidade humana, solidariedade humanitária, igual importância das minorias e cidadania com igualdade de vida. (SASSAKI, 1997, p. 17).

Considerando o direito das pessoas com deficiência de se matricularem no ensino regular, reforçou-se a importância dos ambientes heterogêneos na estimulação da

aprendizagem desses alunos. Assim, ao terem acesso aos meios de formação, os indivíduos passam a desenvolver as habilidades humanas necessárias para atuarem na sociedade a partir da compreensão, do aprender a ser e fazer, do conviver socialmente e do reconhecimento à diversidade. Com essa realidade, vários fatores auxiliaram para que houvesse mudanças nas questões educacionais dos jovens e adultos com deficiência. De acordo com Mendes (2006), importantes argumentos contribuíram para o pensamento de novos paradigmas educacionais das pessoas com deficiência. Os movimentos sociais pelos direitos humanos, entre outros, intensificados basicamente na década de 1960, conscientizaram e sensibilizaram a sociedade acerca dos prejuízos da segregação e da marginalização de indivíduos de grupos com *status* minoritários.

O diálogo foi direcionado para as práticas integradoras que beneficiariam tanto os estudantes com deficiência, por meio da participação em ambientes sociais e de oportunidade de aprendizagem coletiva, quanto os estudantes sem deficiência, que seriam motivados à aceitação das diferenças e das próprias limitações. Para Mendes (2006), outro argumento seria a partir das bases empíricas em pesquisas educacionais, que demonstraram que a forma de ensinar era incapaz para o aprendizado das pessoas com deficiência, o que levou a sociedade a reivindicar políticas que combatesssem a discriminação e garantissem direitos a esse público.

A fim de compreender o perfil das escolas inclusivas, Ferreira (2009) as define como organizações escolares que acolhem e se comprometem em acomodar os estudantes, sem discriminação de qualquer natureza, ou seja, independentemente de suas condições físicas, sua orientação sexual, religiosa, intelectual, social, emocional, linguística, etc.

Ao iniciar este estudo, pensava-se que as concepções sobre a inclusão e seus princípios estivessem consolidadas e sendo praticadas nas instâncias escolares com o reconhecimento das diferenças entre os estudantes, não sendo mais vistos em uma perspectiva homogeneizadora, abrindo espaço para as diversidades. No entanto, partindo do pressuposto de que os participantes teriam conhecimento sobre o que seria inclusão para posteriormente abordá-los sobre a educação inclusiva, a realidade encontrada foi outra. Ao perguntar aos alunos o significado de inclusão, eis as respostas:

O que eu entendo por inclusão? Até antes inclusão era para incluir o deficiente em toda área social. Dentro de escola, sociedade e etc. Só que depois que eu cheguei na escola estadual eu me deparei com vários obstáculos e vi que não é cem por cento o que eu imaginava. (Ad2, aluno com deficiência da EJA).

A inclusão é você dar oportunidade às pessoas que têm deficiência, algum tipo de... não só física como mental. Vai colocar ele no dia a dia das pessoas. (A5, aluno sem deficiência da EJA).

Como assim? (aluna apresentou dificuldades em entender a pergunta). Nossa... eu já ouvi, mas não entendo. (A4, aluna sem deficiência da EJA).

Ô... por enquanto eu não estou entendendo muito bem, né? Porque eu cheguei agora, fiquei muito sem estudar e agora eu estou tentando entender o que é exclusão. É exclusão? Inclusão? (risos). (A6, aluna sem deficiência da EJA).

Os dados revelam que, para aqueles participantes que apresentam algum entendimento sobre o tema abordado, existe um consenso de inclusão no sentido de dar condições de igualdade, participação e inserção das pessoas nos ambientes sociais, principalmente na escola. De certa forma, os participantes responderam com pouca abrangência e focalizaram em apenas algumas concepções do conceito de inclusão. Pondera-se aqui que o fato de esses alunos estarem presentes no ambiente escolar não significa que estejam incluídos realmente, pois, em determinadas situações, ficou a impressão de que o processo inclusivo seria mais por exigência legislativa do que por ações e posturas realmente inclusivas.

Analizando o contraponto que incita o pensar sobre a inclusão, a categoria exclusão se apresenta nas controvérsias de um sistema desigual que imputa aos alunos a desigualdade de um sistema falho ao se depararem com os obstáculos da inclusão no ensino regular. As existências de contradições nas visões do incluir são sentidas pelos alunos com deficiência quando o sistema de ensino não disponibiliza condições para que se sintam parte desse processo.

Outra problemática aponta para as negativas quanto à falta de conhecimento por parte dos alunos sem deficiência sobre o tema. A desinformação e a inexistência de multiplicação sobre o assunto fazem com que surjam barreiras determinantes para a discriminação dos jovens e adultos com deficiência que chegam até a escola. Novamente, nos deparamos com os desafios que acompanham a EJA e a inclusão de alunos com deficiência. Realizando uma análise mais atenta do material, foi possível perceber paradoxalmente outras questões que dificultam o movimento inclusivo na escola focalizada. A falta de formação/capacitação docente e a ausência de planejamento ficaram evidentes durante a realização da pesquisa, juntamente com as concepções demarcadas pelo processo de ensino-aprendizagem desses alunados, a começar pela abordagem dos professores sobre inclusão escolar durante a licenciatura, sendo possível perceber que grande parte do professorado não contemplou essas questões durante a formação docente:

Sim. [...] sétimo e oitavo período. Quando eu fiz estágio com inclusão com a Sociedade Inclusiva da PUC Minas. (P1, professora da EJA).

A disciplina não. Não. Eu tive só... pinceladas. [...] é que na minha época nem existia isso. Igual tô te falando, de 4 anos pra cá que a gente tem visto essa inclusão maior. (P2, professora da EJA).

Olha, não me lembro no período de licenciatura, né? Não que eu me lembre. Não me lembro dessa questão de tratar dessa questão de inclusão não. (P3, professor da EJA).

Não, porque dentro daquele período já se falava da questão da inclusão, mas não tinha assim... uma temática estruturada para formação. Ela era simplesmente comentada, mas não tinha nada que se levasse ao estudo dentro do universo acadêmico. (P4, professor da EJA).

Parte dos professores afirmou que não obteve quaisquer contatos com disciplinas que interpelassem a inclusão durante a formação inicial. De forma quase superficial, os docentes indicaram que receberam algum tipo de informação sobre a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, mas sem aprofundamento, visto que, no período acadêmico, o assunto não era discutido sistematicamente. A única exceção ficou a cargo de uma docente, que pôde contemplar a experiência no curso de licenciatura.

Com relação à formação continuada, os docentes também revelaram que não houve capacitações ou especializações para atuarem com as especificidades dos alunos com deficiência. Apesar do aumento na demanda por cursos que abordam a Educação Especial e a inclusão, as tecnologias assistivas e a comunicação alternativa, ainda persistem lacunas na formação dos profissionais da educação que atuam na EJA, e a ausência de complementação de estudos ou de pós-graduações demonstra que esses cursos ainda não se constituem como prioridades.

Com experiência superior a dez anos na docência, ao serem interpelados sobre a abordagem da educação inclusiva na escola, os profissionais denotaram negação, expondo que o assunto não possui “cadeira cativa” entre os debates do corpo docente:

Não, eu não vejo. A gente já recebeu os alunos ou a gente fica sabendo que alunos vão chegar com alguma deficiência né? Mas, como eu falei, **a gente não tem uma preparação para isso**, né? Não temos. A gente [...] tem que aceitá-los e realmente... Não é nem que tem que aceitá-los, eles têm esse direito de estar lá. Mas **a gente peca por não ser preparados para recebê-los**. (P3, professor da EJA, grifo nosso).

Muito pouco. Porque eu acho que **o sistema não permite**, não dá condição dessa inclusão realmente ser colocada em pauta. Ela existe, mas ela não é colocada em pauta de uma forma que a escola é participante do processo do aluno. (P4, professor da EJA, grifo nosso).

Sim. Ela é abordada de todas as formas possíveis, do ponto de vista pedagógico, né? A escola ela sempre [...] tenta atender, até demaisadamente, aqueles alunos que são inclusivos pra ela. E, na maioria das vezes, **ela não tem um suporte**, mas eu não digo um suporte de atendimento e acompanhamento, eu digo um suporte contínuo onde a formação dessa pessoa que acompanha, ou seja, o docente que tá ali para

trabalhar com as pessoas fora da característica especial, com o docente que está ali para trabalhar com aquela pessoa dentro especial ele não tem um momento para trabalhar juntos e desenvolver uma linha junto para essas pessoas que são especiais. (P1, professora da EJA, grifo nosso).

O diálogo existente se volta mais para informações pedagógicas, em que os professores tomam ciência de que existem alunos com deficiência na EJA e as situações que envolvem as patologias dos alunos, em vez de discutirem ações significativas que garantam qualidade na prática de educação inclusiva.

Aqui, cabe ressaltar que, com a mudança na legislação na década de 1990, foi acarretado o ingresso de pessoas com deficiência nas instituições de ensino, garantindo, assim, que esse público usufruísse do sistema educacional e que frequentasse as classes comuns do ensino regular. Esse direito foi assegurado nos documentos nacionais, como a CRFB de 1988 (artigos 205 e 208), o PNE de 1994 e a LDBEN de 1996 (artigos 58 e 59). As narrativas dos professores sintetizam o entendimento desse direito, porém, salientam o despreparo e a falta de condições<sup>21</sup> para lidarem com as demandas educativas e as multiplicidades dos sujeitos da EJA, o que acaba dificultando o atendimento focalizado nos alunos com deficiência.

Ao indagarmos a formação docente inicial voltada especificamente para a EJA, não foi possível identificar uma formação inicial exclusiva para essa modalidade nos cursos superiores. A maioria dos profissionais que atua na EJA é oriunda do ensino regular, reafirmando as considerações de Di Pierro (2005) sobre a modalidade, que a concebe como:

[...] território provisório sempre aberto à improvisação; a precariedade do mercado de trabalho, que não proporciona a construção de carreiras profissionais; e o escasso envolvimento das instituições de ensino superior com um campo educativo de pouco prestígio e baixo grau de formalização. (DI PIERRO, 2005, p. 1.132).

Ao analisar a legislação nacional, é possível perceber que a necessidade de preparação adequada dos profissionais para atuarem com a multiplicidade da EJA está preconizada na Resolução CNE/CEB n. 02/2001, sendo trazida no parágrafo 4º do artigo 18: “§ 4º Aos professores que já estão exercendo o magistério devem ser oferecidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de especialização, pelas instâncias educacionais da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios.” (BRASIL, 2001, p. 5).

---

<sup>21</sup> Ressalto que durante o campo, a ausência do professor de apoio foi sentida pelos alunos com deficiência e docentes, visto que não houve autorização por parte da Secretaria de Estado da Educação/MG para que o profissional acompanhasse e mediasse o ensino-aprendizagem desses alunos.

Ratificando a lei, o Guia de Orientação da Educação Especial reintegra o quanto é importante a formação dos professores para o ensino na diversidade. No capítulo 7 – Formação de Professores, o documento destaca a importância da formação continuada para o reconhecimento das necessidades dos alunos e para uma atuação colaborativa com os professores especializados em Educação Especial (BRASIL, 2014, p. 30). Contudo, a formação deficitária tem trazido grandes desafios aos agentes educacionais, que sentem no distanciamento das práticas pedagógicas as dificuldades para trabalhem com a diversidade na sala da EJA, implicando um processo inclusivo deficitário.

Para que a educação seja genuinamente inclusiva, não basta respeitar a obrigatoriedade das matrículas das pessoas com deficiência, conforme prescrito na legislação, ainda são necessárias modificações consistentes no sistema educacional de ensino. Entretanto, existe uma distinção entre a teoria e a prática. Contemplando o campo das políticas educativas inclusivas do estado de Minas Gerais, a CEMG (1989) e o PEE/MG (2018) garantem a escolarização para os que não tiveram acesso na idade própria, além do atendimento educacional especializado para as pessoas com deficiência, ficando explícito que os estudantes jovens e adultos com deficiência da EJA seriam assistidos e assegurados em seus direitos. Conforme o Guia de Orientação da Educação Especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais:

A Secretaria de Estado de Educação desenvolve ações visando à adequação das escolas públicas para receber e atender, com qualidade, os alunos com deficiências e transtornos globais do desenvolvimento, junto aos demais alunos. As ações previstas são: oferecimento dos atendimentos educacionais especializados, promoção da acessibilidade arquitetônica e tecnológica, capacitação de educadores e formação de redes de apoio para o público alvo da Educação Especial nos municípios mineiros. (MINAS GERAIS, 2014, p. 7).

Porém, ao analisar a oferta de formação continuada para que os docentes da EJA aprimorem suas práticas e metodologias educacionais na perspectiva inclusiva, com acesso ao campo de pesquisa, foi possível perceber que os órgãos administrativos estaduais disponibilizam cursos de capacitação na área inclusiva para professores atuantes no ensino regular, não abrangendo os profissionais da Educação de Jovens e Adultos, demonstrando contradição nos documentos normativos:

4.15 – Garantir a inclusão dos referenciais teóricos, das teorias de aprendizagem e dos processos de ensino-aprendizagem relacionados ao atendimento educacional de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nos cursos de formação continuada para profissionais de educação. (MINAS GERAIS, 2018, p. 25).

A falta de incentivo para a complementação da formação dos profissionais da EJA e até mesmo o desinteresse profissional dificultam o atendimento às demandas da educação inclusiva e a realizações de projetos e ações factuais que acabam refletindo no ensino e na aprendizagem dos estudantes. Não obstante dessa realidade, ao serem abordadas as questões sobre o desenvolvimento das práticas pedagógicas para as pessoas com deficiência na modalidade de ensino, os profissionais revelam os desafios e as dificuldades com as quais se deparam diariamente:

Sinto a dificuldade de ter tempo pra poder sentar com esse aluno e ensiná-lo dentro do seu potencial, né? Porque seja a minha disciplina, seja qualquer disciplina... 50 minutos para você sentar com 40 alunos sem nenhum tipo de necessidade inclusiva já é pouco, para um inclusivo ainda mais. (P1, professora da EJA).

Uai... é a dificuldade mesmo de tentar fazer que ele obtenha algum resultado, é tirar leite de pedra, porque o Estado não dá respaldo nenhum. Então a gente tem que fazer, desenvolver o propósito. (P2, professora da EJA).

Eu acho que essa questão hoje em dia também das salas. Elas começarem muito cheias e serem um pouco agitadas, acaba que a gente, mesmo sem material, a gente não conseguem dar aquela atenção diferenciada que tem que ser, né? Então isso dificulta. É uma das coisas que dificulta o processo desses alunos. Essa questão de você acabar não tendo tempo pra eles, né? (P3, professor da EJA).

As alegações dos profissionais remetem ao descompasso existente entre a realidade apresentada e a expectativa imposta pela Constituição Estadual de Minas Gerais, que prevê, no artigo 198, o direito à educação para todos, inclusive ao público-alvo da EJA, ficando entendida no inciso III “a garantia de recursos humanos capacitados e material e equipamento público adequados” para com vistas a uma educação de qualidade.” (CEMG, 2019, p. 152). Durante o ano letivo de 2019, foi verificado que não houve demandas para capacitações na área inclusiva para o corpo docente da escola ou em outras instâncias. Para a equipe, a capacitação e o acompanhamento contínuo trariam novo fôlego ao desenvolvimento de estratégias voltadas ao ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência da EJA.

Segundo Ferreira (2009), a violação dos dispositivos relativos à formação dos educadores constitui-se como barreira sólida que impede o desenvolvimento de escolas inclusivas para todos, principalmente para os grupos sociais vulneráveis nos quais se encontram crianças, jovens e adultos com deficiência. A autora ainda afirma que a conscientização dos profissionais da educação torna-se elemento-chave ao combate das desigualdades e exclusão do sistema de ensino.

A inexistência da formação continuada no campo investigado reflete significativamente na escolarização dos alunos, uma vez que as condições de ensino não se apresentam adequadas ao desenvolvimento dos discentes. Com práticas pedagógicas empobrecidas direcionadas aos jovens e adultos com deficiência, questiona-se o processo de inclusão escolar, que deveria contar com o compromisso e o envolvimento de toda equipe a fim de que as obstruções pedagógicas fossem sanadas. Para que a efetivação dessa aprendizagem seja contemplada, Glat, Pletsch e Fontes (2007) destacam que:

[...] para tornar-se inclusiva, a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, bem como rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a compõem e que nela interferem. Isto implica em avaliar e redesenhar sua estrutura, organização, projeto político-pedagógico, recursos didáticos, práticas avaliativas, metodologias e estratégias de ensino (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2007, p. 344).

Considerando tais aspectos, a partir da conscientização e dos conhecimentos básicos necessários para lidarem com as especificidades da EJA e com os princípios da educação inclusiva, os docentes podem avançar e adaptar as situações em prol da aprendizagem dos estudantes. Como prioridade para uma proposta de educação inclusiva, é preciso que o trabalho se desenvolva no âmbito coletivo, envolvendo políticas de inclusão, equipe escolar, flexibilização curricular, adequação da escola comum e capacitação para que os profissionais aprofundem seus conhecimentos visando à melhoria de suas práticas e métodos de ensino a partir das diferenças. Outra situação que transpareceu na pesquisa foram as subjetividades trazidas com os docentes. A consciência referente ao despreparo dos profissionais para trabalhar com os alunos com deficiência da EJA demonstra dúvidas, inseguranças e frustrações.

No que diz respeito à avaliação que os educadores faziam do processo de inclusão das pessoas com deficiência na EJA, o docente P3 pronunciou-se da seguinte forma:

[...] eu acho que se os professores fossem capacitados para isso, a escola tivesse materiais para isso, eu acho que seria válido. Eu acho que hoje em dia, para dizer a verdade, acho que eles são colocados na sala de aula e é tanta coisa que acontece que a gente não tem aquele tempo para dar uma atenção especial para eles. **Sabe, eu sinto que eu realmente deixo a desejar para esses alunos**, mas é... [...] me passa a impressão deu falar, de instruir de uma forma geral para os outros alunos e eles vão estar absorvendo um pouco daquilo também, né? Mas na prática mesmo que tinha que ser, não tem isso, né? **Uma técnica, uma dedicação maior por falta, como eu falei, por falta de instrumentos**. Uma questão de coisas. (P3, professor da EJA, grifo nosso).

Nesse viés, Glat e Pletsch (2004) asseguram que os educadores também estão sujeitos às fragilidades emocionais ao se defrontarem com suas próprias dúvidas, dificuldades e limitações. A presença de alunos com deficiência na modalidade faz com que os professores rompam com as concepções de habilidades e conhecimentos com os quais se sentem confortáveis, levando-os ao enfrentamento de novos desafios profissionais. As autoras ainda afirmam que, quando o profissional da educação passa a questionar o seu profissionalismo, deixa de investir em novos procedimentos de práticas educacionais, resultando na estagnação da escolarização do aluno. Isso remete ao depoimento do professor P3 sobre a abordagem das práticas de ensino para esse público. O educador menciona a inexistência dessas ações:

Não, não tem. É como eu falei. Eu sei que eu também deixo a desejar nesse sentido porque são muitos alunos na sala e aí a gente fica pensando ‘**são dois alunos, é a minoria**’ e acaba que a gente atende aquela grande maioria e o pouco que a gente faz para garantir a grande maioria a gente acha que está atingindo aqueles alunos na questão do ensinar né? Mas falta muita coisa ainda. (P3, professor da EJA, grifo nosso).

Ao analisar a resposta do educador, instiga-se uma reflexão sobre a presença da segregação educacional imposta às pessoas com deficiência. A limitação e a não oferta de estratégias levam os docentes a uma prática de negligenciamento do ensino e de conhecimento, em que o posicionamento exposto deixa à mostra a realidade: como ensinar às pessoas com deficiência em detrimento dos demais alunos? Porém, são exatamente as dificuldades e os atropelos impostos pelo meio que fazem com que esses alunos busquem na escolarização as potencialidades de que necessitam para o enfrentamento do mundo. Tendo em vista a igualdade de oportunidades e a oferta educacional para esse público, é preciso repensar diferentes estratégias de ensino e atentar para as necessidades de aprendizagem dos envolvidos para que os conhecimentos adquiridos no ambiente escolar os tornem livres para alcançar suas conquistas

Como preleciona Fávero (2004, p. 21), o processo inclusivo “implica numa grande transformação dos ambientes educacionais. Transformação esta que será extremamente benéfica para todos os educandos”. A partir dessa ideia, a escola deve ser repensada no sentido de ampliar o conhecimento sobre educação e inclusão das pessoas que se encontram no interior de seus muros, instigando o apoio mútuo entre todos para que haja superação dos obstáculos que impedem a inclusão.

Evidentemente, existem percalços que dificultam a ampliação dessa concepção, e isso faz com o que o ambiente fique distante dos princípios que envolvem uma educação inclusiva.

Extinguir os obstáculos que limitam essa falta de entendimento perpassa pela “vontade de mudar”, a começar pelo rompimento de barreiras que impeçam a compreensão sobre o assunto. Essa falta de compreensão da comunidade escolar acerca do que vem a ser uma educação inclusiva demonstrou que ainda se faz necessário subsidiar princípios e práticas educacionais para que a comunidade escolar a entenda e passe a valorizar a diversidade. Portanto, não podemos ser utópicos ao acreditar que as mudanças se darão de forma simples, no entanto, cabe à escola, como parte social, criar mecanismos para que sejam construídos novos saberes a fim de possibilitar ações em prol da difusão desse conhecimento.

#### *4.4.1 Reconhecendo as diferenças*

Com o paradigma da inclusão, os estudantes jovens e adultos com deficiência buscam nas oportunidades de escolarização a ascensão no mercado de trabalho ou o ingresso nas instituições de ensino superior. Desviados de suas limitações, esses alunos se voltam para suas potencialidades na expectativa de buscar maior interação com o mundo.

Segundo informações do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), referentes ao Censo Escolar de 2019, atualizado em 19 de março de 2020, foi verificado que o Brasil possui cerca de 36.611.223 alunos matriculados na Educação Básica. Em se tratando da educação infantil, foram 6.379.551 matrículas, sendo 2.432.216 nas creches e, na pré-escola, foram 3.947.335 matrículas. Já o ensino fundamental apresentou o total de 21.413.391, sendo 11.688.559 alunos nos anos iniciais e 9.724.832 nos anos finais. Quanto ao ensino médio, verificou-se que são 6.192.819 estudantes matriculados. A EJA recebeu o total de 2.625.462 matrículas (BRASIL/MEC/INEP, 2020). Verificando os dados informados, o que se constatou foi que, dentre as modalidades de ensino, a Educação de Jovens e Adultos constitui-se como a mais vulnerável no acesso à educação devido ao expressivo número de jovens e adultos no país que ainda permanece fora da escola.

Quando analisado o Censo Escolar para as matrículas das pessoas com deficiência na EJA, os dados são ainda mais alarmantes, indicando que, mesmo com toda a legislação, o direito à educação dessas pessoas permanece sendo violado. Devido a essa realidade que ainda se mantém latente, vários fatores indicam a necessidade de mudanças nas questões educacionais de jovens e adultos com deficiência.

No decorrer das observações de campo, foi possível registrar que os alunos com deficiência mantinham, dentro das possibilidades, a motivação e a força de vontade para acompanharem a turma. Os alunos investigados também eram assíduos durante o período de

pesquisa, bem como adaptaram, na medida do possível, os materiais didáticos às suas necessidades: o aluno Ad1 utilizava o aparelho celular, além de caderno, canetas e outros, em todas as aulas, ao passo que o aluno Ad2 fazia uso apenas de folhas de ofício e caneta hidrocor quando pretendia realizar cálculos, sendo raríssimas as vezes que utilizava o próprio notebook com ferramenta sintetizadora de voz para auxiliá-lo em alguma atividade. A respeito da disposição de recursos didáticos adaptados para os estudantes com deficiência, a pesquisa revelou a falta de recursos didáticos apropriados para o atendimento desse alunado:

[...] Estado nem nunca se dignou a fazer um negócio desse. Se o professor quer algum resultado, ele tem que fazer. (P2, professora da EJA).

Pois é, não. Nesse caso, [...] como eu falei que a gente não tem instrução, o próprio aluno... ele ofereceu essa questão do computador dele e que tem um recurso onde esse recurso faz a leitura da prova pra ele escutar, pra ele poder resolver, que caso contrário, a gente tem que sentar com ele, ler a prova, sabe? (P3, professor da EJA).

Paradoxalmente ao que foi relatado pelos professores, o Guia de Orientação da Educação Especial do estado mineiro apresenta, no Capítulo 4 – Recursos de Acessibilidade, os recursos pedagógicos multifuncionais que seriam direcionados aos alunos com deficiência matriculados na rede estadual de ensino para a realizações das atividades escolares.

O guia prevê como recursos pedagógicos destinados aos alunos com deficiência: notebook adaptado com *software* leitor de tela; livros acessíveis em formato MEC Daisy ou em Braille; kit cegueira (1 bolsa, 1 reglete, 1 bengala, 2 punções, 250 folhas de papel 40kg tamanho A4 e 1 guia de assinatura); kit baixa visão (1 bolsa, 6 lápis 6B, 3 borrachas, 1 kit hidrocor com 12 cores, 2 canetas porosas de cor preta, 2 pincéis atônicos de cor preta, 4 cadernos de capa dura e pautas ampliadas, 1 plano inclinado, 1 caixa de lápis de cor com 12 cores); kit CSA/Comunicação Suplementar Alternativa (MINAS, 2014). Contudo, durante a observação em campo, a pesquisa revelou que tais recursos não foram disponibilizados para os estudantes com deficiência da EJA, e os alunos faziam uso do próprio material.

Diante dessa realidade, a capacidade de superação e a vontade dos alunos com deficiência foram outras questões evidenciadas na pesquisa. Apesar das limitações e do desenvolvimento diferenciado, foi notado, durante as observações, que esses estudantes não se estagnaram por seus *déficits* orgânicos, buscando, na escolarização, o processo contínuo de transformações sociais, educacionais e afetivas. Acerca dessa temática, pode-se identificar, nas falas dos participantes, o empenho e o esforço dos estudantes com deficiência:

[...] Eu acho que, apesar dos pesares disso tudo, eles conseguem desenvolver, sabe? Eles conseguem desenvolver, eles conseguem interagir com o conteúdo que é dado, sabe? Eles tentam da forma deles realizar dentro do possível as atividades, sabe? Então eu vejo que muitos não estão ali só para ficar preenchendo o espaço. Eles querem participar, sim. Então eu acho que precisaria que o estado vê melhor esse lado desses alunos, né? Porque tem alunos muito inteligentes ali que poderiam, né, desenvolver muito mais. (P3, professor da EJA).

[...] eles se esforçam bastante para obter algum resultado. Então eu acho isso positivo, porque se eles entendem que eles precisam e querem atingir um objetivo, então eles se esforçam para isso, mesmo que seja mínimo, né? (P2, professora da EJA).

As narrativas dos participantes demonstram que os discentes apresentam potencialidades, permitindo uma ressignificação na mentalidade de “sujeitos incapazes”, que acompanhou por décadas o perfil dos alunos com deficiência, ao novo estereótipo de pessoas capazes, ativas e participantes da sociedade. Nessa concepção, rompe-se com os conceitos sociais excluidentes, passando a ter novos olhares das pessoas com deficiência, antes desacreditadas em suas capacidades.

Abordando a invisibilidade das pessoas com deficiência, Ferreira (2009) afirma que:

Pessoas com deficiência são seres humanos e, tanto quanto qualquer outra pessoa sem deficiência, são diferentes entre si: possuem estilos de aprendizagem diferentes, gostam de coisas diferentes, são altos ou baixos, magros ou gordos, são melhores em português ou em matemática, uns possuem linguagem e vocabulário melhor do que outros etc. Apesar disso, a palavra ‘deficiência’ conduz ao (pré)conceito com base na **incapacidade cognitivo-intelectiva para aprender**. (FERREIRA, 2009a, p. 79, grifo da autora).

Ao serem abordados sobre a capacidade de os alunos com deficiência exercerem as mesmas funções que os demais estudantes, foram obtidas as seguintes respostas:

Com certeza e até melhor porque eles superam, por causa da deficiência, eles querem se superar cada dia mais. (A3, aluno sem deficiência da EJA).

Sim. Quando eu não consigo a professora arruma um jeito que a gente... e eu consigo. [...] Os amigos ajudam. (Ad2, aluno com deficiência da EJA).

Correlacionando os resultados citados com a observação do espaço investigado, foi possível constatar que os alunos com deficiência são aceitos pelos colegas e funcionários da escola, apesar de aceitabilidade se distinguir de inclusão. Quando os participantes foram questionados sobre a presença desses alunos no espaço escolar, foi percebido que não existem incômodos com relação à presença deles. Por vezes, foi presenciada a cooperação entre os colegas, obviamente quando necessitados, demonstrando um relacionamento de igualdade. O

sentido de colaboração, além de reforçar os laços sociais, possibilita o reconhecimento de habilidades, competências e capacidades desses alunos.

Mediante as narrativas expostas, é possível perceber que caminhos estão sendo trilhados pelos alunos com deficiência, além disso, o reconhecimento das potencialidades faz com que essas pessoas prosperem e ampliem suas possibilidades no espaço escolar.

#### **4.5 A importância da EJA**

Por constituir-se como um segmento de extrema importância para a Educação Básica, a Constituição Federal de 1988 foi categórica ao admitir, no artigo 208, que a oferta da educação seria para todos que não tiveram acesso na idade apropriada. Posteriormente, a LDBEN/1996 reconheceu a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de ensino. Assim, a EJA, como prática educativa ao longo da vida, assegura o acesso à escolarização daqueles que tiveram na caminhada escolar atribulações que não lhes permitiram a continuidade educacional. Na Declaração de Hamburgo (1997), evidenciou-se que:

Educação básica para todos significa dar às pessoas, independentemente da idade, a oportunidade de desenvolver seu potencial coletiva ou individualmente. Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. É fundamental que o reconhecimento do direito à educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam condições necessárias para o exercício desse direito. (CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1997, p. 4).

Relembrando historicamente a trajetória do ensino de jovens e adultos, verifica-se que a educação não foi um direito contemplado por todos. Desde as primeiras iniciativas no período colonial, em que os jesuítas foram os primeiros alfabetizadores, a educação escolar como bem social foi recusada a uma parcela da população e, nessa geração de excluídos e socialmente estigmatizados, encontravam-se negros, índios, mulheres e pessoas com deficiência, sendo evidentes as desigualdades sociais que se refletem até hoje.

Apesar dos esforços empregados para universalizar a educação para os jovens e adultos, ainda não foi possível garantir eficazmente uma educação de qualidade e que atenda às especificidades de todos os alunos que a ela recorrem, mesmo sendo evidente que as desigualdades socioeconômicas e políticas presentes na sociedade brasileira ainda se multiplicam e operam no sentido oposto da inclusão social, deixando à margem os serviços essenciais à dignidade humana dos grupos em situação de desvantagem, entre eles, a educação. Na contramão dessas desigualdades, a função equalizadora da EJA nos lembra que:

A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação. (BRASIL, 2000, p. 9).

Após décadas de persistências e lutas políticas, a Educação de Jovens e Adultos rompeu com a visão de educação compensatória e assistencialista que guiava programas precários e de baixa qualidade quanto ao ensino ofertado, passando a ser reconhecida e fazendo justiça aos negados. E, por essa função, observou-se que a EJA tem atraído um perfil específico de pessoas que, na oportunidade do retorno escolar, trazem consigo novas expectativas de vida após concluírem os estudos. Pensando nos sujeitos que vêm demandando participações nos bancos escolares da Educação de Jovens e Adultos, Arroyo (2007, p. 20) os caracteriza como pobres, desempregados, atuantes na economia informal, negros e os que se encontram nos limites da sobrevivência. Entre esses jovens e adultos, também se encontra um novo perfil de pessoas que fazem parte desse contingente e que foram mantidas invisíveis durante séculos, mas que têm buscado na EJA a possibilidade de se integrarem socialmente.

Considerando a potencialidade do acolhimento dado àquelas pessoas excluídas da sociedade e sob o viés inclusivo, a EJA tem proporcionado aos estudantes jovens e adultos que apresentam atrasos ou dificuldades no processo de ensino-aprendizagem e também às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação a oportunidade do convívio social e a continuidade do desenvolvimento humano. Cabe salientar que, ao partirmos da premissa de que esses alunos estão voltando ao itinerário educacional, significa dizer que ou eles não tiveram um primeiro contato com a escola enquanto criança ou não foi dado prosseguimento aos estudos na juventude. Tais situações nos levam a crer que essas pessoas enfrentaram questões e problemas significativos que as fizeram não experienciar a vida escolar.

Tendo ciência de que a evasão escolar é inerente à educação por se tratar de um dos problemas sociais que acometeram essas pessoas, são verificados que aspectos marcantes da vida cotidiana levaram os alunos com e sem deficiência da turma investigada a evadirem do ambiente escolar. Na tentativa de diminuir a realidade econômica e social, muitos se viram obrigados a abandonar os estudos, buscando melhores condições de vida fora da escola.

Interrogando os alunos sobre os motivos que os levaram a evadirem ou não frequentarem a escola, foi possível perceber que eles apresentam históricos similares. Em boa

parte, são pessoas oriundas de municípios do interior de Minas Gerais ou de outros estados do país que buscavam no trabalho condições melhores de vida. Entre as causas desses abandonos, encontram-se fatores que tendem a diminuir a situação econômica e social daqueles que os fazem, como a dificuldade financeira, o desemprego, o cansaço físico e mental por motivo de trabalho e, principalmente, o provimento da família.

Magalhães (2013) versa que, além desses motivos, outros aspectos tendem a contribuir para o fracasso escolar, como situações delicadas que envolvem gravidez precoce, o uso de drogas, repetências e indisciplinas consecutivas no ensino regular, liberdade assistida, impedimento de prosseguir nos estudos por opressão dos cônjuges, desestímulo e vergonha por não ter concluído os estudos no tempo hábil. Em uma das entrevistas, o aluno Ad2 revela o motivo que o fez retornar à EJA depois de longos anos sem frequentar a escola:

[...] eu entrei só para sair da quarta série, que eu tinha vergonha de falar que eu tinha quarta série... aí eu entrei para concluir minha quarta série. [...] Fui aí... passei de ano da quarta pra o sexto ano, agora que é o primeiro período... aí fui pro segundo. (Ad2, aluno com deficiência da EJA, grifo nosso).

Nesse foco, parte dos alunos que hoje vislumbra a EJA como uma oportunidade de melhoria de vida foi em algum dia compelida a deixar a própria educação em segundo plano, contudo, sempre que surge uma nova possibilidade de retornar ao sistema de ensino, os estudantes o fazem na esperança de finalizarem a Educação Básica.

Ao analisar o perfil desses alunos, constatou-se que os estudantes pertencem a três grupos: aqueles que não tiveram a oportunidade de estudar em alguma fase da vida; aqueles que deixaram de frequentar a escola quando crianças/jovens e agora retornam na fase adulta; aqueles que, apesar de se matricularem ano após ano, permanecem em uma trajetória incerta de idas e vindas, não tendo uma passagem sistemática pela escola. Mas o que mais chamou a atenção na coleta dessas informações foi o fato de que todos os participantes apresentavam uma motivação em comum na EJA: o retorno aos estudos.

Ao serem questionados sobre a motivação desse retorno à instituição de ensino, identificou-se que todos são levados pelo desejo de melhoria de vida e dos seus. Alguns são alunos que constituíram família ao longo dos anos e querem proporcionar condições de vida digna àqueles que os cercam. Outros vislumbram um futuro melhor por meio da escolaridade, com atendimento às exigências do mercado de trabalho para conquistarem um emprego com melhor remuneração e até mesmo o ingresso no ensino superior. Sobre a perspectiva de novas oportunidades, os alunos entrevistados manifestaram os seguintes desejos:

Eu quero fazer uma faculdade. É.. se Deus permitir, terminar ela e trabalhar com o que eu gosto. (Ad1, aluno com deficiência da EJA).

Eu pretendo fazer uma faculdade e fazer um concurso público. Primeiro fazer um concurso público e depois fazer uma faculdade. (Ad2, aluno com deficiência da EJA).

Fazer uma faculdade de Gastronomia. (A3, aluna sem deficiência da EJA).

Ah... eu quero terminar meus estudos pra mim ter uma oportunidade melhor de trabalho. É isso. (A4, aluna sem deficiência da EJA).

Sobre essas razões que impulsionam os alunos da EJA, Leão (2006) comenta que “[...] a motivação do jovem diante da escola se dará em face da forma como cada um elabora sua experiência de crescer em meio à desigualdade social e do significado que a educação irá adquirir em sua vida.” (LEÃO, 2006, p. 36).

É evidente que existem razões sociais e econômicas que fazem com que os alunos inseridos nessa modalidade evadam ou abandonem os estudos, mas, ao mesmo tempo, nota-se que as motivações os movem em busca do retorno à educação escolar. Essa situação demonstra que a Educação de Jovens e Adultos se apresenta com uma importância significativa para os atores envolvidos, sendo representada por meio da reparação do direito à educação com garantias legais de acesso.

Para Gadotti (2009, p. 17), a educação “é necessária para a conquista da liberdade de cada um e o seu exercício da cidadania, para o trabalho, para tornar as pessoas mais autônomas e mais felizes. A educação é necessária para a sobrevivência do ser humano”. Ou seja, está intrínseco nessas palavras que os jovens e adultos, sujeitos de direitos, que retornam aos estudos por meio das motivações externas somente o fazem para obter uma garantida de novas oportunidades.

Por ser um espaço significativo, o ambiente escolar torna-se a mola propulsora imprescindível para que os alunos percebam nas experiências adquiridas a importância da Educação de Jovens e Adultos, pois essa modalidade possibilita a ascensão social, a qualificação humana e o progresso financeiro. A rigor, a reparação da dívida social inscrita na nossa história faz com que os alunos atendidos, por meio da igualdade ontológica, sejam reconhecidos em seus direitos civis, como preza a função reparadora da EJA no Parecer CNE/CEB n. 11/2000.

Isso revela que a EJA não pode ser vista nem como um presente, nem como um favor. A Constituição Federal de 1988 admitiu a educação como direito de todos, independentemente das suas particularidades. Em concordância, a LDBEN/1966 trouxe a

organização didática a essa modalidade, sendo incorporada ao sistema público e privado de ensino, tornando-a um direito protegido e assegurado (CURY, 2009).

Para entendermos a importância da Educação de Jovens e Adultos na perspectiva inclusiva, é preciso conceber que isso vai muito mais além do que simplesmente alfabetizar os alunos, apesar de os índices de analfabetismo de 2010 apresentados pelo IBGE demonstrarem que 18% da população de 15 anos ou mais com pelo menos uma das deficiências investigadas não dominam as habilidades de leitura e escrita, e essa disparidade pode ser justificada na negligência que sofreram durante décadas.

A educação inclusiva na EJA é uma realidade na sociedade atual, sendo essencial a adoção de medidas que envolvam todos os alunos, respeitando as individualidades e as limitações e considerando suas vivências e trajetórias. Sobre isso, a IV Conferência Internacional de Educação de Adultos sinalizou, entre as ações, que:

A educação inclusiva é fundamental para a realização do desenvolvimento humano, social e econômico. Preparar todos os indivíduos para que desenvolvam seu potencial contribui significativamente para incentivá-los a conviver em harmonia e com dignidade. Não pode haver exclusão decorrente de idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, deficiência, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento. É particularmente importante combater o efeito cumulativo de carências múltiplas. Devem ser tomadas medidas para aumentar a motivação e o acesso de todos (UNESCO, 2009, p. 15).

Não nos cabe a utopia de acreditar que somente a alfabetização dessas pessoas fará justiça ou amenizará aquilo que delas foi retirado, mas, ao ofertar conhecimentos proporcionados pela modalidade, bem como a leitura de mundo, a criticidade, a efetiva atuação na sociedade e a respeitabilidade na convivência com o diferente, o direito à educação será propagado com qualidade, trazendo novas concepções na realidade desses estudantes, caracterizando-os como cidadãos titulares de direitos constitucionais como qualquer outra pessoa sem deficiência. Dessa forma, a oferta da EJA voltada para o atendimento das pessoas com deficiência apresenta-se por sua relevância ao reconhecer os direitos educacionais desse público, dando-lhe oportunidades igualitárias com seus pares de conquistar os próprios espaços na sociedade.

A EJA, como espaço de ruptura de paradigmas, torna-se lugar potente na construção do desenvolvimento humano que vem elevando a participação social dos sujeitos e instigando a prática voltada para o ensino-aprendizagem. Com a significância para o mundo do trabalho e das experiências socioculturais, a modalidade liberta as concepções errôneas acerca da capacidade das pessoas com deficiência e busca, na igualdade de oportunidades, novas possibilidades de crescimento em um futuro promissor.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Revisitando o caminho percorrido desta pesquisa, é chegada a hora das tessituras finais que são frutos de algumas conclusões, as quais o estudo se propôs investigar. Em meio a indagações e dúvidas, a pesquisa debruçou-se em um campo investigativo complexo que, aos poucos, foi sendo revelado. Essas considerações restringem-se a sintetizar as principais questões apresentadas ao longo do estudo e discutir as revelações oriundas do percurso investigativo.

Com base nos princípios inclusivos, a proposta deste estudo foi compreender de que forma se daria a inclusão de jovens e adultos com deficiência na modalidade da Educação de Jovens e Adultos no contexto de uma escola da rede estadual de ensino no município de Sabará/MG. Para atingir esse objetivo, foi necessário entender especificamente como esse ambiente escolar realizava a acolhida e a promoção da escolarização dos estudantes com deficiência, além de conhecer como se dava o processo de ensino-aprendizagem para o público-alvo e identificar a importância da EJA para esses discentes.

Lançando mão das reflexões ao longo da pesquisa, foram articulados o conjunto de estudos acadêmicos, os instrumentos normativos, as legislações e os registros de campo no desafio de compreender a aproximação de duas áreas delicadas que, ao se unirem, vislumbram a escolarização de jovens e adultos com deficiência. Obviamente que cada instituição de ensino apresenta suas particularidades, porém, alguns aspectos evidenciam atitudes que demonstram a forma como a educação inclusiva é dialogada no ambiente escolar.

Inicialmente, a análise voltou-se para o direito à educação, por ser considerada essencial para a vida humana. Nesses termos, a educação conclamou-se a partir de lutas contra desigualdades, preconceitos e discriminações, tendo como referências a Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), que se tornaram marcos internacionais no fortalecimento dessa igualdade. De acordo com os aportes legais nacionais, a educação se legitima como um direito público e subjetivo, assegurado pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que compartilham a aplicabilidade desse direito e recobrem o processo de formação humana por meio do ordenamento jurídico.

Pensando nas duas áreas distintas da pesquisa – Educação de Jovens e Adultos e Educação Inclusiva – e embasando-se em alguns aportes teóricos, o Referencial Teórico discorreu sobre os aspectos históricos e as particularidades de cada uma, sendo possível perceber os avanços conquistados em prol de uma Educação Básica e de qualidade para os

estudantes jovens e adultos e para os alunos com deficiência.

O subcapítulo da Educação de Jovens e Adultos apresentou o marco da alfabetização de adultos no Brasil, que se deu no período colonial com as escolas jesuítas, sendo possível constatar que os ambientes escolarizados na época se dedicavam a uma instrução peculiar, ou seja, seletiva e estanque, em que os beneficiários desse ensino eram somente as classes dominantes em detrimento das menos privilegiadas, excluindo totalmente do processo educacional aqueles que não eram considerados cidadãos. Foram séculos de negação, e o tratamento desigual manteve uma educação excludente.

Embora as iniciativas dos diferentes governos, inclusive no período da Ditadura Civil-Militar, tenham esboçado interesse pelas políticas públicas educacionais, foi possível perceber um recorte de irregularidades e inconstâncias dessas políticas, que maquiavam a intencionalidade de alguns governos e apresentavam programas e projetos como formas paliativas à escolarização de jovens e adultos.

Ao longo de décadas, diversas mobilizações sociais ganharam corpo nas iniciativas da União que propuseram algumas medidas substanciais a favor da educação de jovens e adultos. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, o Brasil se tornou um país democrático, baseado nos fundamentos da cidadania e da dignidade da pessoa humana. Assim, dedicou o Capítulo III – Da Educação, da Cultura e do Desporto aos avanços e às garantias da educação para todas as pessoas, havendo a materialização desse direito não só no texto constitucional, mas em vários documentos normativos, como o Plano Decenal de Educação para Todos (1993), a nova LDBEN, de 1996, que ampliou o atendimento à Educação de Jovens e Adultos e a consolidou como modalidade de ensino da Educação Básica, o Plano Nacional de Educação 2001-2010, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação e o novo Plano Nacional de Educação 2014-2024.

Dessa forma, a pesquisa demonstrou ao longo desta seção que a conquista pela Educação de Jovens e Adultos passou por negligências, descasos, instabilidades e inseguranças, mas conseguiu, nas mobilizações sociais, o apoio de que necessitava para instaurar-se nas políticas públicas educacionais brasileiras.

No sentido de estabelecer uma conexão entre as áreas de pesquisa, o subcapítulo seguinte indicou o panorama histórico do processo de inclusão das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e as conquistas da Educação Inclusiva. Por meio das pesquisas e de estudos debruçados por outros autores, a temática demonstrou certa paridade com o histórico educacional de jovens e adultos.

Ao realizar a análise do processo educacional das pessoas com deficiência, viu-se que as atitudes de marginalização, preconceito e discriminação também eram presentes na vida desses indivíduos. Desde a Antiguidade, as pessoas com deficiência eram excluídas socialmente, por vezes abandonadas e até mesmo exterminadas devido ao fato de grupos sociais as considerarem inválidas e incapazes, indistintamente à patologia que a pessoa apresentava. Como abordado no trabalho, essas pessoas foram marginalizadas por longos períodos. Inúmeras práticas foram adotadas para mantê-las apartadas do convívio com demais, desde o acolhimento em instituições de caridade até internações em manicômios. Após décadas de omissão, surgiram estudos voltados para as pessoas com deficiência, antes compromisso familiar. Com a criação dos hospitais-escolas, a responsabilidade pelo atendimento médico desses passou a ficar a cargo do Estado.

Apesar de o Brasil ter permanecido por longo tempo em negligenciamento ou omissão com relação a esse grupo social, o marco da educação voltada para aqueles considerados “ineducáveis” deu-se com o surgimento de instituições para cegos e surdos, e essas possibilitaram novas práticas educativas. Tais instituições foram um “divisor de águas” na educação desses sujeitos, abrindo para diálogo o atendimento educacional.

Mesmo apresentando algumas iniciativas, o Brasil não dispunha até aquele momento de políticas públicas que abarcassem esse público. Permeado por lutas que buscavam a consolidação da garantia de direitos das pessoas com deficiência, somente no fim do século, com as contribuições dos movimentos internacionais que fortaleciam o direito de igualdade e da diferença<sup>22</sup>, que o Governo brasileiro passou a garantir os direitos das pessoas com deficiência, dando amparo legal às políticas públicas voltadas para a educação na perspectiva inclusiva. Destaque para o Estatuto da Criança e do Adolescente (1990), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (1994 e 2008), a LDBEN (1996) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (2015).

A compreensão da dualidade existente entre a EJA e a Educação Inclusiva foi oportunamente apresentada no subcapítulo seguinte. Na interface Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, surge um novo caminho no processo educacional para jovens e adultos com deficiência. Ao perceber a diversidade existente na EJA, é possível de compreensão que essa modalidade passasse a contemplar as pessoas com deficiência, ampliando as oportunidades de escolarização, formação para o trabalho e, consequentemente,

---

<sup>22</sup> Declaração Universal dos Direitos Humanos (UNESCO, 1948), Declaração Mundial sobre Educação para Todos (UNESCO, 1990) e Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994).

a emancipação social desses indivíduos, conforme a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) assegurava. Daí a dualidade.

Assim, dada a natureza do estudo, o capítulo seguinte delineou os caminhos trilhados pela pesquisa para o alcance dos objetivos propostos. Com a convicção de que a metodologia e os instrumentos escolhidos para a investigação foram os que mais se adequavam à realidade dos envolvidos, o estudo embasou-se na abordagem de natureza qualitativa, com aspirações nas características do estudo de caso. A fim de compreender o objeto de estudo, essa abordagem metodológica proporcionou um diálogo significativo entre a pesquisadora e os participantes da investigação, permitindo maior interação e contato com o fenômeno investigado.

Perpassando pela sistemática da formulação do problema até o estágio da análise dos dados, o capítulo Desvelando a Pesquisa trouxe o olhar dos participantes sobre a realidade e analisou as afirmações e/ou negativas do campo, sustentando-as no referencial teórico. Para isso, foram apresentados os subcapítulos que abarcaram os pontos focais da pesquisa. Pelo olhar dos participantes, as afirmativas e/ou negações sobre a educação inclusiva na EJA se materializaram para compreensão do objeto de estudo. Com as contribuições dos sujeitos participantes, a pesquisa apresentou a compreensão das indagações propostas, como citado anteriormente. Eis as questões: a) o ambiente escolar acolhe e promove a escolarização dos alunos com deficiência?; b) como ocorre o processo de ensino-aprendizagem desses discentes na EJA?; por fim, c) qual a importância da EJA para esses alunos e docentes?

Para averiguar a primeira interrogação, buscou-se compreender como o ambiente escolar acolhia e promovia a escolarização das pessoas com deficiência. Como aludido anteriormente, a União possui uma histórica dívida com os grupos vulneráveis devido aos vários séculos de negação. De forma assegurada pelas legislações atuais, toda e qualquer pessoa passou a ter o direito de se matricular na rede regular de ensino, incluindo aí mulheres, negros, pessoas com deficiência, jovens e adultos que não concluíram o ensino na idade apropriada.

Nessa interface, o ambiente escolar organizado e estruturado se apresentou como um espaço relevante ao processo escolar dos estudantes jovens e adultos com deficiência, consagrando-os com novos saberes e experiências. A pesquisa demonstrou que o espaço investigado oportuniza a permanência dos alunos e os convergem ao meio social. As ações positivas presentes na instituição investigada favorecem o reconhecimento desse público e reforçam os vínculos educacionais.

A família como primeiro grupo social desempenhou um papel determinante na

permanência desses indivíduos no sistema de ensino. Com o compartilhamento das funções sociais, a relação família-escola desperta o desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem dos alunos, perpetuando em grandes avanços.

Abordando os aspectos relativos à reflexão inclusiva, o campo investigado salientou que, a partir da assinatura da Declaração Mundial de Educação para Todos, houve um empenho no sentido de conceber uma educação mais justa e igualitária. Mas, em se tratando do processo tardio da inclusão escolar no país, ainda é possível testemunhar resquícios da exclusão de séculos atrás.

Como afirmado anteriormente, no início deste estudo, pensava-se que as concepções sobre a inclusão e seus princípios estivessem já consolidadas e colocadas em prática nas instâncias escolares com o reconhecimento das diferenças entre os alunos, porém, a realidade encontrada destoou das expectativas. O estudo revelou que poucos eram os participantes que possuíam algum entendimento sobre o conceito de inclusão. Ademais, na contramão da proposta inclusiva, foi-nos revelado que os discentes com deficiência na EJA ainda encontram desafios e percalços por suas condições. Essa mesma sociedade que busca o respeito nas diferenças ainda mantém reflexos das décadas de negação, e a escola, como um espaço que descortina as oportunidades por meio da aprendizagem e da promoção social, não deve mais servir de palco para descontentes discriminatórias e excludentes.

A cada passo dado, foram sendo reveladas as adversidades encontradas pelos alunos com deficiência, atingindo direta ou indiretamente os demais estudantes da EJA. Inicialmente, identificou-se que problemas sociais ainda são “pano de fundo” para que os estudantes deixem os estudos em segundo plano. Essas situações provocam reflexões sobre as condições educacionais em que se encontram os estudantes na contemporaneidade. O que foi a causa de muitos jovens e adultos não terem concluído a Educação Básica na idade apropriada no passado ainda é a mesma causa que atinge um contingente de estudantes nos dias atuais. Existe a necessidade de promover ações sociais que atendam os estudantes com deficiência na sua totalidade e os demais públicos da EJA para que a conclusão da Educação Básica seja concretizada.

Sobre as relações interpessoais, foi identificada a convivência com esse público, que tem ocupado cada vez mais as cadeiras da Educação de Jovens e Adultos, de modo geral, além de uma proximidade entre colegas, funcionários e professores. Essa condição nos diz que a aceitabilidade ao diverso tem trilhado caminhos para se perpetuar e que a eliminação das barreiras sociais que impediam o contato com essas pessoas está, aos poucos, se concretizando. As experiências, as interações e o convívio na atualidade estão presentes no

espaço escolar, reafirmando que esse segmento populacional tem conquistado cada vez mais espaço entre a sociedade, dando vazão aos processos inclusivos. Contudo, a desinformação e a falta de multiplicadores sobre a temática inclusiva no ambiente escolar causaram certo impacto nas relações interpessoais.

Foram identificados fenômenos negativos, como desrespeitos, discriminações e *bullying* em relação aos alunos com deficiência. Esses comportamentos apontam para a presença da estigmatização do indivíduo na esfera escolar, onde são atribuídos rótulos depreciativos àqueles alunos que não condizem com o “padrão” da normalidade. Sabemos que indivíduo é singular naquilo que o caracteriza, e não é forçoso compreender as distinções presentes na EJA, mas a escola demonstrou que ainda necessita de trabalho e preparo para lidar com as concretudes da diversidade daqueles que não se amoldam aos padrões sociais. São necessárias ações diretas a favor das práticas de inclusão, servindo como meio de fomentar a empatia, a coletividade e a interação social.

Ressaltando a importância do processo de ensino-aprendizagem dos estudantes com deficiência na EJA, o estudo apontou que a falta de formação/capacitação e a ausência de planejamento dos docentes para lidarem com essa realidade contribuem para a lentidão da educação inclusiva. Na sua grande maioria, os docentes da EJA no período de licenciatura não tiveram contato com disciplinas que interkelassem o processo inclusivo. Já na formação continuada, a situação é a mesma. Os professores não possuem capacitações ou especializações para atuarem com as especificidades desses estudantes na perspectiva inclusiva. A investigação apontou para lacunas existentes entre a formação inicial e a continuada, ficando evidentes o despreparo e a falta de condições para lidarem com as demandas educacionais.

Existem indicações da omissão do Estado pela falta de apoio às práticas pedagógicas para trabalhar com os estudantes com deficiência da Educação de Jovens e Adultos, implicando uma educação inclusiva deficitária. Nessa acepção, os documentos normativos do Estado de Minas Gerais preveem a formação continuada para os docentes na direção do aprimoramento das metodologias e das práticas para atuação com esse público. No entanto, a inexistência de recursos humanos capacitados, de materiais e de equipamentos adequados ao ensino-aprendizagem desses alunos contradiz as legislações estaduais que versam na contramão da realidade. Com práticas pedagógicas empobrecidas direcionadas às pessoas com deficiência, o processo que era para ser inclusivo se torna mais uma negação educacional frente à legislação e frente à comunidade escolar.

Nessa seara, os avanços no campo das políticas pública para a efetivação da educação

inclusiva vêm sendo demonstrados na legislação educacional, como no PNE 2014-2024, que traz como estratégia o estímulo à formação continuada de professores para o atendimento à demanda do processo de escolarização dos alunos com deficiência nas escolas da rede regular. O documento ainda salienta o incentivo à inclusão nos cursos de licenciatura e nos níveis de pós-graduação. Ou seja, a legislação sinaliza a obrigatoriedade de se manterem os insumos básicos para o ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência, direcionando os mecanismos necessários com vistas a garantir um sistema educacional inclusivo.

Tendo como escopo a última interrogativa, que trata da importância da EJA para os alunos e docentes, ficou evidente que a modalidade tem atraído um perfil específico para os bancos escolares: “os invisibilizados”. Pela potencialidade do acolhimento, a EJA tem proporcionado oportunidades para que jovens e adultos com deficiência acessem a escolarização e sejam inseridos no meio social.

Apesar dos inúmeros fracassos escolares que outrora acometeram as pessoas com deficiência e os jovens e adultos, os alunos vislumbram na EJA o desejo de melhoria de vida e dos seus. Almejam futuros melhores, com a escolaridade necessária para se inserirem no mercado de trabalho com remunerações que os façam viver e não sobreviver. Outros avistam a continuidade de estudo no ingresso em cursos superiores e técnicos. Pelas motivações que os impulsionam, os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação trazem na certeza do reconhecimento da educação inclusiva dias melhores para ascensão social em meio à desigualdade, sendo um espaço repleto de oportunidades e significâncias. A modalidade se sobrepõe aos hiatos educacionais e proporciona ao envolvidos uma leitura de mundo sobre a capacidade das pessoas com deficiência e a respeitabilidade na convivência com o diverso, tornando-se uma mola propulsora na igualdade de direitos.

Conforme se depreende das considerações até aqui expostas, ao promover a educação inclusiva na EJA, rompe-se com os paradigmas impostos pela sociedade e são garantidas aos estudantes jovens e adultos com deficiência experiências pautadas na coletividade e no vivenciamento social. Nessa perspectiva, importa-se que a congruência existente entre a EJA e a Educação Inclusiva favoreça o processo de escolarização desses sujeitos a fim de que a inclusão torne-se consistente e efetiva.

Reconhece-se nas últimas linhas deste estudo desafiador a relevância de novas investigações que ampliarão os horizontes para o entrelaçamento da Educação Inclusiva na EJA. Na inter-relação da Educação Inclusiva e da EJA, foi possível perceber a necessidade de pesquisas teórico-empíricas que abordem o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes

jovens e adultos com deficiência que frequentam a EJA. Outras pesquisas significativas relacionam-se à acessibilidade escolar e às formações docentes específicas para lidarem com as adversidades da inclusão na Educação de Jovens e Adultos.

Por fim, extinguindo ou não os obstáculos que ainda impedem a educação inclusiva na EJA, o estudo aponta para a necessidade de mudanças. Por se tratar de estudantes duplamente excluídos, é preciso que o trabalho se desenvolva coletivamente, envolvendo políticas de inclusão, equipes escolares, flexibilizações curriculares, adequações das escolas comuns e capacitações para que os profissionais aprofundem seus conhecimentos. Ou seja, o desafio, portanto, é unirmos esforços para que a EJA se configure promissora na perspectiva inclusiva para todos.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. **Educação de adultos no Brasil: políticas de (des)legitimização**. 2001. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 2001. Disponível em: <[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP\\_193cca3919aff01a0fed93f3402224d1](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/CAMP_193cca3919aff01a0fed93f3402224d1)>. Acesso em: 30 jul. 2018.
- AMARAL, Grazielle Kelly; DICKMAN, Adriana Gomes; FERREIRA, Amauri Carlos. Educação de estudantes cegos na escola inclusiva: o ensino de física. *In: SIMPÓSIO NACIONAL DE ENSINO DE FÍSICA*, XVIII, 2009, Vitória. Disponível em: <[http://www.cienciamao.usp.br/dados/snef/\\_educacaodeestudantescego.trabalho.pdf](http://www.cienciamao.usp.br/dados/snef/_educacaodeestudantescego.trabalho.pdf)>. Acesso em: 29 ago. 2019.
- ANALFABETO. *In: DICIONÁRIO Online* de Português, 2019. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/analfabeto/>>. Acesso em: 10 abr. 2020.
- ANDRÉ, Marli. O que é um estudo de caso qualitativo em educação? **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 22, n. 40, p. 95-104, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www.revistas.uneb.br/index.php/faeeba/article/view/753/526>>. Acesso em: 28 jul. 2018.
- ANÔMALO. *In: DICIONÁRIO Online* de Português, 2019. Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/anomalo-2/>>. Acesso em: 10 nov. 2019.
- ARANHA, Maria Salete Fábio. Educação inclusiva: transformação social ou retórica? *In: OMOTE*, Sadão (Org.). **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004. p. 37-60.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. *In: SOARES, Leônicio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino (Org.). Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. p. 13-35.
- AZEVEDO, Francisca Vera Martins. Causas e consequências da evasão escolar no ensino de jovens e adultos na Escola Municipal Expedito Alves – Angicos/RN. 2003. Monografia. (Especialização em Educação). Faculdade de Natal, Natal, RN, 2003.
- BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2011. 229 p.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004. p. 49-65.
- BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora. 1994. Disponível em: <<https://docente.ifrn.edu.br/albinonunes/disciplinas/pesquisa-em-ensino/investigacao-qualitativa>>. Acesso em: 17 nov. 2019.
- BOLLMANN, Maria da Graça Nóbrega. Revendo o Plano Nacional de Educação: proposta da sociedade brasileira. **Revista Educação & Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 657-676,

jul./set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/02.pdf>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

BRASIL. Constituição (1824). **Constituição Política do Império do Brasil**. Brasília: Senado. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes\\_Brasileiras\\_v1\\_1824.pdf?sequence=5](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137569/Constituicoes_Brasileiras_v1_1824.pdf?sequence=5)>. Acesso em: 3 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 1.331-a, de 17 de fevereiro de 1854**. Approva o Regulamento para a reforma do ensino primário e secundário do Município da Corte. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1331-a-17-fevereiro-1854-590146-publicacaooriginal-115292-pe.html>>. Acesso em: 3 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 1.428, 12 de setembro de 1854**. Dispõe sobre o Instituto denominado Instituto dos meninos cegos. Palácio do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 12 set. 1854. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-1428-12-setembro-1854-508506-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 6 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. **Decreto n. 193, 30 de janeiro de 1890**. Altera a denominação do Instituto dos meninos cegos. Governo Provisório, Rio de Janeiro, 30 jan. 1890. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-193-30-janeiro-1890-506611-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 6 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília: Senado. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137570/Constituicoes\\_Brasileiras\\_v2\\_1891.pdf?sequence=5](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/137570/Constituicoes_Brasileiras_v2_1891.pdf?sequence=5)>. Acesso em: 14 jul. 2019.

\_\_\_\_\_. Constituição (1934). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília: Senado. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao34.htm)>. Acesso em: 07 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Constituição (1937). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília: Senado. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm)>. Acesso em: 16 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei n. 3.198, de 06 de julho de 1957. Denomina Instituto Nacional de Educação de Surdos o atual Instituto Nacional de Surdos-Mudos. **Diário Oficial da União**, Rio de Janeiro, 6 jul. 1957. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1950-1959/lei-3198-6-julho-1957-354795-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 10 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, 27 dez. 1961. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L4024.htm)>. Acesso em: 11 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Constituição (1967). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Brasília: Senado. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao67.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao67.htm)>. Acesso em: 16 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 61.311, 8 de setembro de 1967. Provê sobre a constituição de grupo de trabalho interministerial, para estudo e levantamento de recursos destinados à alfabetização.

**Diário Oficial da União**, Brasília, 11 set. 1967. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-61311-8-setembro-1967-402371-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 1º ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 61.314, 8 de setembro de 1967. Provê sobre a educação cívica nas instituições sindicais e a campanha em prol da extinção do analfabetismo. **Diário Oficial da União**, Brasília, 11 set. 1967. Disponível em:

<<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-61314-8-setembro-1967-402382-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 1º ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 12 ago. 1971. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 1º ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n. 7.044, de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, 19 out. 1982. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L7044impressao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L7044impressao.htm)>. Acesso em: 12 nov. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 91.980, 25 de novembro de 1985. Redefine os objetivos do Movimento Brasileiro de Alfabetização – MOBRAL. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. **Diário Oficial da União**, Brasília, 26 nov. 1985. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1980-1987/decreto-91980-25-novembro-1985-442685-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 1º ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações determinadas pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94, pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 91/2016 e pelo Decreto Legislativo n. 186/2008. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2016. 496 p. Disponível em: <[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88\\_Livro\\_EC91\\_2016.pdf](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf)>. Acesso em: 11 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 3.298, 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei n. 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 1999. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D3298.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm)>. Acesso em: 14 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. *Lex*: Estatuto da Criança e do Adolescente. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L8069.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L8069.htm)>. Acesso em: 20 jan. 2020.

\_\_\_\_\_. **A Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais**. Brasília, DF: Corde, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei n. 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, 23 dez. 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)>. Acesso em: 11 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 11 e Resolução n. 1/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/observatorio-da-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13252-parecer-ceb-2000>>. Acesso em: 31 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, dá providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 20 dez. 2000. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 29 ago. 2019.

\_\_\_\_\_. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, 10 jan. 2001. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/10172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm)>. Acesso em: 23 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 17, de 03 de julho de 2001**. Brasília, 2001a. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf)>. Acesso em: 5 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001b. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017\\_2001.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf)>. Acesso em: 5 jan. 2019.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 3.956, de 8 de outubro de 2001. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. **Diário Oficial da União**, Brasília, 08 out. 2001. Disponível em: <[http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/pessoa-deficiencia/d3956.2001\\_conv\\_elim\\_discr\\_pessoascomdeficiencia.pdf](http://pfdc.pgr.mpf.mp.br/atuacao-e-conteudos-de-apoio/legislacao/pessoa-deficiencia/d3956.2001_conv_elim_discr_pessoascomdeficiencia.pdf)>. Acesso em: 14 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Emenda constitucional n. 53, de 19 de dezembro de 2006. Modifica os arts. 7º, 23, 30, 206, 208, 211 e 212 da Constituição Federal e ao art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, 20 dez. 2006. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc53.htm)>. Acesso em: 26 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, jan. 2008. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm)>. Acesso em: 28 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 186, de 9 de julho de 2008. Aprovado o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque.

**Diário Oficial da União**, Brasília, 30 mar. 2007. Disponível em:

<[https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/99423/Protocolo\\_facultativo\\_Convencao\\_direito\\_pessoas\\_deficiencia\\_2008.pdf?sequence=4](https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/99423/Protocolo_facultativo_Convencao_direito_pessoas_deficiencia_2008.pdf?sequence=4)>. Acesso em: 20 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado. **Diário Oficial da União**, Brasília, 18 set. 2008. Disponível em: <<http://www.fnde.gov.br/acesso-a-informacao/institucional/legislacao/item/3175-decreto-na%C2%BA-6571-de-17-de-setembro-de-2008>>. Acesso em: 1º ago. 2018.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). Emenda constitucional n. 59, de 11 de novembro de 2009. Acrescenta § 3º ao art. 76 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias para reduzir, anualmente, a partir do exercício de 2009, o percentual da Desvinculação das Receitas da União incidente sobre os recursos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino de que trata o art. 212 da Constituição Federal, dá nova redação aos incisos I e VII do art. 208, de forma a prever a obrigatoriedade do ensino de quatro a dezessete anos e ampliar a abrangência dos programas suplementares para todas as etapas da Educação Básica, e dá nova redação ao § 4º do art. 211 e ao § 3º do art. 212 e ao **caput** do art. 214, com a inserção neste dispositivo de inciso VI, **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, 12 nov. 2009. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acesso em: 30 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Decreto n. 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, 17 nov. 2011. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/legislacao/2012/decreto\\_n\\_7611\\_17112011.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/legislacao/2012/decreto_n_7611_17112011.pdf)>. Acesso em: 24 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 12.796, de 4 de abril de 2013**. Altera a Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12796.htm)>. Acesso em: 26 fev. 2020.

\_\_\_\_\_. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União da República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 jun. 2014. Disponível em: <<http://www.proec.ufpr.br/download/extensao/2016/creditacao/PNE%202014-2024.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília: Presidência da República, 2015. Disponível em: <<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/513623/001042393.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2020.

\_\_\_\_\_. IBGE. **Pesquisa nacional por amostra de domicílio**. Brasília, DF: IBGE, 2016.

\_\_\_\_\_. IBGE. **Estimativas da população residente no Brasil e unidades da federação com data de referência em 1º de julho de 2018**. 2018. Disponível em: <[ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas\\_de\\_Populacao/Estimativas\\_2018/estimativa\\_dou\\_2018\\_20181019](ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas_de_Populacao/Estimativas_2018/estimativa_dou_2018_20181019)>. Acesso em: 12 set. 2018.

BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. Projetos de LDB: histórico da tramitação. In: CURY, Carlos Roberto Jamil; HORTA, José Silvério Baia; BRITO, Vera Lúcia Ferreira Alves de. **Medo à liberdade e compromisso democrático**: LDB e Plano Nacional de Educação. São Paulo: Editora do Brasil, 1997. p. 48.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência: destaques para o debate sobre a educação. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 35, set./dez. 2009. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/813/556>>. Acesso em: 20 fev. 2020.

CARTA DE GOIÂNIA. **IV Conferência Brasileira de Educação**. 2 a 5 de setembro. Goiânia, 1986.

CARVALHO, José Murilo de. O pecado original da República: debates, personagens e eventos para compreender o Brasil. **Revista de História da Biblioteca Nacional**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 5, p. 13-18, nov. 2005.

\_\_\_\_\_. **Cidadania no Brasil**: o longo caminho. 11. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2008. p. 7-13 e 199-229.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a educação especial**. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

CASTELEINS, Vera Lúcia; AMÉRICO JUNIOR, Elston. A mobilização dos educadores por uma educação democrática no período de 1980-1989. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, XII. Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Educere, 2015, p. 11.946-11.953. Disponível em: <[http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18152\\_7906.pdf](http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/18152_7906.pdf)>. Acesso em: 14 jan. 2019.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1998.

COSTA, Antonio Max Ferreira. Um breve histórico do Ensino Religioso na educação brasileira. In: SEMANA DE HUMANIDADES, XVII, 2009, Rio Grande do Norte. **Anais** [...]. Rio Grande do Norte: Cchla, 2009, p. 1-6. Disponível em: <<https://cchla.ufrn.br/humanidades2009/Anais/GT07/7.4.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2019.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC. **Salto para o futuro**: educação de jovens e adultos. Brasília: Ministério da Educação, SEED, 1999. p. 9-18. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002698.pdf>>. Acesso em: 18 fev. 2019

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

\_\_\_\_\_. Estado e política de financiamento em educação. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100 – Especial, p. 831-855, out. 2007. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/873/87313704010.pdf>>. Acesso em: 16 out. 2019.

\_\_\_\_\_. Por uma nova educação de jovens e adultos. In: CNE/PUC/MG. Simpósio 21. **A EJA como direito**: diretrizes curriculares nacionais e propostas político-pedagógica. 2009, p. 308-311. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/vol1e.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2018.

\_\_\_\_\_. A desoficialização do ensino no Brasil: a Reforma Rivadávia. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 30, n. 108, p. 717-738, out. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v30n108/a0530108>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. Novos passos da educação de jovens e de adultos. In: BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução n. 3, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em: <<http://confinteabrasilm Mais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao032010cne.pdf>>. Acesso em: 28 jun. 2020.

\_\_\_\_\_. Por um Plano Nacional de Educação: nacional, federativo, democrático e efetivo. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação – Periódico científico editado pela ANPAE**, v. 25, n. 1, p. 13-30, mar. 2011. Disponível em: <<https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19325>>. Acesso em: 23 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Por um novo Plano Nacional de Educação. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 790-811, set./dez., 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/cp/v41n144/v41n144a08>>. Acesso em: 21 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. A qualidade da educação brasileira como direito. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1.053-1.066, out./dez., 2014. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/articulo. oa?id=87335770004>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

DANTAS. Dulciana de Carvalho Lopes. **A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos (EJA): um estudo de caso**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.

DAYRELL, Juarez Tarcísio. A escola como espaço sociocultural. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Múltiplos olhares sobre educação e cultura**. Belo Horizonte: UFMG, 1996.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Educação & Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 1.115-1.139, Especial – out. 2005. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/es/v26n92/v26n92a18.pdf>> Acesso em: 20 maio 2020.

ELIAS, Ariane Borges Escanoela. Educação inclusiva: políticas públicas, família e formação de professores. **Instituto Itard** – cursos de educação especial. Teresópolis, 6 jun. 2017. Disponível em: <<https://institutoitard.com.br/educacao-inclusiva-politicas-publicas-familia-e-formacao-de-professores>>. Acesso em: 4 fev. 2020.

EVANGELISTA, Alessandra Reis; MENEZES, Janaina S. S.; COSTA, Fabio Luciano O. O direito à EJA nas Constituintes e LDBs brasileiras (1934-1996). **Cadernos de Pesquisa: Pensamento Educacional**, v. 10, n. 25, p. 211-228, 2015. Disponível em: <<https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/306/307>>. Acesso em: 15 fev. 2019.

FÁVERO, Eugenia Augusta Gonzaga de. **Direitos das pessoas com deficiência: garantia de igualdade na diversidade**. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

\_\_\_\_\_. **O direito das pessoas com deficiência à educação**. Santa Catarina: UFSC, 2004.

FERREIRA, Windyz Brazão. EJA & deficiência: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência. In: AGUIAR, Márcia Angela (Org.). **Educação de jovens e adultos: o que dizem as pesquisas**. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009a, p. 75-128.

\_\_\_\_\_. Entendendo a discriminação contra estudantes com deficiência na escola. In: FÁVERO, Osmar; FERREIRA, Windyz; IRELAND, Timothy; BARREIROS, Débora (Orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009b. p. 25-53. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.puc-campinas.edu.br/services/e-books/184683por.pdf>>. Acesso em: 3 maio 2020.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. São Paulo: Paz e Terra, 1997. Disponível em: <<https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Paulo-Freire-Professora-sim-tia-n%C3%A3o-Cartas-a-quem-ousa-ensinar.pdf>>. Acesso em: 5 abr. 2020.

GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos como direito humano**. Produção de terceiros sobre Paulo Freire. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009. (Séries Livros).

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **Políticas públicas de inclusão: uma análise no campo da educação especial brasileira**. 2004. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2004. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/87561/202904.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 5 fev. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008. Disponível em: <<https://ayanrafael.files.wordpress.com/2011/08/gil-a-c-mc3a9todos-e-tc3a9nicas-de-pesquisa-social.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

GLAT, Rosana; NOGUEIRA, Mario Lúcio de Lima. Políticas educacionais e a formação de professores para a educação inclusiva no Brasil. **Comunicações**, v. 10, n. 1, p. 134-142, 2003. Disponível em: <<https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/comunicacoes/article/viewFile/1647/1055>>. Acesso em: 24 fev. 2020.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Maria Denise. Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, RS, v. 2, n. 24, p. 33-40, 2004. Disponível em: <<http://www.eduinclusivapesq-uerj.pro.br/images/pdf/Glat.Orientacoefamiliares.2012.pdf>>. Acesso em: 1º maio 2020.

GLAT, Rosana; BLANCO, Leila de Macedo Varela. Educação especial no contexto de uma educação inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: Ed. Sette Letras, 2007.

GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7 letras, 2007.

GLAT, Rosana; PLETSCH, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Educação inclusiva & educação especial: propostas que se complementam no contexto da escola aberta à diversidade. **Santa Maria**, v. 32, n. 2, p. 343-356, 2007. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/download/678/487>>. Acesso em: 200 abr. 2020.

GLAT, Rosana. Orientação familiar como estratégia facilitadora do desenvolvimento e inclusão de pessoas com necessidades especiais. In: MENDES, E. G.; ALMEIDA, M. A. (Org.). **A pesquisa sobre inclusão escolar em suas múltiplas dimensões: teoria, política e formação**. Marília: ABPEE, 2012. p. 315-326.

GODOY, Arilda Schmidt. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rae/v35n2/a08v35n2.pdf>>. Acesso em: 28 jul. 2018.

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.

GUIMARÃES, Ana. Foto Mapa Plug Minas 2. In: **Instituto Federal de Minas Gerais**. 30 jun. 2016. Disponível em: <<https://www.ifmg.edu.br/sabara/noticias/noticias-2016/FotoMapaPlugMinas2.jpg/view>>. Acesso em: 9 set. 2019.

GOUVEIA, Daniele da Silva Maia; SILVA, Alcina Maria Testa Braz da. A ampliação da faixa etária da EJA e o convívio intergeracional: pontos e contrapontos. **Revista Científica Interdisciplinar**, v. 2, n. 3, p. 143-154, 2015. Disponível em: <<http://revista.srvroot.com/linkscienceplace/index.php/linkscienceplace/article/view/121/60>>. Acesso em: 1º abr. 2020.

HAAS, Clarissa. **Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência: “Isso me lembra uma história!”**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2013. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/ 10183/70601/000877766.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 21 abr. 2020.

HADDAD, Fernando. **Projeto de Lei n. 8.035, de 2010**. Aprova o Plano Nacional de Educação para o decênio 2011-2020 e dá outras providências. Disponível em: <[https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop\\_mostrarIntegra;jsessionid=4CD232726BE404C96924276A610B089D.proposicoesWebExterno2?codteor=831421&filename=PL+8035/2010](https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarIntegra;jsessionid=4CD232726BE404C96924276A610B089D.proposicoesWebExterno2?codteor=831421&filename=PL+8035/2010)>. Acesso em: 30 dez. 2018.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação: ANPED**, São Paulo, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Liberalismo, neoliberalismo e educação especial: algumas implicações. **Cad. CEDES**, Campinas, v. 19, n. 46, p. 16-28, set. 1998. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-32621998000300003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-32621998000300003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 3 maio 2020.

\_\_\_\_\_. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, set. 2011. Disponível em: <[https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000300005&script=sci\\_abstract&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-40602011000300005&script=sci_abstract&tlng=pt)>. Acesso em: 24 fev. 2020.

LEÃO, Geraldo Magela Pereira. Experiências da desigualdade: os sentidos da escolarização elaborados por jovens pobres. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 32, n. 1, p. 31-48. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022006000100003&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022006000100003&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 5 maio 2020.

LEITE, Flávia Piva Almeida. A convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência: amplitude conceitual. **Revista de Direito Brasileiro (RDB)**, v. 3, n. 2, p 31-53, jul./dez. 2012. Disponível em: <<https://indexlaw.org/index.php/rdb/article/view/2654>>. Acesso em: 02 jan. 2020.

LEMME, Paschoal. O Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova e suas repercussões na realidade educacional brasileira. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos – RBEP**, Brasília, v. 86, n. 212, p. 163-178, jan./abr. 2005. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/104392>>. Acesso em: 16 out. 2019.

LIMEIRA, Aline de Moraes; SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. Ensino particular e controle estatal: a reforma Couto Ferraz (1854) e a regulação das escolas privadas na corte imperial. **Revista Histerdbr On-line**, Campinas, n. 32, p. 48-64, dez. 2008. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art03\\_32.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/32/art03_32.pdf)>. Acesso em: 6 nov. 2018.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MACHADO, Maria Margarida; ALVES, Miriam Fábia. **O PNE e os desafios da Educação de Jovens e Adultos na próxima década**. s.d. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br.go/files/texto1margaridamiriam.pdf>>. Acesso em: 1º mar. 2020.

MAGALHÃES, Vanessa Nogueira de Souza. **Evasão escolar na educação de jovens e adultos**. 2013. Monografia (Especialização em Coordenação Pedagógica) – Universidade de Brasília, Brasília, 2013. Disponível em: <[https://www.bdm.unb.br/bitstream/10483/8131/1/2013\\_VanessaNogueiraDeSouzaMagalhaes.pdf](https://www.bdm.unb.br/bitstream/10483/8131/1/2013_VanessaNogueiraDeSouzaMagalhaes.pdf)>. Acesso em: 14 abr. 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar:** o que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003. Disponível em: <<https://acessibilidade.ufg.br/up/211/o/INCLUS%C3%83O-ESCOLARMaria-Teresa-Egl%C3%A9r-Mantoan-Inclus%C3%A3o-Escolar.pdf>>. Acesso em: 15 fev. 2020.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica.** São Paulo: Atlas, 2006.

MARSHALL, Thomas Humphrey. **Cidadania, classe social e status.** Rio de Janeiro: Zahar, 1967.

MARTINS, Gilberto de Andrade. **Estudo de caso:** uma estratégia de pesquisa. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

MARTINS, Gisele Maria Viana; SILVA, Edinalva Maria Almeida da. **A relação professor aluno na EJA:** um novo significado para uma permanente troca. UFRJ, 2011. Disponível em: <<http://bd.centro.iff.edu.br/bitstream/123456789/123/3/texto.pdf>>. Acesso em: 26 abr. 2020.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Evolução da educação especial e as tendências da formação de professores de excepcionais do estado de São Paulo.** Tese (Doutorado em Educação), Universidade de São Paulo, São Paulo, 1989.

\_\_\_\_\_. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

\_\_\_\_\_. História da educação especial no Brasil. In: \_\_\_\_\_. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001. p. 27-65.

\_\_\_\_\_. **Educação especial no Brasil:** história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Evolução histórica da concepção científica de deficiência mental. In: GOYOS, Celso; ALMEIDA, Maria Amélia; SOUZA, Deisy G. de (Orgs.). **Temas em educação especial.** São Carlos: UFSCAR, 1996. p. 119-137.

\_\_\_\_\_. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a02v1133.pdf>>. Acesso em: 7 abr. 2020.

MENDES, Melissa. **As pessoas com deficiência na história e o processo de construção de seus direitos sociais.** 2012. Monografia (Graduação em Serviço Social) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2012. Disponível em: <[https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103575/\\_TCC%20MELISSA%20MENDES.pdf?sequence=1&isAllowed=y](https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/103575/_TCC%20MELISSA%20MENDES.pdf?sequence=1&isAllowed=y)>. Acesso em: 26 dez. 2018.

MILITÃO, Sílvio Cesar Nunes. FUNDEB: mais do mesmo? **Revista Nuances: estudos sobre educação**, Presidente Prudente, SP, v. 18, n. 19, p. 124-135, jan./abr. 2011. Disponível em: <<http://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/351/386>>. Acesso em: 26 dez. 2018.

MINAS GERAIS. **Constituição do Estado de Minas Gerais (1989)**. 23. ed. – Belo Horizonte: Assembleia Legislativa do Estado de Minas Gerais, 2019. 423p.

\_\_\_\_\_. **Guia de orientação da educação especial na rede estadual de ensino de Minas Gerais**. Belo Horizonte: 2014. Disponível em: <<https://srefabricianodivep.files.wordpress.com/2019/02/guia-da-educac3a7c3a3o-especial-mg-versc3a3o3-atualizada.pdf>>. Acesso em: 24 maio 2020.

\_\_\_\_\_. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. **Resolução n. 2.843, de 13 de janeiro de 2016**. Dispõe sobre a organização e o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos/EJA – cursos presenciais, nas escolas da rede pública estadual de Minas Gerais. Minas Gerais, Belo Horizonte, 26 dez. 2018. Disponível em: <<http://sindutemg.org.br/wp-content/uploads/2017/11/RESOLU%C3%87%C3%83O-SEE-N%C2%BA-2.843-DE-13-DE-JANEIRO-DE-2016..pdf>>. Acesso em: 4 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. Assembleia Legislativa de Minas Gerais. **Decreto n. 23.197, de 26 de dezembro de 2018**. Institui o Plano Estadual de Educação – PEE – para o período de 2018 a 2027 e dá outras providências. Minas Gerais, Belo Horizonte, 26 dez. 2018.

\_\_\_\_\_. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação n. 29.817**, de 20 de julho de 1989. Regimento Escolar.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento, pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo/Rio de Janeiro: Hucitec/Abrasco, 1992.

MORAES, Carmem Sylvia Vidigal. A normatização da pobreza: crianças abandonadas e crianças infratoras. **Revista Brasileira de Educação**, Campinas/Rio de Janeiro, Autores Associados/Anped, n. 15, p. 70-96, set./out./nov./dez. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n15/n15a06.pdf>>. Acesso em: 31 jul. 2018.

NAGLE, Jorge. **Educação e sociedade na primeira república**. São Paulo: EPU, Rio de Janeiro: Fundação Nacional de Material Escolar, 1976, p. 97-124.

NASCIMENTO, Suzete Viana. Políticas públicas para educação especial na perspectiva da educação inclusiva no Brasil. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, XII. Curitiba. **Anais** [...]. Curitiba: Educere, 2015. p. 2.058-2.071. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17827\\_7668.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2015/17827_7668.pdf)>. Acesso em: 5 fev. 2020.

NOGUEIRA, Carolina de Matos. **A história da deficiência**: tecendo a história da assistência à criança deficiente no Brasil. 2008. Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

NUNES, Sylvia da Silveira; SAIA, Ana Lucia; TAVARES, Rosana Elizete. Educação Inclusiva: entre a história, os preconceitos, a escola e a família. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília, v. 35, n. 4, p. 1.106-1.119, dez. 2015. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932015000401106&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932015000401106&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 7 abr. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Assembleia Geral de 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <<https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2018/10/DUDH.pdf>>. Acesso em: 14 nov. 2019.

\_\_\_\_\_. **Carta do Terceiro Milênio.** Assembleia Gobernativa da Rehabilitation International de 9 de setembro de 1999. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta\\_milenio.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milenio.pdf)>. Acesso em: 31 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência**, aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category\\_slug=documentos-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=424-cartilha-c&category_slug=documentos-pdf&Itemid=30192)>. Acesso em: 20 fev. 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos.** Quadro de ação para responder às necessidades de Educação Básica. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível em: <[http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao\\_basica/educacao%20infantil/legislacao/declaracao\\_mundial\\_sobre\\_educacao\\_para\\_todos.pdf](http://www.educacao.mppr.mp.br/arquivos/File/dwnld/educacao_basica/educacao%20infantil/legislacao/declaracao_mundial_sobre_educacao_para_todos.pdf)>. Acesso em: 23 abr. 2018.

\_\_\_\_\_. **Declaração da Guatemala.** Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência. Guatemala, 1999. Disponível em: <[http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/declaracoes/4Convencao\\_Guatemala.pdf](http://cape.edunet.sp.gov.br/textos/declaracoes/4Convencao_Guatemala.pdf)>. Acesso em: 31 dez. 2019.

\_\_\_\_\_. **Declaração de Salamanca.** Sobre os princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Espanha: Salamanca, 1994. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>>. Acesso em: 17 abr. 2018.

ORRICO, Hélio; CANEJO, Elizabeth; FOGLI, Bianca. Uma reflexão sobre o cotidiano escolar de alunos com deficiência visual em classes regulares. In: GLAT, Rosana (Org.). **Educação inclusiva:** cultura e cotidiano escolar. Rio de Janeiro: 7Letrar, p. 116-136.

PEREIRA, Sandra Maria Borba. **O ato pedagógico como ato gnosiológico em Paulo Freire: ensinar como uma aventura criadora.** 2010. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, 2010. Disponível em: <[https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14366/1/SandraMBP\\_TESE.pdf](https://repositorio.ufrn.br/jspui/bitstream/123456789/14366/1/SandraMBP_TESE.pdf)>. Acesso em: 12 nov. 2018.

PEREIRA, Tânia da Silva. **Direito da criança e do adolescente:** uma proposta interdisciplinar. 2. ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Renovar, 2008, p. 952-953.

PERES, Tirsa Regazzini. Educação Brasileira no Império. In: PALMA FILHO, J. C. **Pedagogia Cidadã – Cadernos de Formação – História da Educação.** 3. ed. São Paulo: PROGRAD/UNESP/Santa Clara Editora, 2005, p. 29-47.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência mental:** da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984, p. 7. Disponível em: <<https://pt.scribd.com/document/220363896/Isaias-Pessotti-Isaias-Deficiencia-Mental-Da-Supersticao-a-Ciencia-pdf>>. Acesso em: 1º ago. 2018.

PINTO, Fernanda Bouth. O silencioso despertar do mundo surdo brasileiro. **Fênix: Revista de História e Estudos Culturais**, Uberlândia: NEHAC-UFU, v. 3, n. 2, p. 1-14, abr./jun. 2006. Disponível em: <<http://www.revistafenix.pro.br/PDF7/03%20ARTIGO%20FERNA NDAPINTO.pdf>>. Acesso em: 8 nov. 2019.

ROBERTI JUNIOR, João Paulo. Evolução jurídica do direito da criança e do adolescente no Brasil. **Revista da UNIFEBE**, v. 1, n. 10, jan./jul. 2012. Disponível em: <[https://periodicos.unifebe.edu.br/index.php/revistaeletro\\_nicadaunifebe/article/view/7/6](https://periodicos.unifebe.edu.br/index.php/revistaeletro_nicadaunifebe/article/view/7/6)>. Acesso em: 20 jan. 2020.

ROCHA, Solange Maria da. **O INES e a educação de surdos no Brasil**: aspectos da trajetória do Instituto Nacional de Educação de Surdos em seu percurso de 150 anos. 2. ed. Rio de Janeiro: MEC/INES, 2008.

ROSSINHOLI, Marisa; SIQUEIRA, Dirceu Pereira. Inclusão social por meio da Educação Básica – Emenda Constitucional n. 53/2006 (FUNDEF E FUNDEB) *versus* Simbolismo Constitucional: uma tentativa de avanço com uma roupagem simbólica. **Argumenta Journal Law**, Jacarezinho, PR, n. 13, p. 225-245, fev. 2013. Disponível em: <<http://seer.uenp.edu.br/index.php/argumenta/article/view/182/181>>. Acesso em: 28 dez. 2018.

**SABARÁ. Lei Orgânica do Município de Sabará do Estado de Minas Gerais**. Sabará: Câmara Municipal de Sabará, 18 de março de 1990. Disponível em: <[http://www.camarasabara.mg.gov.br/assets/img/images/%7BF05DF10E-BFF4-45E6-922A-FE952E983C67%7D\\_wfd\\_142064570954ad554dc0f00--lei\\_org%C3%A2nica\\_sabar%C3%A1\\_atualizada\\_-\\_2014.pdf](http://www.camarasabara.mg.gov.br/assets/img/images/%7BF05DF10E-BFF4-45E6-922A-FE952E983C67%7D_wfd_142064570954ad554dc0f00--lei_org%C3%A2nica_sabar%C3%A1_atualizada_-_2014.pdf)>. Acesso em: 20 fev. 2019.

\_\_\_\_\_. **Plano Decenal Municipal de Educação**. Sabará: Secretaria Municipal de Sabará, 17 de junho de 2015. Disponível em: <<http://site.sabara.mg.gov.br/wp-content/uploads/2017/09/plano-decenal.pdf>>. Acesso em: 21 fev. 2019.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Reconhecer para libertar**: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Introdução: para ampliar o cânone do reconhecimento, da diferença e da igualdade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003, p. 56.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

SAVIANI, Demerval. **A nova lei da educação**: trajetórias, limites e perspectivas. 11. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SCHUELER, Alessandra Frota Martinez. A imprensa pedagógica e a educação de escravos e libertos na Corte Imperial: impasses e ambiguidades da cidadania na revista *Instituição Pública* (1871- 1889). **Cadernos de História da Educação**, n. 4, p. 13-26, jan./dez. 2005. Disponível em: <<http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/292/276>>. Acesso em: 3 nov. 2018.

SCORTEGAGNA, Paola Andressa; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Educação de Jovens e Adultos no Brasil: uma análise histórico-crítica. **Revista Eletrônica de Ciências da Educação**, Campo Largo, v. 5, n. 2, nov. 2006. Disponível em:

<<http://www.periodicosibepes.org.br/index.php/repid/article/view/287/193>>. Acesso em: 31 jul. 2018.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 21. ed. rev. e ampl. São Paulo: Cortez, 2000.

SILVA, Lázara Cristina da; MARQUES, Mara Rúbia Alves. A inclusão social e educacional nos 25 anos da aprovação da Constituição Federal de 1988. **RBPAE**, Goiânia, v. 29, n. 2, p. 347-365, maio/ago. 2013. Disponível em: <<https://www.seer.ufrrgs.br/rbpae/article/viewFile/43528/27397>>. Acesso em: 19 jan. 2020.

SILVA, Otto Marques da. **A epopeia ignorada**: a pessoa deficiente na história do mundo de ontem e de hoje. São Paulo: CEDAS, 1987.

SOARES, Leônio José Gomes. A educação de jovens e adultos: momentos históricos e desafios atuais. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 2, n. 11, set./out. 1996.

\_\_\_\_\_. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004.

SOARES, Leônio José Gomes; SOARES, Rafaela C. e S. **O reconhecimento das especificidades da Educação de Jovens e Adultos**: constituição e organização de propostas de EJA. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, v. 22, n. 66, 2014. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/pdf/2750/275031898083.pdf>>. Acesso em: 11 abr. 2020.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do surdo no Brasil**. 2. ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2005.

SOUZA, Donaldo Bello de. Avaliações finais sobre o PNE 2001-2010 e preliminares do PNE 2014-2024. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 25, n. 59, p. 140-170, set./dez. 2014. Disponível em: <<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/3001>>. Acesso em: 19 dez. 2018.

SOUZA, Verônica dos Reis Mariano. **Gêneze da educação dos surdos em Aracaju**. 2007. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Bahia, 2007. Disponível em: <<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/185108/SOUZA%20Veronica%20dos%20Reis%20tese%29%202007%20UFBA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 8 nov. 2019.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Histerdbr On-line**, Campinas, n. 38, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689/7256>>. Acesso em: 30 jul. 2018.

TECNOLOGIA E SISTEMA EDUCACIONAL. **Manual de uso de regletes**. Rio Claro, 2014. Disponível em:

<[http://www.tece.com.br/painel/uploads/Manual%20de%20uso%20de%20produtos\\_regletes%20communicare%20alpha%20e%20alfabeto.pdf](http://www.tece.com.br/painel/uploads/Manual%20de%20uso%20de%20produtos_regletes%20communicare%20alpha%20e%20alfabeto.pdf)>. Acesso em: 17 jul. 2018.

TORRES, Luiz Henrique. A casa da roda dos expostos na cidade do Rio Grande. **Biblos**, Rio Grande, v. 20, p. 103-116, 2007. Disponível em: <<http://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/280/218.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 20 fev. 2019.

VALENTE, Ivan; ROMANO, Roberto. PNE: Plano Nacional de Educação ou carta de intenção? **Educ. Soc.**, Campinas, v. 23, n. 80, p. 96-107, set. 2002. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-7330200200800007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-7330200200800007&lng=en&nrm=iso)>. Acesso em: 19 fev. 2020.

VIEIRA, Maria Cláisse. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos**: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Brasília: Universidade de Brasília, MEC, 2004. v. 1.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/749/725>>. Acesso em: 7 nov. 2018.

VILELLA, Renata. **Deficiências**. Disponível em: <<https://www.rosangelaliberti.recantodasletras.com.br/blog.php?idb=10450>>. Acesso em: 1º jan. 2020.

WERNECK, Claudia. **Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva**. Rio de Janeiro, WVA, 1997.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

## APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Participante adulto



**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE MINAS GERAIS**  
Instituto de Ciências Humanas

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

#### PARA PARTICIPANTE ADULTO

Prezado(a),

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “**A cultura escolar da educação inclusiva na EJA: um estudo de caso em uma escola pública do município de Sabará/MG**”. Neste estudo pretendemos **compreender de que forma se dá o processo de inclusão das pessoas com deficiência que frequentam a modalidade da Educação de Jovens e Adultos**. O motivo que nos leva a estudar esse assunto é a referida inclusão de alunos com deficiência na EJA. Para este estudo adotaremos o(s)seguinte(s) procedimento(s): **a pesquisa consistirá em uma abordagem qualitativa, com aspiração nas características de estudo de caso, sendo que os instrumentos utilizados serão a observação no ambiente de escolarização, o questionário e a entrevista**.

Para participar deste estudo, você deverá autorizar e assinar um termo de consentimento. Você não terá nenhum custo, nem receberá qualquer vantagem financeira. Você será esclarecido(a) em qualquer aspecto que desejar e estará livre para participar ou recusar-se. Você poderá interromper a sua participação a qualquer momento. A sua participação é voluntária e a recusa em participar não acarretará qualquer penalidade ou modificação na forma em que é atendido(a) pelo pesquisador que irá tratar a sua identidade com padrões profissionais de sigilo. Você não será identificado em nenhuma publicação. Este estudo apresenta risco mínimo (ou risco maior que o mínimo, se for o caso), isto é, o mesmo risco existente em atividades rotineiras como conversar, tomar banho, ler, etc. Apesar disso, você tem assegurado o direito a resarcimento ou indenização no caso de quaisquer danos eventualmente produzidos pela pesquisa.

Os resultados estarão à sua disposição quando finalizada. Seu nome ou o material que indique sua participação não será liberado sem a sua permissão. Os dados e instrumentos utilizados na pesquisa ficarão arquivados com o pesquisador responsável por um período de cinco anos, e após esse tempo serão destruídos. Este termo de consentimento encontra-se impresso em duas vias, sendo que uma cópia será arquivada pelo pesquisador responsável, e a outra será fornecida a você.

Eu, \_\_\_\_\_, portador(a) do documento de Identidade \_\_\_\_\_, fui informado(a) dos objetivos do presente estudo de maneira clara e detalhada e esclareci minhas dúvidas. Sei que a qualquer momento poderei solicitar novas informações e poderei modificar a decisão de participar se assim o desejar. **Declaro que concordo em participar desse estudo.** Recebi uma cópia deste termo de consentimento e me foi dada a oportunidade de ler e esclarecer as minhas dúvidas.

Sabará, \_\_\_\_\_ de 2019.

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) participante

\_\_\_\_\_  
Assinatura do(a) pesquisador(a)

Em caso de dúvidas com respeito aos aspectos éticos deste estudo, você poderá consultar:

CEP- COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – PUC-MINAS

**Local:** Prédio 03, 2º. Andar, sala 228

**Horário de funcionamento:** das 8h30 às 11h30; e das 14h30 às 17h30

**Telefone:** 3319-4517

**E-mail:** [cep.propg@pucminas.br](mailto:cep.propg@pucminas.br)

**PESQUISADOR RESPONSÁVEL:** JOSIANE PATRÍCIA HERCULANO PEREIRA

ENDEREÇO: RUA JURAMENTO, 74, B. PARAÍSO

CEP: 30270-102

FONE: (31) 99563-2109 / E-MAIL: [JOSIPHP2004@OI.COM.BR](mailto:JOSIPHP2004@OI.COM.BR)

**ORIENTADOR DA PESQUISA:** CARLOS ROBERTO JAMIL CURY

ENDEREÇO: RUA ITAÚ, N. 505, B. DOM CABRAL

CEP: 30535-012

FONE: (31) 3412-7269 / E-MAIL: [CRJCURY.BH@TERRA.COM.BR](mailto:CRJCURY.BH@TERRA.COM.BR)