

UFRRJ

INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR | INSTITUTO DE EDUCAÇÃO

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**INTERFACES ENTRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)
E EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESAFIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS
EM MESQUITA/RJ**

MARCO ANTONIO SERRA VIEGAS

2024



**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR | INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES**

**INTERFACES ENTRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)
E EDUCAÇÃO ESPECIAL: DESAFIOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS
EM MESQUITA/RJ**

MARCO ANTONIO SERRA VIEGAS

Sob a Orientação do Professor
Dr. Allan Rocha Damasceno

Texto de dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, como requisito parcial para a obtenção de título de **Mestre em Educação**.

**Seropédica, RJ
2024**

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Biblioteca Central / Seção de Processamento Técnico

Ficha catalográfica elaborada
com os dados fornecidos pelo(a) autor(a)

V598i Viegas, Marco Antonio Serra , 1964-
Interfaces entre a Educação de Jovens e Adultos
(EJA) e Educação Especial: Desafios Políticos
Pedagógicos em Mesquita/RJ / Marco Antonio Serra
Viegas. - Rio de Janeiro, 2024.
121 f.

Orientador: Allan Rocha Damasceno.
Dissertação (Mestrado). -- Universidade Federal Rural
do Rio de Janeiro, Programa de Pós-Graduação em
Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares
, 2024.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Educação
Especial. 3. Educação Inclusiva. 4. Políticas Públicas
de Inclusão. I. Damasceno, Allan Rocha, 1978-
orient. II Universidade Federal Rural do Rio de
Janeiro. Programa de Pós-Graduação em Educação,
Contextos Contemporâneos e Demandas Populares III.
Título.



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS
CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS POPULARES



TERMO Nº 95 / 2024 - PPGEDUC (12.28.01.00.00.00.20)

Nº do Protocolo: 23083.009817/2024-51

Seropédica-RJ, 27 de fevereiro de 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO/INSTITUTO MULTIDISCIPLINAR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CONTEXTOS CONTEMPORÂNEOS E DEMANDAS
POPULARES

MARCO ANTONIO SERRA VIEGAS

Dissertação submetida como requisito parcial para a obtenção do grau de **Mestre**, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares. Área de Concentração em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares.

DISSERTAÇÃO APROVADA EM 31/01/2024

Membros da banca:

ALLAN ROCHA DAMASCENO. Dr. UFRRJ (Orientador/Presidente da Banca).

ADRIANA ALVES FERNANDES COSTA. Dra. UFRRJ (Examinadora Externa ao Programa).

ADRIANA VASCONCELOS DA SILVA BERNARDINO. Dra. UV (Examinadora Externa à Instituição).

(Assinado digitalmente em 27/02/2024 19:35)

ADRIANA ALVES FERNANDES COSTA
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptTPE (12.28.01.00.00.00.24)
Matrícula: 1106017

(Assinado digitalmente em 27/02/2024 18:48)

ALLAN ROCHA DAMASCENO
PROFESSOR DO MAGISTERIO SUPERIOR
DeptECMSD (12.28.01.00.00.00.22)
Matrícula: 2572431

(Assinado digitalmente em 28/02/2024 10:14)

ADRIANA VASCONCELOS DA SILVA BERNARDINO
ASSINANTE EXTERNO
CPF: 007.350.737-75

Visualize o documento original em <https://sipac.ufrj.br/public/documentos/index.jsp>
informando seu número: 95, ano: 2024, tipo: TERMO, data de emissão: 27/02/2024 e o código
de verificação: 122f600ffd

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho ao amor da minha vida por toda
compreensão, apoio, paciência e incentivo
e a Maria, sem vocês
nada seria possível.

AGRADECIMENTOS

Gratidão é o sentimento certo para definir tudo que desejo as pessoas que me apoiaram e colaboraram para alcançar mais um degrau na minha formação, nesse momento é reconhecer e agradecer a cada um que me acompanhou nessa trajetória, pessoas especiais merecem momentos especiais e esse é o momento.

Aos meus amigos pelo incentivo e em especial a André Machado Barbosa que sempre esteve ao meu lado.

A minha família, mãe e irmã, pelo apoio e incentivo.

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Allan Rocha Damasceno, por sua paciência e disponibilidade e por sempre atender nos momentos difíceis com clareza e humildade, tornando-me uma pessoa melhor.

Gratidão a professora Andressa Silva Pereira por sempre que precisei estava prontamente a ajudar, gratidão deusa.

Sou grato aos meus colegas do LEPEDI pelo suporte sempre que precisei quando solicitados.

Agradeço a Maria por conduzir a minha vida de forma brilhante.

RESUMO

VIEGAS, Marco Antonio Serra. Políticas Públicas de Inclusão de Estudantes com Deficiência na Modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) na Rede Municipal de Mesquita-RJ. 2024. 121f. Dissertação. (Mestrado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares). PPGEduc. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

A presente pesquisa trata-se de um estudo sobre a Interface entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial: Desafios Políticos-Pedagógicos em Mesquita/RJ. Esse estudo foi realizado com base em análises de documentos referente à Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial dos municípios do entorno do lócus da pesquisa (Mesquita/RJ), Nova Iguaçu, Nilópolis, Belford Roxo e São João de Meriti, assim como, um levantamento bibliográfico de Teses, Dissertações e artigos referentes ao objeto da pesquisa, no período de 2012 a 2022, tendo como objetivo compreender o processo de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos no município de Mesquita e às Políticas públicas que garantam esse processo. A pesquisa apontou a necessidade de mais políticas públicas em educação, relativas à área do estudo (Inclusão de estudantes público alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos), tal qual a falta de compromisso nas três esferas de governo (Federal, Estadual e Municipal) com as pessoas com deficiência e o cumprimento de seus direitos. Para a fundamentação da pesquisa utilizou-se como referencial teórico e metodológico a Teoria Crítica, com ênfase para os pensadores Theodor W. Adorno e Max Horkheimer. Contudo, vale destacar que outros estudiosos, como Damasceno (2022) e Freire (1993) são considerados na discussão e análise do objeto de estudo, bem como as normativas sobre o tema. A metodologia adotada na pesquisa foram as análises de documentos oficiais nacionais e internacionais que embasam a discussão do estudo, além da análise de Teses, Dissertações e Artigos referentes ao período 2012-2022 coletados na base dados os sítios eletrônicos da CAPES, *SciELO*, BDTD. Nesta pesquisa foi observada a necessidade da elaboração de política públicas mais atuantes com o público-alvo da Educação Especial e a participação da sociedade nesse processo de construção. Os resultados do estudo revelam que o município lócus da pesquisa, assim como os outros pesquisados, há necessidade do cumprimento das Leis e da expansão de investimentos na área e políticas públicas que contemplem a esses estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na EJA no qual nota-se falta de comprometimento dos governos em atuar prontamente nessas modalidades de ensino. Por conseguinte, esse trabalho se constitui como um lugar possível para discutir esse processo de inclusão em Educação de estudantes público-alvo da Educação Especial na modalidade Educação de Jovens e adultos (EJA).

PALAVRAS-CHAVES: Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial, Educação Inclusiva; Políticas Públicas de Inclusão.

ABSTRACT

VIEGAS, Marco Antonio Serra. Public Policies for the Inclusion of Students with Disabilities in the EJA Modality (Youth and Adult Education) in the Municipal Network of Mesquita-RJ. 2024. 121f. Dissertation. (Master's in Education, Contemporary Contexts and Popular Demands). PPGEduc. Federal Rural University of Rio de Janeiro, Seropédica, RJ, 2024.

This research is a study on the Interface between Youth and Adult Education (EJA) and Special Education: Political-Pedagogical Challenges in Mesquita/RJ. This study was carried out based on analysis of documents relating to Youth and Adult Education and Special Education in the municipalities surrounding the research locus (Mesquita/RJ), Nova Iguaçu, Nilópolis, Belford Roxo and São João de Meriti, as well as , a bibliographical survey of Theses, Dissertations and articles referring to the object of research, from 2012 to 2022, with the objective of understanding the process of inclusion of target audience students of Special Education in Youth and Adult Education in the municipality of Mesquita and to public policies that guarantee this process. The research pointed out the need for more public policies in education, related to the area of study (Inclusion of students targeted by Special Education in Youth and Adult Education), as well as the lack of commitment in the three spheres of government (Federal, State and Municipal) with people with disabilities and the fulfillment of their rights. To support the research, Critical Theory was used as a theoretical and methodological framework, with emphasis on the thinkers Theodor W. Adorno and Max Horkheimer. However, it is worth highlighting that other scholars, such as Damasceno (2022) and Freire (1993) are considered in the discussion and analysis of the object of study, as well as the regulations on the topic. The methodology adopted in the research was the analysis of official national and international documents that support the discussion of the study, in addition to the analysis of Theses, Dissertations and Articles referring to the period 2012-2022 collected in the database on the websites of CAPES, SciELO, BDTD. In this research, the need to develop public policies that were more active with the target audience of Special Education and the participation of society in this construction process was observed. The results of the study reveal that the municipality where the research was carried out, as well as the others researched, there is a need to comply with the Laws and expand investments in the area and public policies that cover these target audience students of Special Education enrolled in EJA in which There is a lack of commitment from governments to act promptly in these teaching modalities. Therefore, this work constitutes a possible place to discuss this process of inclusion in Education of target audience students of Special Education in the Youth and Adult Education (EJA) modality.

KEYWORDS: Youth and Adult Education; Special Education, Inclusive Education; Public Inclusion Policies.

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Matrículas nas Classes Comuns, Classes Especiais incluindo as Escolas Especializadas em 2021.....	20
Tabela 2 – Infraestrutura física e acessibilidade nas escolas 2010/2021.....	21
Tabela 3 – Matrículas de alunos PAEE EJA Fundamental e EJA Nível Médio 2010/2020	22
Tabela 4 - Base de dados.....	61
Tabela 5 - Seleção das pesquisas.....	62
Tabela 6 - Teses, Dissertações e Artigos.....	64
Tabela 7 – Alunos matriculados no Ensino Fundamental I e II EJA noturno 2022 Município de Mesquita	Erro! Indicador não definido.
Tabela 8 – Censo Escolar 2014 – número de alunos matriculados	94
Tabela 9 – Censo Escolar 2014 – número de alunos matriculados na Educação Especial	95
Tabela 10 – Estudantes matriculados nas modalidades de ensino.....	100
Tabela 11 – Etapa e modalidade de ensino.....	100

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Investimentos em Educação/OCDE 2019.....	23
Gráfico 2 - Matrículas na EJA 2007 - 2010.....	50
Gráfico 3 - Produções acadêmicas por região.....	66
Gráfico 4 - Produções acadêmicas por instituições - Público/Privada.....	67
Gráfico 5 - Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade.....	95
Gráfico 6 - Sistematização dos dados Meta 9 do município de São João de Meriti (RJ).....	98

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Limites do Município de Mesquita.....	87
Figura 2 – Dados IBGE alunos de 06 A 14 anos matriculados em escola 2010.....	88
Figura 3 – Meta municipal 4 - Lei Ordinária N. 6.490 de 03 de setembro de 2015.....	92
Figura 4 – Meta municipal 10 - Lei Ordinária N. 6.490 de 03 de setembro de 2015.....	92
Figura 5 - Resolução N. 007/ ART. 1 – SEMED em 29 de novembro de 2022.....	101
Figura 6 - Resolução N. 007/ ART. 5 – SEMED em 29 de novembro de 2022.....	102
Figura 7 - Resolução N. 007/ ART. 11 – SEMED em 29 de novembro de 2022.....	102

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA: INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS EM DEBATE NA CONTEMPORANEIDADE BRASILEIRA.....	18
I - POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).....	25
1.1 Marcos históricos-políticos da perspectiva inclusiva de Educação Especial.....	26
1.2 Marcos históricos-políticos da Educação de Jovens e Adultos.....	37
1.3 Tessituras entre modalidades: desafios à escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos.....	50
II - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: DISCUSSÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA SOBRE A INCLUSÃO.....	54
2.1. As Políticas públicas e o Atendimento Educacional Especializado (AEE).....	55
2.2. AEE e Educação Especial: da operacionalização da modalidade e generalização do serviço.....	57
2.3. Produção Acadêmico-Científica nas Interfaces entre Educação Especial & EJA (2012-2022): Perspectivas em Construção.....	60
III - SOBRE TEORIA E PRÁXIS: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E PERSPECTIVAS CRÍTICAS NA “EJA INCLUSIVA”	82
3.1. Objetivos e Questões de Estudo.....	86
3.2. Caracterização do Lócus de Estudo: Município de Mesquita/RJ.....	87
3.3. Interfaces da EJA com a Educação Especial na Baixada Fluminense: Mesquita em Fronteiras.....	91
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	110

"Eu começaria dizendo algo terrivelmente simples: que a tentativa de superar a barbárie é decisiva para sobrevivência da humanidade".
Theodor Adorno

INTRODUÇÃO

Entre os meios artísticos e intelectuais a Educação é um tema que comumente é alvo de desmandos e provocações políticas e sendo usado como recurso de popularidade. Na Educação de Jovens e Adultos não é diferente, pois o público presente nessa modalidade de ensino é considerado excluído do sistema educacional por falta de oportunidades, por exclusão social sendo a dimensão educacional uma das exclusões por interrupção do exercício do direito a educação. Freire, grande lutador pela educação dessa parte da população, traz-nos o diálogo como caminho para aprendizagem:

A alfabetização é um ato de conhecimento, de criação, e não de memorização mecânica; os alfabetizandos são sujeitos do e no processo de alfabetização; a alfabetização deve partir do universo vocabular, pois destes retiram-se os temas; compreender a cultura enquanto criação humana, pois homens e mulheres podem mudar através de suas ações; o diálogo é o caminho norteador da práxis alfabetizadora, e leitura e escrita não se dicotimizam, ao contrário, se complementam e, se combinadas, o processo de aprendizagem fará parceria com a riqueza da oralidade dos alfabetizandos (FREIRE, 1994, p. 163).

É fundamental enfatizar a relação entre as duas modalidades de ensino: Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial, modalidades historicamente perpetuadas pela exclusão de seu público e politicamente atacadas no governo anterior, o que o governo atual tem realizado reparações, que promovam a implementação de políticas públicas de garantia de direitos aos estudantes dessas modalidades. Adorno expressa sua concepção de educação como exigência política não apenas como transmissão de conhecimento, mas também como elaboração de uma consciência crítica:

Gostaria de apresentar a minha concepção inicial de educação. Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia se se é permitido dizer assim, é uma exigência política (ADORNO, 1995, p. 141).

A Educação de Jovens e Adultos configura-se como espaço singular, relacionando-se amplamente com a Educação Inclusiva. A IV Conferência Internacional de Educação de Adultos de 2009, realizada no Brasil, mostra a relevância da inclusão para a realização do desenvolvimento humano, social e econômico, ou seja, não pode haver exclusão decorrente de idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, deficiência, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento (UNESCO, 2010, p. 11).

Contudo, inúmeras justificativas foram e são encontradas para fazer o espaço escolar um espaço de segregação aos estudantes público-alvo da Educação Especial e dentre estas justificativas as dificuldades em eleger critérios de avaliação que oportunizem a permanência desse público na escola (ANACHE, 2007), o fracasso escolar promovido com a justificativa das diferenças e desigualdades sociais próprio do sistema educacional (PATTO, 2010) e os processos e práticas de ensino com caráter homogêneo sem perceber as diferenças desse público (CARVALHO, 2006).

A luta pela inclusão é conhecida pelo mundo mais precisamente a partir de 1990, quando foi apresentada a todos os países a Declaração Mundial de Educação para Todos na qual a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), elaborou medidas que garantissem a igualdade de acesso à Educação. Este documento orientou, na época, os movimentos de vários países engajados na inclusão de pessoas com deficiências com a proposta de acompanhar ações e políticas públicas de inclusão.

Desse modo, torna-se importante pensar a inclusão não restrita para as pessoas com deficiência e sim a todos os grupos que historicamente foram discriminados e segregados. Ao admitir as diferenças criam-se estratégias de resistência para o enfrentamento e luta por mais equidade na busca da elaboração de políticas afirmativas para a Educação de Jovens e Adultos.

A inclusão na Educação de Jovens e Adultos tem se lançado como uma temática com mínima evolução e pouco pesquisada, sabendo que o foco das Políticas públicas de inclusão em educação para a Educação Básica, o que nos faz refletir sobre a evolução da EJA entre tensões e muita luta de diversos setores sociais e dos movimentos educacionais que surgiram em apoio e defesa da Educação de Jovens e Adultos.

A escola acolhe todos os estudantes em suas diferenças recebendo esse público com suas especificidades. Aceitar que são diferentes uns dos outros é a admissão de que não é tarefa fácil trabalhar em cada um as suas habilidades e saberes/fazer, sendo necessário a implementação de Políticas públicas de inclusão em educação.

Nessa direção, compreende-se como inclusão a consolidação do direito de todos à educação, com foco na eliminação das diversas barreiras, como atitudinais, físicas, de comunicação, pedagógicas e outras, e a consolidação do direito de todos à educação.

Na Educação de Jovens e Adultos os estudantes com deficiências compreendem inúmeras possibilidades a serem consideradas pelas Políticas públicas e que essas se espelham nas escolas na relação das adaptações físicas e curriculares, na aprendizagem diferenciada e nas especificidades de cada estudante. E em conformidade com o “Marco de Ação de Belém” produzido na VI CONFINTEA realizada no Brasil em 2009:

A aprendizagem e educação de adultos são também imperativas para o alcance da equidade e da inclusão social, para a redução da pobreza e para a construção de sociedades justas, solidárias, sustentáveis e baseadas no conhecimento (BRASIL, 2009, p. 7).

É importante a necessidade de Políticas públicas de inclusão em educação, para que o espaço da escola seja inclusivo de fato e não um lugar de modelagem e transmissão de conhecimento, educação como uma reflexão crítica.

Por coadunar esses pensamentos, foi o que me despertou o pensar numa educação em que todos tenham possibilidades de aprender e conhecer suas habilidades para um futuro mais concreto e um presente menos doloroso e desigual, por isso, minha trajetória acadêmica iniciou na graduação em Pedagogia e já no segundo período com a disciplina de educação especial meu interesse foi grande em conhecer esse campo da educação inexplorado em meus estudos.

E para conhecer essa área da educação, com o devido interesse, participei e concluí algumas formações como: Gerentes de Trabalho para pessoas com necessidades especiais (Academia Brasileira de Ciências e Instituto Helena Antipoff), Leitura e escrita no método Braille (Instituto Benjamim Constant), noções básicas em LIBRAS/módulos I e II (Instituto Nacional de Educação de Surdos).

Essas formações realizadas no período da graduação levaram a ter um maior interesse pela temática da Educação Especial e culminaram com a produção da monografia com título “Formação de Professores na Educação Especial: Formação Especial ou Professor Especial”, relatando a importância de formações para o profissional em Educação Especial e suas práticas em sala de aula.

Já como profissional graduado atuei no Programa de Residências Terapêuticas do Instituto Franco Basaglia em convênio com a prefeitura do Rio de Janeiro, na função de Coordenador/educador, cujo trabalho era acompanhar pessoas com deficiência, alocadas em residências mantidas fora do ambiente hospitalar (antigo Hospital Pedro II) nas diversas

funções, como atividades da vida diária e lazer, assim como, organizar suas consultas médicas, terapias, medicações e demais eventos

Logo após a conclusão do curso de Pedagogia (Licenciatura Plena), dei início ao curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Educação Inclusiva na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-RIO) com o tema “Educação e Inclusão – Desafios Atuais para a Escola”, concluindo o curso com o trabalho final (TCC) intitulado “Avaliação na Educação Inclusiva: Um Recorte Histórico na Cidade do Rio de Janeiro”, com abordagem na construção cronológica do sistema educacional da Rede de Educação do município do Rio de Janeiro e conceitos de avaliação na educação especial e suas práticas utilizadas pelos professores

Desligando-me do Instituto Franco Basaglia, depois de 03 anos de trabalho, ingressei no Sistema DEGASE (Departamento Geral de Ações Socioeducativas) na função de pedagogo de uma unidade no sistema de semiliberdade, Centro de Recursos Integrados de Atendimento ao Adolescente (CRIAAD) local em que trabalhei com adolescentes em conflito com a Lei (adolescentes do gênero feminino) no desenvolvimento de projetos educacionais, acompanhamento da vida escolar dos jovens e orientação às famílias na elevação da autoestima de todos os envolvidos.

Experiência essa que transformou a minha visão de educação e inclusão em educação. Os relatos das jovens acolhidas pelo sistema DEGASE, assim como os de suas famílias, eram de total exclusão, como um mundo à parte do que vivemos. Permaneci no Departamento Geral de Ações Socioeducativas (DEGASE) por 02 anos e oito meses, sendo transferido para Rede FAETEC (Fundação de Apoio a Escola Técnica) no ano de 2010.

Na rede FAETEC atuei no cargo de supervisor educacional na Unidade Centro Tecnológico Vocacional da Cidade de Deus (CVT – Cidade de Deus), com as atribuições de coordenar projetos desenvolvidos pela Rede e projetos próprios da Unidade, supervisão e orientação aos professores sobre novas legislações, procedimentos institucionais, coordenação de cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC), coordenação dos cursos técnicos em Gastronomia e Edificações, coordenação do Projeto Político Pedagógico da Unidade escolar, adaptações curriculares a estudantes com deficiências e suas aplicabilidades em sala de aula.

Ainda na Rede FAETEC, no período de 2012 a 2016, fui gestor da Unidade do Centro Vocacional Tecnológico da Cidade de Deus, atuando em funções administrativo-pedagógicas e demais competências e atribuições do cargo.

Em maio de 2013 iniciei meu trabalho na Rede Educacional do município de Mesquita, como professor de Educação Especial, atuando como professor de sala de recursos e no ano 2014 fui convidado, pela Secretaria Municipal de Educação (SEMED), no âmbito da

Coordenação de Educação Especial, para ser professor coordenador das salas de recursos da Rede de Mesquita no apoio aos profissionais do Atendimento Educacional Especializado (AEE), no trabalho realizado com esse público em escolas regulares do município, na construção e elaboração de formações continuadas direcionadas a esses professores com foco na capacitação dos profissionais da Rede em conhecerem outras áreas da Educação Especial.

Uma experiência enriquecedora para minha formação profissional em conhecer todas as escolas da Rede que trabalhavam com sala de recursos, suas realidades no tocante aos materiais disponibilizados, a criatividade dos profissionais em transformar, usando da reciclagem de materiais como papelão e plástico em materiais pedagógicos, e desenvolvendo tecnologias assistivas.

No período de 2015 a 2016 ocupei o cargo de diretor adjunto da Escola Municipal Professor Marcos Gil, unidade escolar da Rede de Mesquita, que possui um número expressivo de estudantes público-alvo da Educação Especial, sendo uma referência no município. Já nos anos de 2017 e 2018 fui professor regente de classe especial, também na escola Marcos Gil

Desde 2019, até o momento atual, estou na sala de recursos na referida escola como professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) atuando com estudantes nas diversas deficiências, no trabalho colaborativo com os professores de classe na finalidade de desenvolver habilidades e competências desse público alvo da Educação Especial.

Como professor do Atendimento Educacional Especializado (AEE) atendo na sala de recursos quatro estudantes: um com autismo e três com deficiência intelectual (conforme laudo apresentado), que estão matriculados na Educação de Jovens e Adultos na Rede de ensino de Mesquita. O trabalho com esses estudantes despertou o interesse de conhecer o processo de inclusão na EJA (Educação de Jovens e Adultos), o papel do AEE na colaboração para a inclusão e as Políticas públicas que estão envolvidas nessas modalidades de ensino.

A fim de demonstrar o meu envolvimento com o esse tema, tenho efetiva participação no grupo de trabalho da Coordenação de Educação Especial do município de Mesquita onde discutimos frequentemente acerca da inclusão de estudantes público alvo da Educação Especial na modalidade Educação de Jovens e Adultos em escolas da Rede, grupo de trabalho esse iniciado no ano de 2019.

Desse modo, essa pesquisa teve como objetivo analisar as atuais Políticas Públicas de Inclusão de estudantes com deficiências na modalidade EJA. Isso se deu, em nível macro, a partir de um panorama sobre a Educação de Jovens e Adultos na contemporaneidade, com dados estatísticos entre os anos de 2012 a 2022. Concomitantemente, procuramos demonstrar, através de pesquisa nas bases de dados do ciberespaço, pesquisas realizadas na área de Inclusão

em Educação na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, analisando esses estudos e refletindo sobre as discussões apresentadas. Em nível micro, nos debruçamos sobre a realidade de um município do estado do Rio de Janeiro, Mesquita, e cotejamos esta análise a realidade de municípios fronteiriços.

O trabalho é organizado em Capítulos e subcapítulos, sendo o primeiro capítulo a introdução ao tema da pesquisa e apresentação do estudo, seguido dos demais com a apresentação dos dados e discussões encontradas nas análises.

Após a introdução, a pesquisa contém um capítulo com a apresentação da formulação da situação-problema (capítulo 2), no qual, discutiremos acerca da Educação como um todo, Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as políticas públicas relacionadas a esta modalidade, bem como dados estatísticos a nível nacional.

Ainda no capítulo 2 é realizada análise e mapeamento de teses, dissertações e artigos encontrados em pesquisa nas bases de dados das plataformas CAPES, *Scielo* e BDTD, assim como elaboração de quadros explicativos das análises encontradas.

No terceiro capítulo é feita uma abordagem das políticas públicas de inclusão, nacionais e internacionais, e os marcos históricos e políticos da Educação Especial na perspectiva inclusiva em conjunto com os documentos relevantes na construção da Educação de Jovens e Adultos, assim como suas estruturas.

O quarto capítulo apresentará o percurso metodológico da pesquisa, tendo a Escola de Frankfurt e a Teoria Crítica de Theodor Adorno como referencial da pesquisa, demonstrando os objetivos e questões de estudos e a caracterização do *locus* da pesquisa – município de Mesquita-RJ, assim como, uma análise e discussão das legislações de alguns municípios da baixada fluminense como Nova Iguaçu, Belford Roxo, São João de Meriti, Nilópolis e suas propostas para a inclusão de estudantes público alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos.

Portanto, esse estudo tem intenção de nos fazer compreender tais contextos e suas demandas e podem trazer grande contribuição à melhoria do processo de inclusão em Educação e paralelamente aos estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na Educação de Jovens e Adultos. Nesse sentido, pesquisar como esse processo se constitui e o envolvimento do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no mesmo conhecendo sua constituição, funcionalidade e disponibilidade e sua relação com os estudantes atendidos, são essenciais para o aprofundamento do debate, avaliação e delineamento de novas ações.

“Na tentativa de inculcar nas pessoas uma falsa consciência e um ocultamento da realidade, além de, como se costuma dizer tão bem, procurar-se impor às pessoas um conjunto de valores como se fossem dogmaticamente positivos, enquanto a formação a que nos referimos consistiria justamente em pensar problematicamente conceitos como estes que são assumidos meramente em sua positividade, possibilitando adquirir um juízo independente e autônomo a seu respeito”
Theodor Adorno

FORMULAÇÃO DA SITUAÇÃO-PROBLEMA

INCLUSÃO EM EDUCAÇÃO: CULTURAS, POLÍTICAS E PRÁTICAS EM DEBATE NA CONTEMPORANEIDADE BRASILEIRA

Pensar Educação como emancipação tem relação direta com o tema da pesquisa acerca das políticas públicas de inclusão de estudantes da Educação Especial, na perspectiva da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Nesse sentido, de acordo com Adorno,

[...] consciência ou faculdade de pensar não é apenas o desenvolvimento lógico formal, mas ele corresponde literalmente à capacidade de fazer experiência. Eu diria que pensar é o mesmo que fazer experiências intelectuais. Nesta medida e nos termos que procuramos expor, a educação para a experiência é idêntica à educação para emancipação (ADORNO, 2003, p. 151).

Como um dos expoentes da Teoria Crítica, Adorno nos leva a refletir não só sobre o papel das políticas públicas, mas também sobre a transformação social e a emancipação do cidadão, tendo em vista a educação como elemento primordial para essa transformação. Além disso, enfatiza a necessidade da intencionalidade na elaboração das políticas públicas:

[...] atualmente ainda podemos afirmar que vivemos numa época de esclarecimento, isto se tornou muito questionável em face da pressão inimaginável exercida sobre as pessoas, seja simplesmente pela própria organização do mundo, seja num sentido mais amplo, pelo controle planejado até mesmo de toda realidade interior pela indústria cultural. Se não quisermos aplicar a palavra “emancipação” num sentido retórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo, (ADORNO, 2012, p. 81).

O indivíduo somente conseguirá se emancipar quando perceber as contradições presentes na sociedade, compreender a separação entre sociedade e ser humano, bem como refletir sobre o propósito de sua existência como homem, parte da sociedade. Adorno e Horkheimer afirmam que:

A separação entre indivíduo e sociedade, em virtude da qual os indivíduos aceitam como naturais as barreiras que são impostas à sua atividade são eliminadas na Teoria Crítica, na medida em que ela considera ser o contexto condicionado pela cega atuação conjunta das atividades isoladas, isto é, pela divisão dada do trabalho e pelas diferenças de classe, como uma função que advém da ação humana e que poderia estar possivelmente subordinada à decisão planejada e a objetivos racionais [...]. A razão não pode tornar-se, ela mesma, transparente, enquanto os homens agem como membros de um organismo irracional [...]. Se é próprio do homem que seu agir seja determinado pela razão, a práxis social dada, que dá forma ao modo de ser (*Dasein*), é desumana, e essa desumanidade repercute sobre tudo que ocorre na sociedade (ADORNO e HORKHEIMER, 2006, p. 77).

Desse modo, pensar a Educação como instrumento de mudança das políticas públicas que atendam ao cidadão em seus direitos garantidos pela Lei maior do Estado, a Constituição Federal, e a implementação dessas políticas na intenção de tornar esse sujeito consciente de sua importância na sociedade, esbarra no atual cenário político do país – momentos de instabilidade social que fazem da Educação seu principal alçó. Nesse contexto, observa-se que os objetivos educacionais possuem relação direta com os interesses econômicos e pessoais:

[...] a liberdade na sociedade é inseparável do pensamento esclarecedor. Contudo, acreditamos ter reconhecido com a mesma clareza que o próprio conceito desse pensamento, tanto quanto as formas históricas concretas, as instituições da sociedade com as quais está entrelaçado, contém o germe para a regressão que hoje tem lugar por toda parte. Se o esclarecimento não acolhe dentro de si a reflexão sobre esse elemento regressivo, ele está selando seu próprio destino. Abandonando seus inimigos, a reflexão sobre o elemento destrutivo do progresso, o pensamento cegamente pragmatizado perde seu caráter superador e, por isso, também sua relação com a verdade. A disposição enigmática das massas educadas tecnologicamente a deixar dominar-se pelo fascínio de um despotismo qualquer, sua afinidade autodestrutiva com a paranoia racista, todo esse absurdo incompreendido manifesta a fraqueza do poder de compreensão do pensamento teórico atual (ADORNO e HORKHEIMER, 2006, p. 13).

Neste estudo, à luz da Teoria Crítica, serão feitas reflexões acerca das políticas públicas na Educação de Jovens e Adultos em interface com a Educação Especial na perspectiva da inclusão em educação, com a finalidade de caracterizar o atendimento de estudantes público-alvo da Educação Especial na modalidade em questão, bem como seus desafios, possibilidades e entraves.

A Resolução CNE/CEB 11/2000 “institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos a serem obrigatoriamente observadas na oferta e na estrutura dos componentes curriculares de ensino fundamental e médio” (Art. 1º). Considerando que a Educação é um direito de todos, conforme assegura a Constituição, ressalta-se que a EJA deve ser tratada como uma questão social, que deve reparação àqueles que não tiveram oportunidade

e acesso à Educação formal na idade apropriada. Nesse aspecto, Arroyo (2017) ressalta a importância da relação entre a escolarização tardia e o direito a esta escolarização:

Este é o lugar da EJA nas hierarquias escolares: a última porta de emergência no hierárquico percurso escolar a transportar esperanças do último ônibus. Da última viagem? Nunca foi fácil, nessa última viagem, reverter as hierarquias escolares, muito menos as hierarquias sociais, raciais, sexuais de que os adolescentes, jovens e adultos são vítimas históricas. (ARROYO, 2017, p. 26).

A CONFINTEA (UNESCO, 2009, p. 46) reafirma “o direito ao acesso e à permanência de educandos com necessidades educativas especiais com estrutura material, recursos didáticos, profissionais habilitados e segurança, para adequado atendimento às suas especificidades”. No entanto, somente na primeira década de 2000, o direito à Educação do público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos começaram a ser tratados nos documentos nacionais e internacionais, correlacionando as duas modalidades de educação.

O panorama atual da educação brasileira, orientada pelos pressupostos da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, é o que nos revelam os dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021 (vide Tabela 1), com crescimento gradual no número de matrículas nas Classes Comuns, Classes Especiais incluindo as Escolas Especializadas:

Tabela 1 – Matrículas nas Classes Comuns, Classes Especiais incluindo as Escolas Especializadas em 2021

	Classes Comuns		Classes Especiais + Escolas Especializadas		Total	
	2010	2020	2010	2020	2010	2020
Educação Infantil	34.044	102.996	35.397	7.742	69.441	110.738
Ensino Fundamental	416.959	878.681	180.842	146.618	597.801	1.025.299
Ensino Médio	32.233	165.227	1.349	1.430	33.582	166.657
Educação Profissional	1.096	5.971	683	235	1.779	6.206
Educação Básica	484.332	1.152.875	218.271	156.025	702.603	1.308.900

Fonte: MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação.

Notas: 1 e 2.

Com relação à infraestrutura física e pedagógica das escolas e ao que é ofertado aos estudantes público-alvo da Educação Especial (vide Tabela 2) existe muito a ser conquistado, como salas de recursos multifuncionais, banheiros adaptados às necessidades dos alunos com deficiência e acessibilidade aos espaços da escola:

Tabela 2 – Infraestrutura física e acessibilidade nas escolas 2010/2021

	Localidade	2010	2020
% de escolas com sala de recursos multifuncionais para Atendimento Educacional Especializado (AEE)	Total	12,5	28,3
	Urbana	15,4	31,9
	Rural	3,1	15,7
% de escolas com banheiro adequado ao uso dos alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	Total	25,4	56,1
	Urbana	30,9	63,3
	Rural	7,3	31,2
% de escolas com dependências e vias adequadas a alunos com deficiência ou mobilidade reduzida	Total	22,2	68,0
	Urbana	27,0	72,6
	Rural	6,4	52,2

Fonte: MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo Escolar. Elaboração: Todos Pela Educação.

Notas: 4 e 13.

Para melhor compreensão da história da EJA no Brasil, destaca-se a Lei Saraiva, que retirou do analfabeto o seu direito ao voto no final do século XIX, quando o índice de analfabetismo no país era de 80% entre os homens e 88,5% entre as mulheres (DI PIERRO; GALVÃO, 2013, p. 34).

Após a Lei Saraiva, o analfabetismo virou sinônimo de incapacidade, ocorrendo a formação dos grupos escolares em São Paulo (1893-1894). Contudo as associações, como: ano letivo e ano civil, idade e série, conhecimento e série, estabeleceram aos estudantes que não se enquadravam nesse perfil como “inadequados”, ou seja, os estudantes “mais velhos” passaram a ser excluídos desses espaços (BICCAS; FREITAS, 2009, p. 209).

Para Lima (2016, p. 15), a “Educação de Jovens e Adultos (EJA) será, portanto, uma das componentes relevantes de um projeto de educação ao longo da vida. Integra-o, mas não se confunde com ele, tampouco se deixa diluir nele nem perde sua especificidade”. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) faz menção à aprendizagem ao longo da vida:

Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

[...] XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018)

[...]

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

Art. 58. [...]

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei. (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

Art. 60-A[...]

§ 2º A oferta de educação bilíngue de surdos terá início ao zero ano, na educação infantil, e se estenderá ao longo da vida. (Incluído pela Lei nº 14.191, de 2021)

Segundo dados do Anuário Brasileiro da Educação Básica 2021, não foi especificado o total de estudantes público alvo da Educação Especial matriculados na EJA (vide Tabela 3). A elaboração dos dados levou em conta a totalização de matrículas na EJA Fundamental e EJA Nível Médio nas modalidades integrada e não integrada.

Tabela 3 – Matrículas de alunos PAEE EJA Fundamental e EJA Nível Médio 2010/2020

	2010	2020
Total EJA	4.325.587	3.002.749
EJA integrada à Educação Profissional	53.161	54.238
EJA não integrada à Educação Profissional	4.272.426	2.948.511

Número de matrículas na EJA de Nível Fundamental – Brasil – 2010 e 2020

	2010	2020
Total EJA	2.898.206	1.750.169
EJA integrada à Educação Profissional	14.997	9.328
EJA não integrada à Educação Profissional	2.883.209	1.740.841

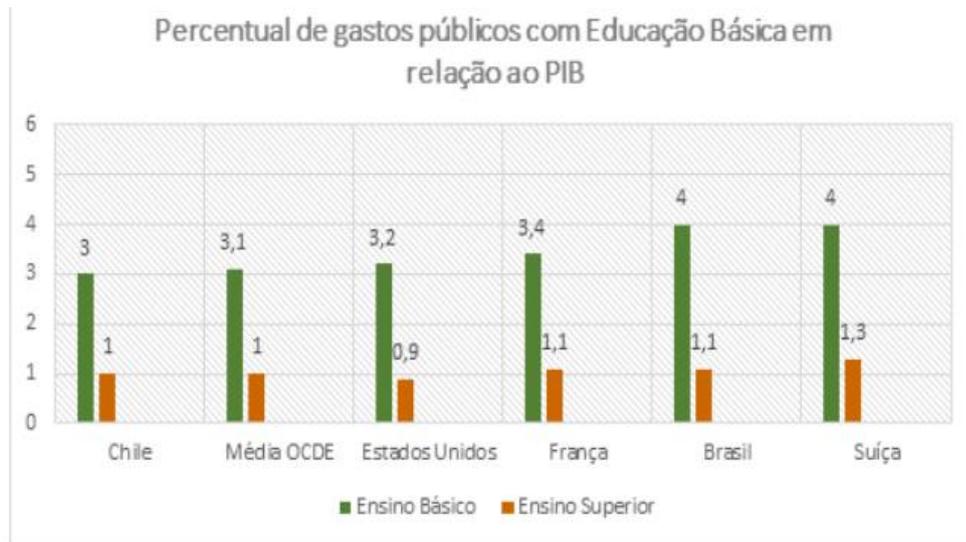
Número de matrículas na EJA de Nível Médio – Brasil – 2010 e 2020

	2010	2020
Total EJA	1.427.381	1.252.580
EJA integrada à Educação Profissional	38.164	44.910
EJA não integrada à Educação Profissional	1.389.217	1.207.670

Fonte: MEC/Inep/DEED - Microdados do Censo Escolar. Elaboração: Todas Pela Educação.

Notas: 1 e 2.

Procedendo-se à análise dos dados acima (Tabela 3), que estão relacionados entre os anos de 2010 e 2020, percebe-se com clareza uma diminuição muito grande no número de matrículas na modalidade EJA em sua totalidade, fato que ocorre na Educação de Jovens e Adultos integrada e não integrada de nível fundamental. Na etapa do nível fundamental, identifica-se uma curva decrescente no número de estudantes público alvo da Educação Especial, bem como ocorre aos estudantes no nível médio.

Gráfico 1 – Investimentos em Educação/OCDE 2019

Fonte: *Education a Glance 2020*. Tabela C2.2.

Analisando o gráfico acima (Tabela 4), percebeu-se que os países-membros da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), sediada em Paris, aplicam cerca de US\$ 11.200 por estudante, quando consideradas as etapas de Ensino Básico e Superior. Esses gastos incluem ainda atividades como pesquisa e desenvolvimento, serviços auxiliares e assistência social aos estudantes. Entre os países com dados disponíveis, o Brasil ocupa a 31ª colocação.

A última década demonstra que os investimentos em Educação não são pensados para os grupos que têm seus direitos invisibilizados, como por exemplo as pessoas com deficiência. Há falta de investimentos em Educação, é o que os dados indicam. O direito à Educação permanece sendo desrespeitado e se faz necessária a urgência a implementação de políticas públicas que atendam ao público da EJA de forma diferenciada.

A proposta desta pesquisa vai ao encontro das análises apontadas acima e busca encontrar respostas possíveis para a falta de ação das políticas públicas concernentes à inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos, bem como apontar soluções para o modo de concretização desse processo, isto é, políticas públicas direcionadas e mais comprometidas com a inclusão em educação. Para tanto, seguem elencados os objetivos que norteiam o trabalho:

- Caracterizar as Políticas de inclusão de estudantes jovens e adultos, público-alvo da Educação Especial, no município de Mesquita-RJ;

- Caracterizar, no âmbito das Políticas Públicas de Educação do município de Mesquita-RJ, a concepção e a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE);

Concomitantemente, elencamos a seguir as questões de estudo para a elaboração desta pesquisa:

- Quais as perspectivas da Educação de Jovens e Adultos na escola brasileira contemporânea para estudantes público-alvo da Educação Especial?
- Quais os desafios para as escolas que estão realizando a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos?
- Quais as contribuições deste serviço para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos?
- Quais têm sido as experiências de inclusão de estudantes jovens e adultos público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos?

Portanto, refletir sobre as políticas públicas de inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na modalidade de Educação de Jovens e Adultos na Rede de ensino do município de Mesquita e como se dá esse processo de inclusão com as parcerias e os pares envolvidos, é um denominador comum a que a pesquisa pretende chegar ou desvendar novos caminhos para que o processo de inclusão em Educação seja concretizado.

“Esse momento histórico da educação no Brasil evidencia a singularidade de se viver a organização da escola democrática, na qual as diferenças dos estudantes sejam estímulo para os professores desenvolverem novos métodos/estratégias/meios de ensino para permitir a aprendizagem de todos. [...] Tal discussão destaca-se no debate nas universidades e escolas públicas, uma vez que as mudanças a serem promovidas no sistema educacional demandam esforços, como adaptações arquitetônicas, didático-pedagógicas e curriculares, tecnologias assistivas, entre outros”.
Allan Damasceno

I - POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR: INTERFACES ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL E A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Esta pesquisa permitirá a reflexão sobre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial na perspectiva inclusiva, bem como os processos de inclusão desses estudantes e as dificuldades enfrentadas nas escolas, a fim de apontar respostas ou soluções que possibilitem a inclusão dos estudantes.

A pesquisa tem como objetivo analisar as políticas de inclusão na Educação de Jovens e Adultos do público-alvo da Educação Especial, nas escolas da Rede de ensino do município de Mesquita e o que dizem seus atores envolvidos nesse processo. Portanto, o estudo traz à pauta o debate sobre a inclusão na educação e as políticas públicas que embasam essa inclusão na EJA e os recursos necessários.

Neste estudo, utilizar-se-á a Teoria Crítica para fundamentar as discussões, bem como a análise das falas e políticas aqui apresentadas.

A Teoria Crítica pensa em um sujeito crítico, político, independente e protagonista de seu estado de direito, não dominado por uma sociedade capitalista e hegemônica. Vive-se hoje uma hegemonia do pensamento, onde a educação é modelagem de pessoas, daí a segregação, a exclusão, enfim, uma barbárie que aliena o sujeito, fazendo com que este sujeito esteja à margem de uma sociedade que inculca modelos ideais, onde de maneira geral o público-Alvo da Educação Especial não está incluído. Adorno (2012, p. 117) ressalta que a barbárie deve ser combatida principalmente na/pela escola. (CABRAL, 2017, p. 61).

Sobre a questão da barbárie e do poder de superação, Adorno, mestre da Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, ressalta que “[...] a tentativa de superar a barbárie é decisiva para a sobrevivência da humanidade” (ADORNO, 2012, p. 156). Contudo, a superação da exclusão

de pessoas com deficiência nas escolas e nos diversos ambientes é sempre pauta de muita luta contra o que podemos chamar de barbárie social.

Nesse contexto, podemos associar Educação de Jovens e Adultos a um instrumento de controle social, assim como as políticas públicas relacionadas à Educação Especial. Essas relações pedagógicas complexas configuram a educação como sucesso individual, precarização da vida e intensificação da destituição de direitos e, ainda, a ampliação do incentivo ao consumo, viabilizado pelas políticas de gotejamento (FONTES, 2010).

A política de gotejamento reparte minúsculas porções dos direitos sociais, visto que, no pensamento dos valores dominantes, é melhor possuir uma pequena parte do que não ter nada. Esse tipo de política não propicia a redução da miséria e das diferenças, assim como não muda as condições de existência desse público e não garante direitos. Sobre desbarbarizar a educação, Adorno afirma que:

[...] desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia. O problema que se impõe nesta medida é saber se por meio da educação pode-se transformar algo de decisivo em relação à barbárie. Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização dó mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas" se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza (1995, p. 155).

Tais políticas promovem de forma muito clara a prática do assistencialismo, a doação de pequenas porções de direitos fundamentais se podemos falar em “migalhas” oferecidas a população. Assim acontece com as políticas públicas em Educação, demandas antigas até os dias atuais sem o mínimo de interesse do poder público em apresentar possíveis soluções, essa é a verdadeira barbárie que Adorno nos fala, privar a população de formação e de educação.

1.1 Marcos histórico-políticos da perspectiva inclusiva de Educação Especial

A grande discussão sobre políticas de inclusão costuma centrar-se nos eixos da organização sócio-política necessária para torná-las possíveis e nos direitos individuais das pessoas com deficiência. Os importantes avanços produzidos pela democratização da sociedade, alavancada pelos movimentos de direitos humanos, apoiam e trazem a público essa pauta e caminham na construção e consolidação de espaços menos excludentes e de convívio com a diversidade:

Ao reconhecer que as dificuldades enfrentadas nos sistemas de ensino evidenciam a necessidade de confrontar as práticas discriminatórias e criar alternativas para superá-las, a educação inclusiva assume espaço central no debate acerca da sociedade contemporânea e do papel da escola na superação da lógica da exclusão. (MEC, 2007, p. 10).

Nesse sentido, a Educação Especial torna-se um desafio e, além disso, desperta uma inquietação a todos que a defendem: governantes, professores, pesquisadores e o público-alvo engajado nesta causa. Assim:

Na perspectiva da educação inclusiva, a Educação Especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. (MEC, 2007, p. 21).

No entanto, se não convivemos em uma sociedade inclusiva, como faremos a inclusão em Educação? A construção de uma Educação para a inclusão perpassa os comportamentos e as regras sociais, bem como a coexistência entre as pessoas que aceitem a diversidade entre seus pares. Glat afirma que isso é uma construção de todos os envolvidos:

Para tornar-se inclusiva a escola precisa formar seus professores e equipe de gestão, rever as formas de interação vigentes entre todos os segmentos que a põe e que nela interferem. Precisa realimentar sua estrutura, organização, seu projeto político pedagógico, seus recursos didáticos, metodologias e estratégias de ensino, bem como suas práticas avaliativas. Para acolher todos os alunos, a escola precisa, sobretudo, transformar suas intenções e escolhas curriculares, oferecendo um ensino diferenciado que favoreça o desenvolvimento e a inclusão social. (GLAT, 2007, p. 16).

Nesse interim, é imprescindível apresentar a trajetória da Educação Especial no Brasil e seus principais marcos históricos, elencando dispositivos legais referentes ao tema, ao longo de três séculos.

O atendimento às pessoas com deficiência teve início na era do Império, com a criação de duas instituições pelo então imperador do Brasil D. Pedro II: o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, hoje Instituto Benjamin Constant (IBC), e o Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES), ambos no Rio de Janeiro.

No início do século XX foi fundado o Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência. Em 1954, é fundada a primeira Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais – APAE. E em 1945, é criado o primeiro Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas com superdotação na Sociedade Pestalozzi, por Helena Antipoff, tendo início a educação especial no Brasil.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei 4.024/1961, dispõe sobre o Atendimento Educacional às pessoas com deficiência, classificadas como “excepcionais”, as quais têm direito à Educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino:

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/LDBN, 1961).

Posteriormente, a Lei 5.692/1971 altera a LDBEN de 1961 e consolida o tratamento especial a estudantes com deficiência física e mental e aos que se encontram incompatíveis na relação idade/cognitivo, assim como os superdotados:

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/LDBEN, 1971).

Na gestão do presidente Emílio Médici, por meio do Decreto 72.425/1973, o Ministério da Educação e Cultura (MEC) concebe o Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, cuja responsabilidade é de gerenciar a Educação Especial no Brasil.

Art. 1º Fica criado no Ministério da Educação e Cultura o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), Órgão Central de Direção Superior, com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais.

Art. 2º O CENESP atuará de forma a proporcionar oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a Educação Especial no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade.

Parágrafo único. O CENESP gozará de autonomia administrativa e financeira, sendo as suas atividades supervisionadas pela Secretaria Geral do Ministério da Educação e Cultura. (MEC/CENESP, 1973).

Em consonância com as políticas de Educação ressaltou o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) é assinado em 13 de julho de 1990, sob a Lei n. 8.069, que em seu texto garantiu a todas as crianças e adolescentes direitos básicos relacionados a sua saúde, educação, profissionalização e trabalho, cultura e lazer na conquista por melhor qualidade de vida.

O ECA traz grande visibilidade e ratifica as políticas públicas na área da Educação das pessoas com deficiência quando enfatiza que esse público tenha o Atendimento Educacional Especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, como consta no Capítulo IV, Do Direito à Educação, à Cultura, ao Esporte e ao Lazer, em seu Artigo 54, inciso III, dispõe a garantia do atendimento educacional adequado.

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

II - Atendimento Educacional Especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;(BRASIL, 1990).

Em 1990, a Declaração Mundial de Educação para Todos, realizada em Jontiem, na Tailândia, trouxe novas abordagens às necessidades educacionais na busca por uma sociedade mais justa, tendo como objetivo promover transformações nos sistemas de ensino para assegurar o acesso e a permanência de todos na escola, pois nesse período havia alto índice de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização.

A Declaração de Jontiem acontece em um mundo em crise econômica e social e as discussões sobre a temática “Educação para Todos”, perpassa por esse momento em que o neoliberalismo, doutrina que preconiza a mínima intervenção do Estado na economia é a proposta e base de muitos países, inclusive os presentes na Conferência.

Em seu artigo nove a Declaração traz em seu texto: “Para que as necessidades básicas de aprendizagem para todos sejam satisfeitas mediante ações de alcance muito mais amplo, será essencial mobilizar atuais e novos recursos financeiros e humanos, públicos, privados ou voluntários. Todos os membros da sociedade têm uma contribuição a dar...”. Portanto, o entendimento de angariar recursos para que o trabalho seja realizado não é só dever dos governos e sim de todos.

A Declaração de Salamanca (1994) traz a Educação Inclusiva como a possibilidade de reforçar a ideia de Educação para todos e é considerada um dos principais documentos mundiais que visam à inclusão social, ao lado da Convenção de Direitos da Criança (1988) e da Declaração sobre Educação para Todos de 1990. Estes documentos foram inspirados pelo princípio da inclusão e pelo reconhecimento da necessidade de atuar com o objetivo de conquistar escolas para todos, entidades que incluam todas as pessoas, acolham as diferenças, assegurem a aprendizagem e respondam às necessidades de cada um.

As escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. Devem acolher crianças com deficiência e crianças bem dotadas; crianças que vivem nas ruas e que

trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias linguísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidas ou marginalizadas (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 17-18).

De modo complementar, em 1994, a Declaração de Salamanca, na Espanha, reforça a discussão de Jontiem e traz a ideia de uma Educação Inclusiva, uma Educação para todos sem discriminação e exclusão.

O direito de todas as crianças à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos e foi reafirmado com veemência pela Declaração sobre Educação para Todos. Pensando desta maneira é que este documento começa a nortear Todas as pessoas com deficiência têm o direito de expressar os seus desejos em relação à sua educação. Os pais têm o direito inerente de ser consultado sobre a forma de educação que melhor se adapte às necessidades, circunstâncias e aspirações dos seus filhos. (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994, p. 5-6).

Ambas as declarações – Jontiem e Salamanca – influenciaram a formulação das políticas públicas de inclusão em educação no Brasil, as quais culminaram com a publicação da Política Nacional de Educação Especial (PNEE), em 1994.

A Política Nacional de Educação Especial (PNEE), publicada em 1994, orienta o processo de “integração instrucional” que direciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os estudantes ditos normais” (BRASIL, 1994, p. 19).

Reafirmando os pressupostos construídos a partir de padrões homogêneos de participação e aprendizagem, a PNEE de 1994 não provoca uma reformulação das práticas educacionais de maneira que sejam valorizados os diferentes potenciais de aprendizagem no ensino comum, mas mantém a responsabilidade da educação desses estudantes exclusivamente no âmbito da Educação Especial.

Em 1996, após grandes debates sobre o rumo da Educação no Brasil, é publicada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei 9.394/1996, que dispõe algumas garantias da Educação Especial na Perspectiva Inclusiva. Nessa discussão, o Capítulo V, referente à Educação Especial nos artigos 58, 59 e 60 destacam:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação 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 do ensino regular.

§3º A oferta da educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil.

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:
I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

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 comuns;

IV – educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V – acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular.

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder público.

Parágrafo único. O poder Público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com necessidades especiais na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (BRASIL/LDBEN, 1996).

Cabe enfatizar que, em toda a LDBEN, somente três artigos são diretamente ligados a Educação Especial em um período em que o mundo discutia a inclusão de pessoas com deficiência. No artigo 60, é notório o direcionamento às instituições filantrópicas como complementação do atendimento a esse público. Contudo, de acordo com Adorno e Horkheimer a liberdade de escolha pode ser uma ilusão:

O esquematismo do procedimento mostra-se no fato de que os produtos mecanicamente diferenciados acabam por se revelar sempre como a mesma coisa [...]. As vantagens de desvantagens que os conhecedores discutem servem apenas para perpetuar a ilusão de concorrência e da possibilidade de escolha. (1985, p. 116).

Neste sentido, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs 1988) recomendam a atenção à diversidade da comunidade escolar e baseiam-se no pressuposto de que a realização de adaptações curriculares pode atender a necessidades particulares de aprendizagem dos estudantes. Consideram que a atenção à diversidade deve se concretizar em medidas que levam em conta não só as capacidades intelectuais e os conhecimentos dos estudantes, mas, também, seus interesses e motivações. A atenção à diversidade está focalizada no direito de acesso à escola e visa à melhoria da qualidade de ensino e aprendizagem para todos.

A escola não muda a sociedade, mas pode, partilhando esse projeto com segmentos sociais que assumem os princípios democráticos, articulando-se a eles, constituir-se não apenas como espaço de reprodução, mas também como espaço de transformação. (PCN 1988, p. 25).

A Convenção Interamericana para a Eliminação de todas as formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (CONVENÇÃO DA GUATEMALA), de 28 de maio de 1999, reafirma que as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e as mesmas liberdades fundamentais que outras pessoas. E que esses direitos, inclusive o direito de não serem submetidas à discriminação com base na deficiência, emanam da dignidade e da igualdade, o que reverbera em seu artigo III, inciso 1:

Para alcançar os objetivos desta Convenção, os Estados Partes comprometem-se a:

1. Tomar as medidas de caráter legislativo, social, educacional, trabalhista, ou de qualquer outra natureza, que sejam necessárias para e eliminar a discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência e proporcionar a sua plena integração à sociedade, entre as quais as medidas abaixo enumeradas, que não devem ser consideradas exclusivas. (Convenção de Guatemala, 1999, Art. III).

A Lei Nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000, vem estabelecer normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida. Em seu Capítulo I, artigo 2º, incisos I e II coloca:

I - Acessibilidade: possibilidade e condição de alcance para utilização, com segurança e autonomia, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos transportes e dos sistemas e meios de comunicação, por pessoa portadora de deficiência ou com mobilidade reduzida;

II - Barreiras: qualquer entrave ou obstáculo que limite ou impeça o acesso, a liberdade de movimento e a circulação com segurança das pessoas, classificadas em:

- a) barreiras arquitetônicas urbanísticas: as existentes nas vias públicas e nos espaços de uso público;
- b) barreiras arquitetônicas na edificação: as existentes no interior dos edifícios públicos e privados;
- c) barreiras arquitetônicas nos transportes: as existentes nos meios de transportes;
- d) barreiras nas comunicações: qualquer entrave ou obstáculo que dificulte ou impossibilite a expressão ou o recebimento de mensagens por intermédio dos meios ou sistemas de comunicação, sejam ou não de massa;

O Decreto 3.298/1999 dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência e define a Educação Especial, como uma modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, com destaque para a atuação complementar da Educação Especial ao ensino regular. Nessa linha de atualizações, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução CNE/CEB 02/2001, em seu artigo 2º, estabelece que:

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. (MEC/SEESP, 2001).

Especificamente, quanto à inclusão em educação referente aos estudantes surdos, a Lei nº 10.436 de 24 de abril de 2002, reconhece a legitimidade da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS). Com isso, seu uso (o da LIBRAS) pela comunidade surda ganha respaldo do poder público e dos serviços públicos, com garantias de direitos:

Art. 4º O sistema educacional federal e os sistemas educacionais estaduais, municipais e do Distrito Federal devem garantir a inclusão nos cursos de formação de Educação Especial, de Fonoaudiologia e de Magistério, em seus níveis médio e superior, do ensino da Língua Brasileira de Sinais - Libras, como parte integrante dos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, conforme legislação vigente.

Em 2003, o Programa Educação Inclusiva: direito à diversidade é implementado pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC), com o propósito de alterar os sistemas de ensino da atualidade em sistemas educacionais inclusivos, bem como viabilizar um amplo processo de formação de gestores e educadores nos municípios do país, na garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do Atendimento Educacional Especializado e à garantia da acessibilidade.

O Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) é apresentado pelo Decreto 6.094/2007, que dispõe sobre a implementação do seu plano de metas. O PDE possui quatro eixos, com destaque para a formação de professores para a Educação Especial, a implantação de salas de recursos multifuncionais, a acessibilidade arquitetônica dos prédios escolares, o acesso e a permanência das pessoas com deficiência na Educação Superior e o monitoramento do acesso à escola dos favorecidos pelo BPC – Benefício de Prestação Continuada.

O PDE reforça aos estudantes público-alvo da Educação Especial seu direito à Educação, conforme o capítulo XI: “Garantir o acesso e permanência das pessoas com necessidades educacionais especiais nas classes comuns do ensino regular fortalecendo a inclusão educacional nas escolas públicas”. (BRASIL, 2007b).

O Decreto 6.571/2008 institui a política pública de financiamento no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), estabelecendo o duplo cômputo das matrículas dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, visando ao desenvolvimento inclusivo dos sistemas públicos de ensino. Esse decreto também define o Atendimento Educacional Especializado complementar ou suplementar à escolarização e aos

demais serviços da Educação Especial, além de outras medidas de apoio à inclusão em Educação nas unidades de ensino (MEC/SECADI, 2001).

Sobre a Educação Especial e Atendimento Educacional Especializado, o Decreto 7.611/2011 dispõe em seu artigo primeiro:

Art. 1º O dever do Estado com a educação das pessoas público-alvo da Educação Especial será efetivado de acordo com as seguintes diretrizes:

I - Garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades;

II - Aprendizado ao longo de toda a vida;

III - não exclusão do sistema educacional geral sob alegação de deficiência;

IV - Garantia de ensino fundamental gratuito e compulsório, asseguradas adaptações razoáveis de acordo com as necessidades individuais;

V - Oferta de apoio necessário, no âmbito do sistema educacional geral, com vistas a facilitar sua efetiva educação;

VI - Adoção de medidas de apoio individualizadas e efetivas, em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social, de acordo com a meta de inclusão plena;

VII - Oferta de Educação Especial preferencialmente na rede regular de ensino; e

VIII - apoio técnico e financeiro pelo Poder Público às instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em Educação Especial. (BRASIL, 2011).

No avanço das políticas públicas referentes à inclusão em Educação, a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista foi criada pela Lei 12.764/2012. Com a finalidade de assegurar direitos a essas pessoas, a Lei 12.764/2012, em seu artigo 7º, proíbe a recusa de matrícula a pessoas com qualquer tipo de deficiência e estabelece punição para o gestor escolar ou autoridade competente que cometa essa discriminação. Entre vários artigos e incisos desta Lei, destaca-se o artigo 3º que cria a Ciptea (Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista):

Art. 3º-A. É criada a Carteira de Identificação da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (Ciptea), com vistas a garantir atenção integral, pronto atendimento e prioridade no atendimento e no acesso aos serviços públicos e privados, em especial nas áreas de saúde, educação e assistência social. (BRASIL, CIPTEA, 2012).

Em 2015, a Lei 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), é aprovada com garantia de direitos a pessoa com deficiência:

Art. 1º É instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), 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/LBI, 2015).

A LBI foi construída e alicerçada com a participação de inúmeros grupos e associações de pessoas com deficiência que lutavam (e lutam) pela causa em questão. A discussão da Lei Brasileira de Inclusão foi um marco na definição das garantias de direito da pessoa com deficiência e sua qualidade de vida, como também sua acessibilidade tanto física quanto legal. No Capítulo IV, destinado ao Direito à Educação, a LBI garante a pessoas com deficiência a Educação como direito e veda a discriminação:

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.

Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (BRASIL/LBI, 2015).

Atualmente, a situação política brasileira provocou uma grande insatisfação a especialistas na área da Educação Especial e juristas ligados a esta pauta devido ao retrocesso a classes especiais, escolas especializadas e o retorno das instituições filantrópicas ligadas ao atendimento das pessoas com deficiência. A grande discussão em relação à inclusão na Educação teve como marco a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, instituída pelo Decreto 10.502/2020:

VI - Escolas especializadas - instituições de ensino planejadas para o atendimento educacional aos educandos da Educação Especial que não se beneficiam, em seu desenvolvimento, quando incluídos em escolas regulares inclusivas e que apresentam demanda por apoios múltiplos e contínuos;

VII - Classes especializadas - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade; (BRASIL. 2020).

Há necessidade de luta por uma Educação de qualidade em que os avanços, ainda que sejam poucos e a passos lentos, solidifiquem-se e não sejam alterados, destruídos ou deturpados em prol de valores ditos em relação à manutenção dos direitos. O processo de regressão em vários setores da nossa sociedade está chegando à barbárie. Adorno nos traz a reflexão quanto à resistência e à superação:

Suspeito que a barbárie existe em toda parte em que há uma regressão à violência física primitiva, sem que haja uma vinculação transparente com objetivos racionais na sociedade, onde exista, portanto, a identificação com a erupção da violência física.

Por outro lado, em circunstâncias em que a violência conduz inclusive a situações bem constrangedoras em contextos transparentes para a geração de condições humanas mais dignas, a violência não pode sem mais nem menos ser condenada como barbárie. (2012, p. 159).

Na defesa da constitucionalidade das leis e dos direitos do povo, em 21 de dezembro de 2020, o ministro do Supremo Tribunal Federal (STF), Dias Toffoli, suspendeu o decreto que institui a Política Nacional de Educação Especial (PNEE) da Presidência da República do Brasil, julgando a Ação Inconstitucional, por decisão da maioria dos ministros presentes à sessão realizada de forma virtual. Segue o trecho da decisão:

Decisão: O Tribunal, por maioria, referendou a decisão liminar para suspender a eficácia do Decreto nº 10.502/2020, nos termos do voto do Relator, vencidos os Ministros Marco Aurélio e Nunes Marques. (BRASL. STF, 2020).

Após essa discussão acerca dos avanços obtidos quanto à inclusão em educação, apesar de alguns percalços, pode-se ter o entendimento numa visão de contemporaneidade de novas formas de ensino, objetivando a garantia do direito de todos à Educação e pensar novas formas de aprendizagem, como bem afirma Damasceno:

[...] esse momento histórico da educação no Brasil evidencia a singularidade de se viver a organização da escola democrática, na qual as diferenças dos estudantes sejam estímulo para os professores desenvolverem novos métodos/estratégias/meios de ensino para permitir a aprendizagem de todos. (2015, p. 23-24).

Em vista de tudo que foi elencado, faz-se mais do que necessário valorizar as diferenças entre os pares com espaços de aprendizagem enriquecidos pela diversidade e garantia de acesso à Educação, contemplando, de forma geral, a inclusão em Educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. Neste sentido, importa conhecer, ainda, os marcos histórico-políticos referentes especificamente à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

1.2 Marcos histórico-políticos da Educação de Jovens e Adultos

As primeiras evidências a respeito do que nomeamos de Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil datam do Período Colonial, com a chegada da missão dos jesuítas, atrelada à tarefa de catequizar os primeiros habitantes do Brasil. A prioridade dos jesuítas era o sucesso de seu projeto – a catequização, sem valorizar a cultura local.

Esse modelo de educação durou até meados do século XVIII, mais precisamente até 1759, com as novas diretrizes estabelecidas para a economia e a política externa, avalizada pelo Marquês de Pombal, o que resultou na expulsão dos jesuítas das terras brasileiras. Sobre esse fato da história, Lourenço Filho enfatiza:

Ao deixarem o país, expulsos em 1759, os padres da Companhia tinham em funcionamento 24 colégios, além dos seminários e escolas de ler e escrever, distribuídos pelos pontos da colônia onde havia maior desenvolvimento. Retirando-se os jesuítas, ficou o Brasil durante 13 anos sem a menor tentativa no sentido de obter substituto para esse sistema de educação. A lei de 1782, a primeira que pretendia organizar o ensino, estabelecia aulas elementares destinadas às crianças, mas não se referia a formação profissional, nem a educação de adolescentes e adultos. (LOURENÇO FILHO, 1949, p. 3).

No final do Período Imperial, percebe-se o desenvolvimento do sistema de Educação de Jovens e Adultos. Em 1854, é inaugurada a primeira escola noturna em alguns estados (províncias) de forma diversificada no Brasil. A proposta era de ofertar ensino a trabalhadores analfabetos, o que aconteceu com muita rapidez. Em 20 anos, de 1854 a 1874, surgiram 117 escolas, com essa finalidade. Exemplos dessa regionalidade são as escolas, cuja proposta era a alfabetização de indígenas, no Pará e no Maranhão, o que tornou público aos trabalhadores do campo seus direitos e deveres (PAIVA, 1973, p. 87).

Acerca disso, em concordância, Beisiegel afirma que:

Encontram-se referências ao ensino de adolescentes e adultos esparsos ao longo de toda a legislação escolar do Império, das Províncias e, mais tarde, dos Estados. O projeto Ferreira França, já em 1830, propunha a criação de “escolas de artes” para todas as crianças acima de sete anos de idade e estendia as possibilidades de matrícula também aos maiores que desejassem frequentá-las. Após o Ato Adicional de 1834, na medida em que as Províncias ensaiavam a organização de seus “sistemas escolares” nos níveis primário e secundário, aparecem também em algumas delas, as primeiras iniciativas de educação elementar para adolescentes e adultos. (BEISIEGEL, 2004, p. 71).

No período de transição Império-República (1887-1897), a Educação foi considerada a solução de todos os problemas do país, com uma expansão no número de escolas e o surgimento das ligas contra o analfabetismo, com destaque para a Liga Brasileira Contra o Analfabetismo. Fundada em 1915, essa liga deu início a uma campanha nacional com o propósito de extinguir o analfabetismo do Brasil, com vistas a possibilidade de voto a esse público (PAIVA, 1973, p. 127).

A natureza da qualidade do ensino e o seu desenvolvimento foram possíveis após melhores condições pedagógicas ofertadas na rede escolar, no movimento iniciado em torno da

Educação como dever do Estado, o que deu abertura a um período de debates políticos acirrados, envolvendo as pessoas engajadas nessa mobilização.

Tais discussões se acentuaram nos anos de 1920 e 1930, com a Revolução de 1930, também conhecida como Golpe de 30. Ocorreram mudanças na política e na economia, iniciando o processo de industrialização no Brasil. A Educação de Jovens e Adultos começa a demarcar seu espaço na história da Educação brasileira: as reformas da década de 1920 contemplam a Educação dos adultos, assim como atendem a renovação dos sistemas de ensino em sua generalidade.

O Decreto 328/1928 previa a instituição do Ensino Técnico Profissional, Ensino Primário e Ensino Normal do Distrito Federal (Rio de Janeiro) em que enfatizava e renovava o ensino dos adultos na primeira metade dos anos de 1930 (PAIVA, 1973, p. 168).

A fase histórica dos anos de 1930 é definida pela organização do país nas questões sociais, urbanísticas e industriais. Esse processo de mudança transformou substancialmente os requisitos à formação e qualificação profissional, proporcionando a diversidade de atuação do trabalhador. Desse modo, para uma formação de mão de obra qualificada, fazia-se necessário permitir a população patamares mínimos de Educação a todos.

Entretanto, colocar em risco o controle ideológico e o nível de exploração da classe trabalhadora, é um processo que não deveria ser permitido, processo este historicamente vivenciado pela população. Cabem aqui as palavras de Adorno:

O desejo de libertar-se do passado justifica-se: não é possível viver à sua sombra e o terror não tem fim quando culpa e violência precisam ser pagas com culpa e violência; e não se justifica porque o passado de que se quer escapar anda permanece muito vivo. (2012, p. 29).

A partir dos anos de 1930, com a criação do Ministério dos Negócios da Educação e da Saúde Pública, pelo Decreto 19.402/1930, a Educação de Adultos inicia a conquista de seu lugar na História da Educação no Brasil. Inicia-se, então, a definição do Sistema de Ensino no Brasil. Em 1932, é fundada a Cruzada Nacional de Educação, para lidar com o que seria o principal problema do país, o analfabetismo (DI PIERRO, 2001, p.).

Em 1932, acontece um movimento solicitando reformas na Educação do momento. Entre seus principais mentores estão: Anísio Teixeira, Lourenço Filho e Fernando Azevedo, apresentando o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. A renovação educacional era vigente, e as teorias psicológicas de Lourenço Filho eram seus alicerces, assim como a

sociologia de Fernando de Azevedo e o pensamento filosófico e político de Anísio Teixeira. (SANDER, 2007, p. 28).

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 16 de julho de 1934, assegurou a Educação como direito de todos os brasileiros e estrangeiros domiciliados no país, devendo ser ministrada pela família e pelos Poderes Públicos, conforme o artigo 149:

Art. 149 - A educação é direito de todos e deve ser ministrada, pela família e pelos Poderes Públicos, cumprindo a estes proporcioná-la a brasileiros e a estrangeiros domiciliados no País, de modo que possibilite eficientes fatores da vida moral e econômica da Nação, e desenvolva num espírito brasileiro a consciência da solidariedade humana. (BRASIL, 1934).

Lançada em 1947, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) teve como seu principal objetivo oportunizar uma Educação de base a todos os cidadãos brasileiros nas diversas áreas do país, urbanas e rurais. Contou com a participação de todas as Unidades da Federação e resultou na instalação de 10 mil classes de ensino supletivo para adultos. Coordenada pelo professor Lourenço Filho, a CEAA perdurou no período de 1947 a 1950 na sua primeira fase, conforme Fávero (2010) destaca sua dimensão:

[...] teve grande penetração em praticamente em todos os estados da federação. Com firme coordenação Lourenço Filho, estabeleceu convênios com muitas secretarias dos estados e municípios. Não se limitou a atuar nas capitais, atingiu muitas cidades do interior. Significou, ao mesmo tempo um movimento de alfabetização de adultos e um movimento de extensão da escolarização do meio rural. (FÁVERO, 2010, p. 3).

A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos foi pensada com fim de atender as necessidades do momento histórico vivenciado pela nação, tendo dois objetivos centrais:

- estender a ação da escola primária a vários milhões de brasileiros, de ambos os sexos, adolescentes e adultos, que não sabiam ler;
- influir na conjuntura cultural do país, de tal modo que os problemas de educação popular passassem a ser percebidos em toda a extensão e gravidade, inclusive nos grandes grupos de analfabetos da população ativa. (BRASIL, 1950 p. 74).

O momento político do país e seu processo de redemocratização tiveram um enorme peso nas ações da CEAA. A questão da alfabetização direcionada ao poder de voto, isto é, ligada ao poder de assinar o seu nome e tornar o cidadão um eleitor em potencial, foi duramente criticada por contemporâneos. Horkheimer e Adorno (1985, p. 184) reiteram que:

Quanto mais a realidade social se afastava da consciência cultivada, tanto mais esta se via submetida a um processo de reificação. A cultura converteu-se totalmente numa

mercadoria, difundida como uma informação, sem penetrar nos indivíduos dela informados [...] O pensamento reduzido ao saber é neutralizado e mobilizado para a simples qualificação nos mercados de trabalho específicos e para aumentar o valor mercantil da personalidade. Assim naufraga essa autorreflexão do espírito que se opõe à paranoia.

O Decreto 47.251 oficializou, em 17 de novembro de 1959, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, a Campanha de Educação Rural e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo, como políticas públicas do então Ministério da Educação e Cultura. O Decreto traz seus objetivos nos seguintes trechos:

Art. 3º A Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos terá por objetivos:

- a) a escolarização, em nível primário, onde for mais aconselhável, de adolescentes e adultos, tendo em vista a elevação do nível cultural do povo brasileiro;
- b) o aproveitamento efetivo de radiodifusão na educação popular de base.

Art. 4º A Campanha Nacional de Educação Rural terá por objetivos:

- a) o aperfeiçoamento e o desenvolvimento dos meios de educação das populações rurais; e
- b) a formação e a preparação pedagógica, em caráter de emergência, dos professores primários leigos das áreas rurais.

Art. 5º A Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo terá por objetivos:

- a) o aperfeiçoamento e o desenvolvimento do ensino primário comum em áreas municipais pré-estabelecidas;
- b) a aplicação intensiva dos métodos e materiais utilizados pelas outras duas Campanhas nas mesmas áreas municipais pré-estabelecidas; e
- c) a verificação experimental da validade socioeconômica dos métodos e processos de ensino primário, educação de base e educação rural, utilizados no Brasil, com vistas à determinação dos mais eficientes meios de erradicação do analfabetismo.

Essa última campanha visava ao aperfeiçoamento e desenvolvimento do ensino primário comum nos novos municípios, bem como à verificação experimental da validade socioeconômica dos métodos e processos do ensino primário, à Educação de base e à Educação rural utilizados no país, a fim de conhecer os mais eficientes meios de erradicação do analfabetismo (MEC, [s.d.]).

Criado em 1964 pelo Decreto 53.645, o Programa Nacional de Alfabetização (PNA) tem suas bases direcionadas ao método Paulo Freire, com o objetivo de promover alfabetização em massa, com a criação dos círculos de cultura, participação de agremiações estudantis e profissionais, associações esportivas, grupos organizados da sociedade civil, entidades religiosas, organizações governamentais civis e militares, associações patronais, empresas privadas, órgãos de difusão e o magistério:

Art. 4º A Comissão do Programa Nacional de Alfabetização convocará e utilizará a cooperação e os serviços de: agremiações estudantis e profissionais, associações

esportivas, sociedades de bairro e municipalistas, entidades religiosas, organizações governamentais, civis e militares, associações patronais, empresas privadas, órgãos de difusão, o magistério e todos os setores mobilizáveis. (BRASIL/PNA,1964).

Posteriormente, o Decreto 53.886/1964 revogou o Decreto 53.465/1964 que instituiu o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura.

Em março de 1964, o processo de ditadura militar explodiu no país, causando uma interrupção no processo democrático no qual a nação estava se consolidando e as liberdades de expressão foram cerceadas. Contudo, Adorno nos remete à reflexão de que “É preciso elaborar o passado e criticar o presente prejudicado, evitando que este perdure e, assim, que aquele se repita” (ADORNO, 1995, p.11).

No auge do período da ditadura militar, e mais precisamente em 1967, é criada a Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização pela Lei 5.379/1967, com a proposta de assumir o controle dos planos de alfabetização, caracterizando-os no formato assistencialista.

Art. 1º Constituem atividades prioritárias permanentes, no Ministério da Educação e Cultura, a alfabetização funcional e, principalmente, a educação continuada de adolescentes e adultos.

Parágrafo único. Essas atividades em sua fase inicial atingirão os objetivos em dois períodos sucessivos de 4 (quatro) anos, o primeiro destinado a adolescentes e adultos analfabetos até 30 (trinta) anos, e o segundo, aos analfabetos de mais de 30 (trinta) anos de idade. Após esses dois períodos, a educação continuada de adultos prosseguirá de maneira constante e sem discriminação etária.

Art. 2º Nos programas de alfabetização funcional e educação continuada de adolescentes e adultos, cooperarão as autoridades e órgãos civis e militares de todas as áreas administrativas, nos termos que forem fixados em decreto, bem como, em caráter voluntário, os estudantes de níveis universitário e secundário que possam fazê-lo sem prejuízo de sua própria formação.

Art. 3º É aprovado o Plano de Alfabetização Funcional e Educação Continuada de Adolescentes e Adultos, que está acompanhada, sujeito a reformulações anuais, de acordo com os meios disponíveis e os resultados obtidos.

Orientado pela legislação vigente, é instituído em 1970 o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL):

Art. 4º Fica o Poder Executivo autorizado a instituir uma fundação, sob a denominação de Movimento Brasileiro de Alfabetização - MOBRAL de duração indeterminada, com sede e foro na cidade do Rio de Janeiro, Estado da Guanabara, enquanto não for possível a transferência da sede e foro para Brasília.

Fávero (2009) destaca que a campanha de alfabetização do MOBRAL foi a que obteve mais recursos no país, sabendo que 24% dos valores investidos vinham da renda líquida da

Loteria Esportiva e 1% de impostos devidos por empresas. Entretanto, o programa foi muito criticado pela manipulação de resultados e insatisfações sobre suas ações e objetivos.

Em 11 de agosto de 1971, é assinada a Lei nº. 5.692, que regulamentava o Ensino Supletivo e considerava o ensino dos jovens adultos, com a proposta de reposição de escolaridade e um capítulo específico para a Educação de Jovens e Adultos. No Capítulo IV, destaque-se o artigo 25:

Art. 25. O ensino supletivo abrangerá, conforme as necessidades a atender, desde a iniciação no ensino de ler, escrever e contar e a formação profissional definida em lei específica até o estudo intensivo de disciplinas do ensino regular e a atualização de conhecimentos.

Continuando a discussão acerca do Ensino Supletivo, Haddad e Di Pierro enfatizam: “Portanto, 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”. (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 117).

Assim sendo, ao se ater a essa visão, o Ensino Supletivo veio para reorganizar o processo de forma moderna, porém o princípio da flexibilidade, pressuposto do Ensino Supletivo, promoveu altos índices de evasão, o que reduziu o processo de aprendizagem.

No período de redemocratização do país e da movimentação política e cultural exigiram-se grandes transformações. Para ser mais preciso, no ano de 1985, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) é extinto e passa a se chamar Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos (Fundação Educar). A Fundação manteve características do MOBRAL, porém sem base de recursos financeiros, mas com mudanças, como ser um órgão de fomento ligado diretamente ao Ministério da Educação e Cultura (MEC).

Entretanto, com a sua extinção nos anos 1990, a política de Educação de Jovens e Adultos é descentralizada, criando-se um vazio e passando aos municípios a organização e implementação de programas de alfabetização. Sobre esse processo, Haddad e Di Pierro (2000), comentam:

Representa um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, que representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios. Desde então, a União já não participa diretamente da prestação de serviços educativos, enquanto a participação relativa dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos tendeu ao crescimento contínuo [...] (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p. 121).

A Constituição Federal de 1988 em seu Capítulo II: Da Educação, Da Cultura e Do Desporto, destaca os artigos 205 e 206:

Art. 205. 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.

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

- I - Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
- II - Liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- III - Pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- IV - Gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

Porém, o artigo 208, com substancial referência à EJA, foi substituído por outra redação conforme a Emenda Constitucional 59/ 2009:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I – Educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

No entanto, no governo do presidente Fernando Henrique Cardoso, inúmeras ações reforçaram a desobrigatoriedade do governo federal sobre a Educação de Jovens e Adultos, transferindo-a para a iniciativa privada e para sociedades filantrópicas. Com a criação do FUNDEF (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério), o governo federal retirou terminantemente a Educação de Jovens e Adultos, pela via econômica, ao se computar o Ensino Supletivo no número de estudantes da rede de ensino fundamental, retirando desta modalidade um direito subjetivo (CURY, 2002).

Contudo, os anos de 1990 foram marcados por perdas de conquistas anteriores para os Educação de Jovens e Adultos, mas a articulação em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), reafirmou a institucionalização da modalidade EJA, substituindo, na denominação, Ensino Supletivo por Educação de Jovens e Adultos (EJA):

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, 2002, p. 12).

Contudo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 20 de dezembro de 1996 (LDBEN 9394\96), em seus parágrafos 37 e 38, estabelece:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si.

Art. 38º Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I – no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos.

§ 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames. (LDBEN 9394/96).

Os dois artigos estão relacionados diretamente à Educação de Jovens e Adultos, assegurando a gratuidade desta modalidade de ensino, assim como a permanência do estudante na escola através de ações do Poder Público. A idade de 15 anos, ou mais, torna-se o público-alvo da EJA, sendo necessária a elaboração de políticas direcionadas à garantia de direitos.

Assim, a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA V), realizada em Hamburgo, em 1997, promovida pela UNESCO, representou um marco importante na medida em que estabeleceu a conexão da Educação de Jovens adultos com o desenvolvimento sustentável e igualitário da humanidade, na qual ressalta:

A educação de adultos torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça (UNESCO, 1997, p. 1).

Ao todo, foram realizadas sete CONFINTEA's, dentre as quais destacamos as que promoveram maiores avanços na Educação de Jovens e Adultos. A primeira Conferência realizada na Dinamarca em 1949, com os principais pontos de discussão: identificar as especificidades da Educação de Adultos; proporcionar uma educação aberta e voltada para as condições de vidas reais da população; implementar o desenvolvimento da Educação de Adultos através do espírito de tolerância e a VI Conferência, realizada no Brasil, em 2009, no estado de Belém, teve por objetivo revisar pontos principais discutidos na V Conferência e reforçar a necessidade de criação de instrumentos que garantam a Educação de Adultos, e ratificar os compromissos que não foram plenamente assumidos, desde a última Conferência.

Em 1999 acontece, no Rio de Janeiro, o I Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA), realizado no SESC-RJ, o que representou mais um passo na história da EJA

no Brasil. O ENEJA/RIO buscou contribuir para a ampliação e a melhoria da qualidade da educação de pessoas jovens e adultas no Brasil, mediante o estabelecimento de políticas articuladas de cooperação entre as esferas de governo e os segmentos governamental e não-governamental. (SECADI/MEC, 2007).

Um dos documentos de grande importância na Educação de Jovens e Adultos é a Resolução CNE/CEB 11/2000, a qual estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para esta modalidade. O texto do Parecer é claro no que diz respeito a que haja uma colaboração entre a sociedade civil e as demais esferas de governo, permitindo uma abertura para a prática da Educação Popular nas escolas. A Resolução aborda a ideia de uma Educação de Jovens e Adultos ligada aos princípios da Educação Popular, através de uma educação constante a serviço do total desenvolvimento do estudante (BRASIL, 2000):

Assim, como direito de cidadania, a EJA deve ser um compromisso de institucionalização como política pública própria de uma modalidade dos ensinos fundamental e médio e, conseqüente, ao direito público subjetivo. E é muito importante que esta política pública seja articulada entre todas as esferas de governo e com a sociedade civil, a fim de que a EJA seja assumida, nas suas três funções, como obrigação peremptória, regular, contínua e articulada dos sistemas de ensino dos Municípios, envolvendo os Estados e a União sob a égide da colaboração recíproca. (BRASIL, 2000, p. 53).

Com a finalidade de promover a alfabetização de jovens acima de 15 anos e adultos excluídos da escola antes de aprender a ler e a escrever, em 8 de setembro de 2003, é criado o Programa Brasil Alfabetizado pelo Decreto nº 4.834:

“O Presidente da República, no uso da atribuição que lhe confere o art. 84, inciso VI, alínea a, da Constituição,

Decreta:

Art. 1º Fica criado o Programa Brasil Alfabetizado, do Ministério da Educação, com a finalidade de erradicar o analfabetismo no País.

Parágrafo único. A implementação do referido Programa será feita em regime de colaboração da União com os Estados, o Distrito Federal, os Municípios e organismos da sociedade civil.

O Decreto 10.959/2022 revogou este e os anteriores, estabelecendo novas regras ao Programa Brasil Alfabetizado:

Art. 1º Este Decreto dispõe sobre o Programa Brasil Alfabetizado, por meio do qual a União poderá prestar assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios, com vistas à universalização da alfabetização da população com idade igual ou superior a quinze anos, a fim de promover a cidadania e contribuir para o desenvolvimento social e econômico do País.

Parágrafo único. O Programa Brasil Alfabetizado consiste em instrumento complementar para consecução da meta de alfabetização da população com idade igual ou superior a quinze anos que esteja fora das redes regulares de ensino, em conformidade com o Plano Nacional de Educação.

Art. 2º São princípios do Programa Brasil Alfabetizado:

- I – a integração e a cooperação entre os entes federativos;
- II – a adesão voluntária dos entes federativos;
- III – o alinhamento com a Política Nacional de Alfabetização. (BRASIL/ PNA, 2019).

Com diretrizes estritamente administrativas e financeiras, este Decreto não estabeleceu novas práticas pedagógicas, de formação profissional e de formação para vida do estudante, base exclusiva na cessação de direitos conquistados por anos de luta na EJA. Freire nos faz entender qual a concepção de homem devemos visionar:

[...] um ser de relações “temporalizado e situado”, ontologicamente inacabado – sujeito por vocação, objeto por distorção -, descobre que não só está na realidade, mas também que estão com ela [...] o homem e somente o homem é capaz de transcender, de discernir, de separar órbitas existentes diferentes, de distinguir o “ser” do “não ser”; de travar relações incorpóreas. Na capacidade de discernir estará a raiz da consciência de sua temporalidade, obtida precisamente quando atravessando o tempo, de certa forma até então unidimensional, alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã (FREIRE, 1983, p. 62).

O Programa de Inclusão de Jovens: Educação Qualificação e Ação Comunitária (ProJovem) é instituído pela Medida Provisória 238/2005, direcionado ao público jovem na idade de dezoito a vinte e quatro anos, com o objetivo de elevar a escolaridade, em estudantes que possuam o domínio das habilidades da leitura e escrita.

O ProJovem foi instituído pela Medida Provisória nº 238, de 1º de Fevereiro de 2005, no âmbito da Secretaria Geral da Presidência da República, para coordenar uma ação integrada “com os Ministérios da Educação, do Trabalho e Emprego e do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, observada a intersectorialidade, e sem prejuízo da participação de outros órgãos e entidades do Poder Executivo Federal”, com o fim específico de “executar ações integradas que propiciem aos jovens brasileiros, na forma de curso, elevação do grau de escolaridade visando à conclusão do ensino fundamental, qualificação profissional, voltada a estimular a inserção produtiva cidadã e o desenvolvimento de ações comunitárias com práticas de solidariedade, exercício da cidadania e intervenção na realidade local” (DOU de 02/05/2005, p. 2).

Quanto à natureza do ProJovem, ele atende tanto a objetivos da Educação de Jovens Adultos, prevista nos Artigos 37 e 38 da LDB, quanto a objetivos da Educação Profissional, prevista nos Artigos 39 a 42 da mesma LDB, e deve ser ofertado e realizado segundo itinerários formativos, objetivando o desenvolvimento de aptidões para a vida produtiva e social (Artigo 3º do Decreto nº 5.154/04, in fine), na forma prevista pelo § 2º do Artigo 3º do Decreto nº 5.154/04, isto é, articulando a Educação Profissional e a Educação de Jovens e Adultos, objetivando a qualificação para o trabalho e a elevação da escolaridade do trabalhador. (Diário Oficial da União de 02/05/2005, p. 4).

Em 10 de junho de 2008, a Medida Provisória nº 411/2007 foi convertida na Lei nº 11.692/2008, que dispõe sobre o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem, e determina, em seu artigo 2º:

“O ProJovem, destinado a jovens de 15 (quinze) a 29 (vinte e nove) anos, com o objetivo de promover sua reintegração ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano, será desenvolvido por meio das seguintes modalidades:

I – ProJovem Adolescente – Serviço Socioeducativo;

II – ProJovem Urbano;

III – ProJovem Campo – Saberes da Terra e

IV – ProJovem Trabalhador”. A citada Lei estabelece, ainda, em seu artigo 12: “O ProJovem Urbano atenderá a jovens com 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos que saibam ler e escrever e não tenham concluído o Ensino Fundamental” (Diário Oficial da União de 12/11/2008, p. 2).

Em 2011, o ProJovem Urbano começa a ser de responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) do Ministério da Educação e Cultura, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e seu funcionamento está ligado a políticas de juventude e outras, como: Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA) e o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC).

O Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA), criado pelo Decreto 5.840/2006, antevê a ampliação para as esferas municipais e estaduais e a parceria entre eles na oferta de Ensino Fundamental e/ou Ensino Médio integrados à Educação Profissional, estando a certificação do nível fundamental vinculada à formação inicial e continuada de trabalhadores, e o nível médio vinculado à formação técnica subordinada ao título profissional, conforme o texto do decreto:

Art. 3º Os cursos do PROEJA, destinados à formação inicial e continuada de trabalhadores, deverão contar com carga horária mínima de mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I – a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para formação geral; e

II – a destinação de, no mínimo, duzentas horas para a formação profissional.

Art. 4º Os cursos de educação profissional técnica de nível médio do PROEJA deverão contar com carga horária mínima de duas mil e quatrocentas horas, assegurando-se cumulativamente:

I – a destinação de, no mínimo, mil e duzentas horas para a formação geral;

II – a carga horária mínima estabelecida para a respectiva habilitação profissional técnica;

III – a observância às diretrizes curriculares nacionais e demais atos normativos do Conselho Nacional de Educação para a educação profissional técnica de nível médio, para o ensino fundamental, para o ensino médio e para a educação de jovens e adultos. (BRASIL, 2006).

Mais uma das ações do governo federal que incluem a Educação de Jovens e adultos na área da educação profissional é o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego

(PRONATEC) criado pela Lei 12.513/2011, com a finalidade de oportunizar Educação Profissional a trabalhadores e jovens, com prioridade de atendimento:

Art. 2º O Pronatec atenderá prioritariamente:

I – Estudantes do ensino médio da rede pública, inclusive da educação de jovens e adultos;

II – Trabalhadores;

III – beneficiários dos programas federais de transferência de renda; e

IV – Estudante que tenha cursado o ensino médio completo em escola da rede pública ou em instituições privadas na condição de bolsista integral, nos termos do regulamento. (BRASIL. PRONATEC, 2011).

Em todos os programas oferecidos pelo governo federal, pode-se perceber uma nuance de assistencialismo em sua grande maioria, na qual se percebe a descaracterização do seu principal objetivo – a Educação em sua diversidade de formações. Freire nos mostra que a Educação para sua concepção deve estar relacionada com a realidade do sujeito:

Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor, dito: a quem queremos ajudar a educar-se) (FREIRE, 1979, p.33).

Corroborando o pensamento de Freire, Adorno (1996) nos leva a questionar sobre os motivos da formação educacional e para que se destina esta Educação:

No instante em que indagamos: “Educação – para quê?”, onde este “para quê” não é mais compreensível por si mesmo ingenuamente presente, tudo se torna inseguro requer reflexões complicadas. E, sobretudo, uma vez perdido este “para quê”, ele não pode ser simplesmente restituído por um ato de vontade, erigindo um objetivo educacional a partir do seu exterior. (ADORNO, 1996).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) começou a ser pensada em 2015, abarcando uma longa discussão que perpassou diversos governos com inúmeras participações da sociedade civil e audiências públicas. Assim, em 20 de dezembro de 2017, foi homologada a Base Nacional Comum Curricular, porém a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) não fez parte deste início da BNCC.

No entanto, a BNCC discorre em seu texto, relacionado ao Pacto Inter Federativo, a proposta da equidade, na qual as redes de ensino devam reconhecer a diversidade entre seus estudantes, tendo como base a Lei Brasileira de Inclusão (LBI) de 2015:

De forma particular, um planejamento com foco na equidade também exige um claro compromisso de reverter a situação de exclusão histórica que marginaliza grupos – como os povos indígenas originários e as populações das comunidades remanescentes de quilombos e demais afrodescendentes – e as pessoas que não puderam estudar ou completar sua escolaridade na idade própria. Igualmente, requer o compromisso com os alunos com deficiência, reconhecendo a necessidade de práticas pedagógicas

inclusivas e de diferenciação curricular, conforme estabelecido na Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Quanto ao *locus* específico desta pesquisa, isto é, a Rede Municipal de Educação de Mesquita-RJ, a Lei 908/2015 aprovou o Plano Municipal de Educação (PME) com vigência de 10 anos, com as seguintes diretrizes, das quais destacamos as cinco primeiras, cuja relevância se faz ímpar a esta pesquisa:

Art. 2º - São diretrizes do PME:

I – Erradicação do analfabetismo;

II – Universalização do atendimento escolar;

III – superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação;

IV – Melhoria da qualidade da educação;

V – Formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade;

Entretanto, um ano após a conclusão do Plano Municipal, é aprovada a Deliberação CME 22/2016, propondo avanços e nova configuração na Educação de Jovens e Adultos (EJA), inserindo a etapa da alfabetização, assim como a flexibilização do currículo e a relação espaço/tempo para formação e a oferta dos cursos nos três turnos:

Capítulo I – Do curso da Educação de Jovens e Adultos

Art. 2º. Enquadram-se na EJA, de um modo geral, o curso do ensino fundamental destinado à formação da base nacional comum de conhecimentos, a seguir especificados:

I – os cursos dos anos iniciais do ensino fundamental, incluindo a etapa da alfabetização, compreendidos como primeiro segmento desse nível de ensino;

II – Os cursos de EJA deverão se pautar pela flexibilidade tanto de currículo quanto de tempo e espaço, de forma a romper a simetria com o ensino destinado à faixa etária obrigatória de seis a dezessete anos, e assegurar percursos individualizados e conteúdos significativos em atendimento às diferentes necessidades dos sujeitos da EJA.

III – Os cursos de EJA serão ofertados nos turnos matutino, vespertino e noturno, com avaliação em processo, desde que identificada à demanda.

Em 2019, aconteceu no município de Mesquita a Conferência Municipal de Educação, com a finalidade de avaliar e acompanhar os avanços alcançados no Plano Municipal de Educação (2015), com foco nas metas propostas e na emissão de relatório final.

Com todo o levantamento de alguns marcos históricos na Educação de Jovens e Adultos, a nível nacional e internacional, também o município de Mesquita (Rio de Janeiro), *locus* da pesquisa, corrobora as legislações federais e estaduais e possui seus protocolos na organização da EJA, sua condução e acesso dos estudantes, seguido estas orientações.

O enfrentamento e a superação dos desafios, vivenciados de forma mais intensa na inclusão em Educação, reverbera nos estudantes público-alvo da Educação Especial, atingindo

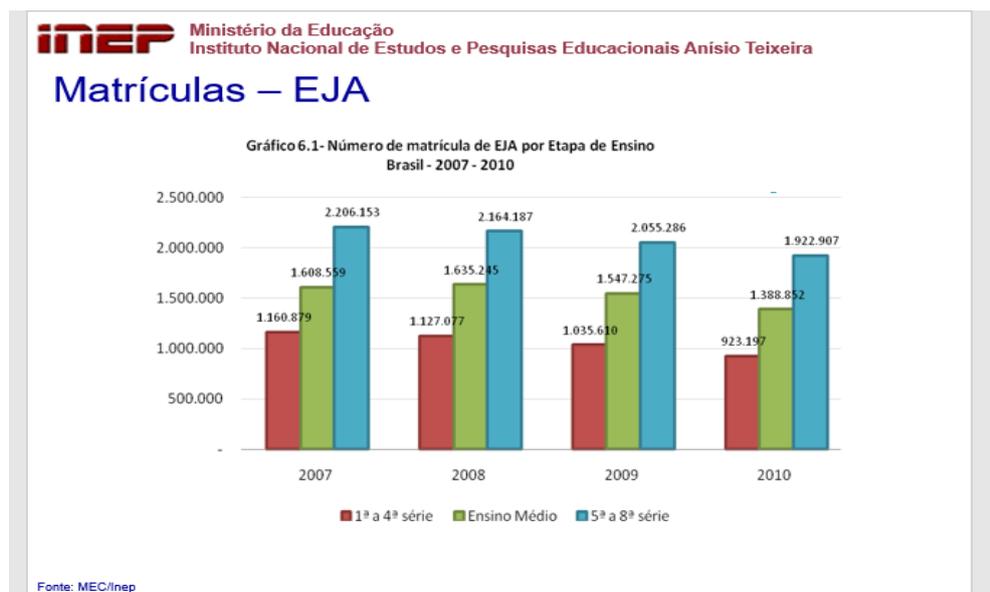
diretamente a modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). A procura por uma emancipação como arma de resistência contra as injustiças sociais, na formação da consciência crítica e na inserção no contexto sociocultural constitui-se no papel da Educação.

1.3 Tessituras entre modalidades: desafios à escolarização de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos

O escopo desta pesquisa são os desafios enfrentados na inclusão em Educação pelos estudantes público-alvo da Educação Especial da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escolas da Rede de ensino do município de Mesquita, Rio de Janeiro e as demandas observadas ao longo da pesquisa. Para tanto, algumas perguntas se fazem necessárias para apresentar estas demandas reais:

Apoiando-se nos dados do último censo realizado em 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), relatando informações sobre qual o grau formação educacional dos brasileiros com 15 anos ou mais, Gonçalves, Meletti e Santos (2015) constataram que 44,9% das pessoas se declararam sem formação ou com a formação do Ensino Fundamental incompleto.

Gráfico: 2 - Matrículas na EJA 2007 - 2010



Fonte: MEC/INEP

Identifica-se que existe um afunilamento na pirâmide educacional, na tentativa de alcançar os patamares mais elevados da formação escolar, contrariando um direito preservado na Constituição, pois o ensino deve ser ministrado “com igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” (BRASIL, 1988).

Caminhando nessa direção, a presença de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos pode representar um espaço a mais para acesso à Educação de qualidade e formação para a vida. Entretanto, existe a possibilidade ambígua, na qual a intencionalidade pode provocar a invisibilidade do estudante, tornando-se um impeditivo a sua emancipação. Com esse olhar, a Educação para a inclusão precisa ser vista como uma forma mais visível e que importa a Todos e em Adorno esse olhar nos traz uma visão para luta:

[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência (ADORNO, 1995, p.183).

Muitos motivos podem colaborar para consumir fatos e apresentar enfrentamentos, como por exemplo políticas públicas transitórias, formação docente inicial e continuada inconsistente sem planejamento, além das condições do trabalho docente sucateadas e a precariedade na infraestrutura das redes.

Portanto, a Educação de Jovens e Adultos constitui-se em um espaço a mais de segregação aos estudantes da Educação Especial. Como se dará uma transformação social possível e esperada, considerando-se a existência em nível nacional de um projeto de EJA Especial, ocorrendo em classes e instituições especiais? Isso pode parecer um retrocesso ao tangenciar as políticas de inclusão (BRASIL, 2008).

No entanto, atualmente vivenciamos momentos de indefinições. O fim da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), pelo Decreto 9.465/2019, trouxe retrocessos à Educação no país. Questiona-se esta lacuna com relação à Educação de Jovens e Adultos na Base Nacional Curricular Comum (BNCC), bem como a falta elementos que atendam à Educação de Jovens e Adultos na BNCC (CÁSSIO; CATELLI JR., 2019):

minimizar a importância dessa modalidade na BNCC [...] apenas endossa o significado marginal da Política de Jovens e Adultos no país, que, com poucos recursos e baixo interesse de muitas gestões públicas, continua a fortalecer a ideia de que basta educar as crianças para, num futuro próximo, extinguir naturalmente a EJA (CÁSSIO; CATELLI JR., 2019, p. 314).

Com a extinção da SECADI, a EJA passa a fazer parte da Secretaria de Educação Básica (SEB). Esta, por sua vez, atua na formulação de políticas para o Ensino Infantil, Fundamental

e Médio, cuja responsabilidade alcança esse segmento da Educação – o Ensino de Jovens e Adultos.

O Decreto 9.759/2019 alterou as regras e diretrizes da EJA, trouxe delimitações aos colegiados da administração pública federal, restringindo a atuação da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) necessária à implementação de políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos.

Contudo, mesmo sem financiamento do governo federal e sem espaço para discussão e exposição de ideias que promovam a EJA, aconteceu em setembro de 2019, na cidade de Belo Horizonte, o XVI Encontro Nacional de Educação de Jovens e Adultos (ENEJA) com o título de *ENEJA da Resistência*. Com destaque para um pequeno trecho da carta:

“...atualmente, no Brasil, existem 11 milhões de pessoas com mais de 15 anos não alfabetizadas. É, portanto, necessário que se reforce a EJA como direito, reconhecido, inclusive, na Declaração Universal dos Direitos Humanos, em seu eu artigo 26, como uma das possibilidades ao desenvolvimento pleno da pessoa humana e contribuição no fortalecimento ao reconhecimento dos direitos e liberdades fundamentais.”

O vocábulo *inclusão*, no contexto educacional, em especial relacionado à Educação de Jovens e Adultos, possui alguns sentidos, quais sejam: integração, participação, socialização. O ensino de Jovens e Adultos, pautado nos direitos humanos, desperta uma relação conflituosa com a inclusão em Educação, assim como ocorre com a participação efetiva dos estudantes público-alvo da Educação Especial na modalidade EJA. Um exemplo prático é pensar em um professor não comprometido com a inclusão em Educação, que não percebe as diferenças na forma de aprender do estudante.

Importa dizer que a interface entre Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos está sendo remontada em nível nacional, entretanto as políticas públicas e práticas pedagógicas que impactam a vida dos estudantes matriculados na EJA é a causa da inquietação que nos faz pensar em como este estudante será formado. Contudo, ter uma autorreflexão crítica que nos provoque e nos faça pensar o papel político da Educação é o que Adorno (1995) ressalta:

Numa democracia, quem defende ideais contrários à emancipação, e portanto, contrários à decisão consciente independente de cada pessoa em particular, é um antidemocrata, até mesmo se as ideias que correspondem a seus desígnios são difundidas no plano formal da democracia. As tendências de apresentação de ideais exteriores que não se originam a partir da própria consciência emancipada, ou melhor, que se legitimam frente a essa consciência, permanecem sendo coletivistas-reacionárias. Elas apontam para uma esfera a que deveríamos nos opor não só exteriormente pela política, mas também em outros planos muito mais profundos. (ADORNO, 1995, p. 142).

Faz-se necessário atentar para uma nova proposta à Educação de Jovens e Adultos (EJA) direcionada aos estudantes público-alvo da Educação Especial no sentido desta não se tornar mais um espaço de segregação e descaracterização do sujeito – o estudante. No entanto, lamentavelmente, esta proposta tem sido fortemente discutida pela nova política de Educação Especial, com o retorno de instituições filantrópicas e classes especiais no atendimento ao público-alvo da Educação Especial.

Observamos que há necessária urgência da ruptura do assistencialismo constantemente presente nas relações da Educação Especial e na Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, reforçamos que a Educação é um direito e a escola tem uma função na sociedade, podendo transformar realidades a partir da apropriação do conhecimento produzido pelo homem. Portanto, a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na modalidade da Educação de Jovens e Adultos abrange vários questionamentos, discussões e reflexões que partem de políticas públicas direcionadas a esse público, além de ações pedagógicas focadas ao atendimento desses estudantes.

*“O passado só estará plenamente elaborado no instante em que estiverem eliminadas as causas do que passou”
Theodor Adorno*

II - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E EDUCAÇÃO ESPECIAL: DISCUSSÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA SOBRE A INCLUSÃO NA EJA

A discussão sobre políticas públicas de inclusão em Educação caracteriza-se por concentrar-se na organização sociopolítica que promova os direitos dos cidadãos aos quais se destina. Importantes avanços foram alcançados pela sociedade civil, através dos movimentos de conscientização dos direitos humanos. Movimentos estes que alcançaram a Educação Especial, diga-se a inclusão em Educação, em particular nos tempos atuais em que vivenciamos fundamentalismos e intolerâncias de todas as ordens que nos acometem.

Nesse cenário de embates atuais, a escola é impelida e fortalecida a se organizar de forma diferenciada. Sendo espaço de criação de cultura em que está inserida, a escola é pressionada por diversos lados em assimilar os novos tempos e abarca um público cada vez mais diversificado, mas também um público repleto de especificidades que merecem ser respeitadas e atendidas em suas diferenças.

Neste sentido, Adorno (1995) assevera que, após dado desenvolvimento intelectual são oportunizados conhecimentos de superação e enfrentamento de fatos que reiteram a barbárie e é neste processo que existem possibilidades da eliminação das experiências vivenciadas.

Assim, uma política efetivamente de inclusão em Educação deve versar sobre a desinstitucionalização da exclusão, seja ela no espaço escolar ou em quaisquer outros espaços. A implementação de políticas públicas de inclusão, com pretensões efetivas, deve confluir nas relações sociais, desestabilizando as práticas discriminatórias e de exclusão que muito extrapolam os muros dos espaços ditos democratizados.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE), faz parte da Educação Especial, ou seja, é um serviço direcionado a atender as demandas de estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE). No percurso pedagógico, a esse aluno serão aplicadas uma série de ações com a finalidade de promover avanços em aspectos relacionados a competências, habilidades, interação social e autonomia. Além disso, o serviço de AEE é garantido por lei vigente, o decreto presidencial nº 7611, de 17 de novembro de 2011:

§ 2º O atendimento educacional especializado deve integrar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família para garantir pleno acesso e participação dos estudantes, atender às necessidades específicas das pessoas público-alvo da Educação Especial, e ser realizado em articulação com as demais políticas públicas.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) é um dos recursos que integram uma ação para a Educação em inclusão, utilizado como prática na Educação Especial, tendo como um de seus espaços mais importantes as unidades de ensino. Esse atendimento direcionado aos estudantes público-alvo da Educação Especial tem como uma de suas competências promover a aprendizagem dos mesmos. Contudo, é necessário pensar até que ponto o AEE favorece ou não está aprendizagem e auxilia efetivamente uma Educação para a inclusão àquele que é discriminado por suas condições, a fim de que exercite a sua cidadania e ocupe o seu espaço na sociedade.

2.1 As Políticas públicas e o Atendimento Educacional Especializado (AEE)

O conceito de política pública é muito amplo e diversificado, vários autores se debruçaram sobre esse termo, suscitando inúmeras definições. Contudo, fazemos um destaque para Dye (1984), que sintetiza a definição de política pública como “o que o governo escolhe fazer ou não fazer”, posição prática e direta sobre as ações governamentais com prioridade nos seus interesses.

A formulação de políticas públicas está relacionada à diversidade de opções sobre o que fazer quanto a um problema público. Da agenda para a implementação, o grupo responsável por formular a política pública pode não ter tido contato algum com os grupos afetados. Assim, é importante compreender quem são os formuladores das políticas públicas. Na concepção de Viana (1996):

Os “fazedores” oficiais da política são legisladores, executores, administradores e juízes. Podem ser subdivididos em dois grupos: primários, que possuem direito constitucional para ação; e suplementares, compreendendo as burocracias das agências administrativas nacionais. [...] Os participantes não-oficiais ou fazedores não oficiais seriam os grupos de interesse, os partidos políticos [...] e simples indivíduos. (VIANA, 1996, p. 15).

Sobre a implementação de políticas públicas na Educação, na Constituição de 1988, esta – a Educação – é posta como direito social fundamental, público e subjetivo (Art. 6º). Assim, a Educação Básica é considerada obrigatória; é expressa como direito do cidadão e dever do Estado e da família, cabendo aqui ressaltar Araújo & Cassini (2017):

A educação somente pode ser direito de todos se há escolas em número suficiente e se ninguém é excluído delas; portanto, se há direito público subjetivo à Educação, o Estado pode e tem de entregar a prestação educacional. Fora daí, é iludir com artigos de constituição ou de leis. Resolver o problema da educação não é fazer leis, ainda que excelentes; é abrir escolas, tendo professores e admitindo alunos. (ARAÚJO & CASSINI, 2017, p. 568).

A Lei Brasileira de Inclusão (LBI 2015), igualmente denominada de Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei 13.146/2015) foi uma política pública que provocou uma grande mudança no olhar da sociedade às pessoas com deficiência e foi marcado de forma positiva, dando visibilidade a 45 milhões de brasileiros com deficiência, com garantia de direitos e exercício pleno da sua cidadania em igualdade de condições. A LBI assegura:

[...] a oferta de sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades de ensino. Estabelece ainda a adoção de um projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, com fornecimento de profissionais de apoio. Proíbe as escolas particulares de cobrarem valores adicionais por esses serviços (BRASIL, 2015).

Acompanhando a redação da LBI, é preciso pensar atualmente nas escolas como um espaço desafiador que suscita a busca por condições melhores para inclusão em Educação e a permanência dos estudantes com deficiência neste espaço seja um fato. Mantoan (2015), ao referir-se a escolas de qualidade, cita:

São espaços educativos de construção de personalidades humanas autônomas, críticas, nos quais as crianças e jovens aprendem a ser pessoas. Nesses ambientes educativos, ensina-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 socioafetivo das relações estabelecidas em toda a comunidade escolar – sem tensões, competição de forma solidária e participativa. Escolas assim concebidas não excluem nenhum aluno de suas classes, de seus programas, de suas aulas, das atividades e do convívio escolar mais amplo. São contextos educacionais em que todos os alunos têm possibilidade de aprender, frequentando uma mesma e única turma. (MANTOAN, 2015, p. 35).

Partindo desse pressuposto, há necessidade de discussão e implementação de políticas públicas com a intencionalidade de possibilitar ações dinâmicas na promoção do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como ferramenta que promova o desenvolvimento do estudante público-alvo da Educação Especial. Todavia, nos últimos anos, políticas públicas que atendam aos estudantes da Educação Especial não têm avançado significativamente em benefício desse público.

Por esse motivo, a Educação para a inclusão precisa ser vista como uma forma mais tangível para a implementação de políticas públicas necessárias ao desenvolvimento de todos

os envolvidos – inclusive na promoção do AEE na Educação Especial. Neste sentido, é preciso pensar a promoção do AEE assim como Adorno problematiza em relação à educação:

[...] a única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nesta direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência (ADORNO, 1995, p. 183).

As políticas públicas em Educação Especial configuram-se como elemento catalisador no Atendimento Educacional Especializado (AEE), ofertado nas unidades de ensino, em suas salas de recursos multifuncionais:

É um serviço da Educação Especial que identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade, que elimine as barreiras para plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. (BRASIL, 2008).

Compreende-se que o direito à Educação no Brasil é dever do Estado e presume-se que a inclusão de pessoas com deficiência, em todos os níveis e modalidades de ensino, envolve mudanças e o aperfeiçoamento das escolas e instituições comprometidas com a Educação, garantindo uma educação de qualidade a todos.

Assim, oportunizar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) com práticas inclusivas que favoreçam o desenvolvimento dos estudantes é o sentido da promoção desse serviço. Assim como Adorno declara que a Educação só tem sentido unicamente como educação dirigida a uma autorreflexão crítica e constituída por indivíduos emancipados, livres e pensantes (1995), é preciso pensar o AEE como prática libertadora para o desenvolvimento da aprendizagem do estudante público-alvo da Educação Especial.

2.2 AEE e Educação Especial: da operacionalização da modalidade e generalização do serviço

Com o advento da Política Nacional da Educação Especial de 2008, os estudantes público-alvo da Educação Especial passam a fazer parte do ensino regular comum, com o direito garantido ao Atendimento Educacional Especializado (AEE), nas salas de recursos. Sendo assim, o AEE implementa a proposta de ensino suplementar à Educação da classe regular de ensino e se define por propor e realizar atividades que se conectam à flexibilização do currículo no ensino aos estudantes.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva tornou claro ao colocar o Atendimento Educacional Especializado com a atribuição de identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminassem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando as suas necessidades pedagógicas e de aprendizagem.

O Atendimento Educacional Especializado, em acordo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva de 2008, será realizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais e seus dispositivos legais. Citado na Resolução CNE/CEB n.4/2009, art. 12, o professor para atuar no AEE deve contemplar as seguintes atribuições:

- Elaboração, execução e avaliação do plano de AEE do estudante;
- Definição do cronograma e das atividades do atendimento do estudante;
- Organização de estratégias pedagógicas e identificação e produção de recursos acessíveis;
- Ensino e desenvolvimento das atividades próprias do AEE, tais como: Libras, Braille, orientação e mobilidade, Língua Portuguesa para alunos surdos; informática acessível; Comunicação Alternativa e Aumentativa - CAA, atividades de desenvolvimento das habilidades mentais superiores e atividades de enriquecimento curricular;
- Acompanhamento da funcionalidade e usabilidade dos recursos de tecnologia assistiva na sala de aula comum e demais ambientes escolares;
- Articulação com os professores das classes comuns, nas diferentes etapas e modalidades de ensino;
- Orientação aos professores do ensino regular e às famílias sobre a aplicabilidade e funcionalidade dos recursos utilizados pelo estudante;
- Interface com as áreas da saúde, assistência, trabalho e outras. (BRASIL, 2009).

Ademais, as atividades desenvolvidas no espaço da sala de recursos devem ter cunho de apoio, sendo diferenciadas e com intuito de complementar e/ou suplementar as atividades da sala regular, com o propósito de dar autonomia aos estudantes (BRASIL. MEC. SEESP, 2008).

As salas de recursos multifuncionais caracterizam-se como sendo um espaço na escola, com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos necessários e específicos ao atendimento de estudantes público-alvo da Educação Especial.

Portanto, abordamos o documento que apresenta a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Projeto Político Pedagógico das escolas e dispõe de pontos direcionados ao atendimento desses alunos:

- I – Sala de recursos multifuncionais: espaço físico, mobiliários, materiais didáticos, recursos pedagógicos e de acessibilidade e equipamentos específicos;
- II – Matrícula no AEE de estudantes matriculados no ensino regular da própria escola ou de outra escola;
- III – Cronograma de atendimento aos estudantes;
- IV – Plano do AEE: identificação das necessidades educacionais dos estudantes, definição dos recursos necessários e das atividades a serem desenvolvidas;

V - Professores para o exercício do AEE;

VI – Outros profissionais da educação: tradutor intérprete de Língua Brasileira de Sinais, guia-intérprete e outros que atuem no apoio, principalmente nas atividades de alimentação, higiene e locomoção;

VII– Redes de apoio no âmbito da atuação profissional, da formação do desenvolvimento da pesquisa, do acesso a recursos, serviços e equipamentos, entre outros que maximizem o AEE. BRASIL. (BRASIL. MEC. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 2010)

A Educação Especial é ofertada através do Atendimento Educacional Especializado nos espaços das salas de recursos, em horário diferenciado, ou seja, no contraturno, no qual os profissionais envolvidos no atendimento, professor do AEE e professor regente, interajam em seu planejamento em prol do desenvolvimento do estudante. Assim:

A necessidade de quebra de barreiras para um trabalho colaborativo é primordial e pode ajudar a quebra de estigma. A professora da sala regular não entende a inclusão escolar, e sua dificuldade de acolher o aluno é evidente, marca da descrença e reflexo de uma cultura de que a escola não é para ele. (BEDAQUE, 2014, p. 161.).

Contudo, o estudante com deficiência é um ser único, dotado de desejos e saberes e exige do profissional de Educação um olhar sensível, porém sem culpa, compreensivo, com a finalidade de levar conhecimento em todas as possibilidades. Cada deficiência possui suas particularidades e singularidades, mas isso não torna o aluno um ser inerte, ele pode aprender, ensinar e desenvolver as suas habilidades.

Intervenções realizadas pelo profissional do AEE são de grande importância para a construção do conhecimento do estudante público-alvo da Educação Especial e estão diretamente ligadas à atuação em conjunto com os professores de sala de aula na promoção da inclusão desse público no âmbito educacional.

Realizar um trabalho em conjunto entre a sala regular e sala de recursos (AEE) pode significar repensar um novo projeto educacional que possa contemplar aos estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos, embasado no reconhecimento e acessibilidade desses estudantes em unidades escolares com uma estrutura adequada, além de educadores especializados que possam atender às especificidades e diferenças desse público e é necessário compreender que esse espaço traz em sua constituição um cenário diferenciado que “tem como propósito atender a um público ao qual foi negado o direito à Educação durante a infância e/ou adolescência” (FANTACINI; CAMPOS, 2017, p. 319).

Entretanto, a pessoa com deficiência, mesmo no espaço escolar é invisibilizada o que a impacta na maneira como é percebida no cenário social. No entanto, como a escola está estruturada não é possível incentivar trocas e interações que são indispensáveis para o processo

de aprendizagem. Sendo assim, cabe enfatizar que mais do que acolher faz-se necessário oferecer condições efetivas de aprendizagens e desenvolvimento de suas potencialidades. Assim, Adorno (2009):

Todavia, aquela parte da verdade que pode ser alcançada por meio dos conceitos, apesar da abrangência abstrata não pode ter nenhum outro cenário senão aquilo que o conceito reprime, despreza e rejeita. (2009 p. 17).

A inclusão escolar deve fazer parte do projeto político-pedagógico das escolas, no caminho de atender as premissas do processo de ensino-aprendizagem pela perspectiva da cognição focada no estudante, pois a escola possui privilégios, se podemos dizer, por ser um espaço social e suas ações devem ser orientadas pela afetividade.

Diante do cenário educacional atual, as práticas pedagógicas e de gestão para atender às especificidades dos estudantes público-alvo da Educação Especial devem ser repensadas e a garantia de Atendimento Educacional Especializado (AEE) seria uma forma de fortalecer esse direito e assegurar a continuidade de sua formação, pois entende-se que uma proposta de trabalho melhor estruturada entre a sala de aula e a sala de recursos irá contribuir para a construção de recursos apropriados e melhor compreensão do processo de aprendizagem desses estudantes.

2.3 Produção acadêmico-científica nas interfaces entre Educação Especial & EJA (2012 – 2022): Perspectivas em construção

Santos (2016) nos fala que a inclusão não se limita a pensamentos e reflexões sobre a classe dos excluídos, mas sobre os motivos das exclusões. Nesse sentido, “exclusão é sempre causada pelo modo como nós, sociedade, lidamos com as características de cada sujeito, e também como a sociedade se estrutura em termos sociais, políticos e econômicos” (SANTOS, 2016, p. 28), em outras palavras, pensar em uma educação que reflita sobre as causas dessas exclusões.

Contudo, foram encontradas nas pesquisas dos bancos de dados aplicados um número grande de pesquisas relacionadas ao tema Inclusão e Educação de Jovens e adultos:

Tabela 4 - Bases de Dados

Base de Dados - Ciberespaço			
Base de Dados	Produção	2012 - 2022	Total
CAPES	Tese	12	70
	Dissertação	26	
	Artigo	32	
BDTD	Tese	09	50
	Dissertação	13	
	Artigo	28	
SciELO	Tese	08	38
	Dissertação	11	
	Artigo	19	
Total de Produções		159	158

Fonte: Elaborada pelo autor

A perspectiva que justifica a execução dessa pesquisa revela-se por meio de sondagem nas bases de Teses, Dissertações e Periódicos e a conexão sobre conceitos de inclusão de estudantes público-alvo da educação especial na modalidade EJA. Tendo em vista a relevância dessa revisão da literatura, utilizando-se do tema no que se refere a busca de material para as discussões sobre a temática da presente pesquisa, faz-se necessário um aporte dos estudos já existentes.

Assim sendo, a fim de obter uma base investigativa para discussão dessa pesquisa, no período de 2012 a 2022, acerca da Educação Especial, a Educação de Jovens e Adultos e Inclusão em Educação, com objetivo de conhecer e aprofundar os estudos, foi realizada uma revisão da literatura em três plataformas no período de 2012 a 2022, lapso temporal escolhido em função da atualidade dos estudos, nos sites da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e da *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e como resultado desta busca, encontramos um total de 40 produções no total.

Um levantamento inicial foi realizado no site da CAPES em seu banco de Teses, Dissertações e Artigos no período de 2012 a 2022. Considera-se de grande importância esta

CAPES	Tese	-	01	-	-	-	01	-	-	-	-	-	02
	Dissertação	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	00
	Artigo	-	-	01	-	-	01	02	01	-	01	-	05
BDTD	Tese	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	00
	Dissertação	-	01	01	01	02	-	-	-	-	-	-	05
	Artigo	-	-	-	-	-	-	01	-	-	-	-	01
SCiELO	Tese	-	01	-	01	-	-	-	01	-	-	-	03
	Dissertação	-	-	-	01	-	-	-	-	03	-	-	04
	Artigo	-	-	02	-	-	02	01	01	03	-	01	10
Total de Produções		-	03	04	03	02	04	04	03	07	01	01	XXX

Fonte: Elaborada pelo autor

Realizado esse levantamento de teses, dissertações e artigos com a temática Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, foram encontradas uma diversidade de pesquisas que demandam sobre a temática, sendo seis teses, doze dissertações e dezesseis artigos científicos que apresentam articulação direta entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial, a consulta foi realizada nos sites já citados.

As pesquisas analisadas nesse estudo trazem para discussões questões relacionadas às trajetórias escolares de estudantes público-alvo da Educação Especial; matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos; inclusão escolar de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos e as práticas pedagógicas; a evolução ao direito ao Educação de Jovens e Adultos. Contudo, cabe destacar o pensamento de Vilela, na relação que Adorno estabelece com os termos Emancipação, Escola e Educação, assim como entender seu pensamento:

Para entender o Theodor Adorno, parece-nos fundamental esclarecer o termo alemão, utilizado por ele, para indicar seu pensamento sobre a escola e a Educação, pois o vocábulo português “emancipação” não revela o sentido pleno tomado pelo teórico. Ao escolher a palavra, Adorno procurou, com ela, revelar a essência do seu pensamento: a educação e o processo social de dominação (VILELA, 2007, p. 235-236).

Posto isto, segue quadro com as produções, Teses, Dissertações e Artigos utilizados com base na produção dessa pesquisa:

**Tabela 6 – Teses, Dissertações e Artigos – Demonstrativo das Informações Pertinentes às Produções selecionadas
(Legenda: T – Tese; D – Dissertação; A – Artigo)**

Autores	Tipo	Instituição	Ano
Clarissa Hass	A	UFRS	2015
Keren Talita Silva Miron Sônia Maria Alves de Oliveira Reis	A	UFB	2017
Katiuscha Lara Genro Bins	T	PUC-RS	2013
Rosângela Martins Cabral Luciane G. B. Bianchini Taisa Grasiela G. L. Gonçalves	A	UNOPAR	2018
Maria do Carmo Lobato da Silva Juliane A.de P. Perez Campos	A	UFSCAR	2018
Mariele Angélica de Souza Freitas Juliane A.de P. Perez Campos	A	UFSCAR	2014
Martha de Cássia Nascimento	T	UFSCAR	2017
Wesley Oliveira Luiz Ricardo Antônio G. Teixeira Iransé Oliveira-Silva	A	UFG	2021
Ana Maria T. Claretiano Marcia Duarte Galvan Juliane A. de P. Perez Campos	A	UFSCAR	2019
Clarissa Haas Claudio Roberto Baptista		UFRGS	2020
Renata Andrea Fernandes Fantacini Juliane A. de P. Perez Campos	A	UFSCAR	2017
Adriana Lia Frizman de Laplane	A	UNICAMP	2014
Amanda Cristina de Freitas Souza	D	UERJ	2020
Gisele Coutinho Ferreira	D	UERJ	2020
Márcia da Silva Freitas	D	UERJ	2015

Jocenir de Oliveira Silva	T	PUC-RS	2015
Clarissa Hass Taísa Grasiela G. L. Gonçalves	A	UFRS UNOPAR	2015
Melina Brandt Bueno Juliane A. de P. Perez Campos	A	UFSCAR	2020
Olga Mara Bueno Rita de Cássia da Silva Oliveira	A	UEPS-PR	2018
Marcia Araújo Ribeiro Lima	T	UERJ	2016
Paula Mrus Maria	D	PUC-RS	2020
Egualcimara Oliveira Rodriguez Alessandra Dutra Leticia Jovelina Storto	A	UFTPR	2017
Roseli A. Parizzi Denise Cristina da C. F. dos Santos	A	UNESP	2019
Fabiane Maria da Silva Taíssa Grasiela G. L. Gonçalves	A	UFMG	2022
Vânia de Sousa Barbosa Elize Keller-Franco	A	UNASP PUC-SP	2020
Aline Ribeiro	A	UNIUBE	2022
Ana Carolina Macalli	D	UFSCAR	2017
Rosangela Costa Cabral	D	UFRRJ	2018
Dora Maria Couto Marques Cardoso	D	UFF	2015
Flavia Herzog Adamkosky Botti	D	UFES	2016
Mariele Angélica de Souza Freitas	D	UFSCAR	2014
Olga Mara Bueno	D	UEPG	2022
Ana Paula Silva Cantarelli Branco	T	UFSCAR	2020
Fabiana de Oliveira Lima	D	UFSCAR	2015

Fonte: Elaborada pelo autor

Analisando os dados expressados no quadro observa-se uma quantidade pouco expressiva de estudos sobre a temática Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, no

qual salientamos que nos programas em pós graduação em Educação consultados na Rede se destacam as pesquisas em Inclusão de Educação e EJA e as discussões priorizam as políticas públicas de garantias de direitos desse público. Assim sendo, é visível o interesse sobre o tema de professores nas diversas áreas de trabalho e com a proposta de pesquisar, levantar dados e sugerir mudanças e novas políticas públicas voltadas aos estudantes com deficiência.

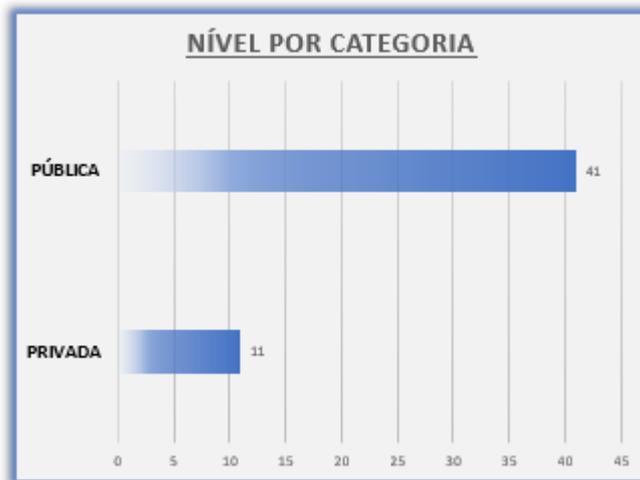
No entanto, considerando o conjunto de trabalhos consultados as regiões Sudeste e Sul sobressaem como as principais responsáveis pelas publicações, no espaço geográfico regional a produção de pesquisas no campo da EJA e Educação Especial, a região Sudeste aparece com um grande número dos estudos, assim, a região Sul, contempla o segundo lugar com um total de produções apresentadas. Contudo, os dados apontam que região Centro Oeste desponta no terceiro lugar e a região Nordeste, mais precisamente o esta da Bahia, ocupa o quarto lugar e a região Norte não aparece nas pesquisas.

Gráfico 3 – Produções Acadêmicas por Região



Fonte: Elaborada pelo autor

Com base nas pesquisas elencadas para esse estudo, observou-se que a região sudeste concentra o maior número de produções acadêmicas relacionadas ao assunto em questão. Assim como, grande quantitativo de produções nas instituições públicas e relação às privadas, conforme gráfico abaixo:

Gráfico 4 – Produções Acadêmicas por Instituição – Público/Privada

Fonte: Elaborada pelo autor

Ainda relacionado ao quadro acima, a pesquisa revela a quantidade de instituições públicas e privadas, que em seus programas de pós graduação, produziram material acadêmico como teses e dissertações, além de artigos publicados em revistas classificadas pela CAPES.

Nesse contexto, seguem as discussões realizadas entre as pesquisas selecionadas nas bases de dados apresentadas e suas relações com a temática do estudo proposto.

Haas (2015) em seu estudo aponta para direcionamentos que reafirmam a necessidade de uma conexão entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial e cita que o Atendimento Educacional Especializado para os frequentadores da EJA público-alvo da Educação Especial merecem investimentos em práticas pedagógicas que considerem as formas e os tempos de aprendizagem de cada sujeito.

As fórmulas da Educação atualmente aceitas são ridículas e odiosas; ridículas quando atrofiam nas massas as faculdades e as funções mais nobres necessárias à vida. Portanto, a propósito da idiotia¹, trata-se apenas de propor novamente o problema da Educação. (SÉ-GUIN, 1997, p. 242 apud TEZZARI e BAPTISTA, 2011, p. 24).

Haas analisa o contexto histórico da Educação e as políticas públicas para Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos como assistencialistas e não como uma política que compreenda a identidade coletiva e promova a emancipação desse público. Nesse sentido, Adorno (1995, p.181) destaca que:

É claro que isto chega até às instituições, até à discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes. O problema propriamente dito da

emancipação hoje é se e como a gente – e quem é “a gente”, eis uma grande questão a mais – pode enfrentá-lo. (ADORNO, 1995, P.181).

Enquanto Miron e Reis (2017) procuram compreender como se dá a inclusão escolar do estudante da EJA público alvo da EE, nas escolas públicas de um município do interior do estado da Bahia e suas implicações com as políticas públicas direcionadas para essa área da Educação. Adorno & Horkeimer (2002, p.114) apontam que, “a racionalidade técnica hoje é a racionalidade própria da dominação, é o caráter repressivo da sociedade que se auto aliena” e desse mesmo modo, a pesquisa questiona a organização do tempo para o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na EJA ao indagar sobre os Projetos Políticos Pedagógico das instituições de ensino quanto aos estudantes da Educação de Jovens e Adultos que necessitam do Atendimento Educacional Especializado com um outro olhar:

Não olhamos para a Educação como ponte salvadora da humanidade, mas compreendemos que ela de fato é um instrumento de transformação, que “tem como tarefa instrumentalizar criticamente seus cidadãos, construindo e compartilhando conhecimentos” (JARDILINO; ARAÚJO, 2014, p. 98).

As autoras nos dão a compreensão de que a inclusão em educação está direcionada totalmente à diversidade. Assim, afirma Cunha (2012) que somos todos diferentes, não apenas fisicamente, mas com experiências e saberes diferentes. Nesse sentido, se faz necessário:

[...] aceitar as diferenças individuais, valorizar cada ser humano e aprender através da cooperação são outros princípios norteadores da prática da inclusão social que é um processo pelo qual a sociedade procura se adaptar para incluir em seus sistemas gerais pessoas com necessidades educacionais especiais que, por sua vez, preparam-se para assumir seus papéis na sociedade. (CONTINI, 2008, p.3).

A inclusão em educação não deve acontecer de forma limitada, mas possibilitar uma ação transversal e singular ao estudante. É compreender o início do processo de inclusão e prontamente pôr em prática, não é uma tarefa difícil e tampouco impossível. Ainda assim, Adorno (1978) nos fala da necessidade em transpor barreiras, “quando as portas estão em barricadas torna-se duplamente importante que o pensamento não seja interrompido” e temos de lutar e vencê-las.

Bins (2013) em sua tese de doutorado assume uma perspectiva de aprendizagem durante toda a vida, para o estudante público-alvo da Educação Especial matriculado na EJA e da educação como direito de toda população. Sendo estes os princípios que o levam a pesquisar e refletir no que se refere aos estudantes com deficiência incluídos na Educação de Jovens e

Adultos. Por isso, “a tarefa do pensamento é muito mais analisar as razões por trás desta situação e extrair as consequências de tais razões” (Adorno, 1978).

O lócus da pesquisa é o município de Porto Alegre (RS), numa escola pública municipal caracterizada por trabalhar exclusivamente com Educação de Jovens e Adultos, envolvendo, também, adultos com deficiência intelectual.

Ela conclui que o sistema educacional, assim como a escola e a sociedade, não consegue incluir as pessoas com deficiências e as políticas pensadas não são eficientes, o que tornam o processo de inclusão desse público muito fragilizado. Assim, em Educação após Auschwitz, Adorno afirma que “é extremamente limitada a possibilidade de mudar os pressupostos objetivos, isto é, sociais e políticos que geram tais acontecimentos” (ADORNO, 2003, p. 121). E reafirma o autor:

Onde falta a reflexão do próprio objeto, onde falta o discernimento intelectual da ciência, instala-se em seu lugar a frase ideológica, nos termos do deslumbramento daquela infeliz tradição alemã segundo a qual os nobres idealistas vão para o céu e os materialistas ordinários vão para o inferno. (...) Nesta aliança entre a ausência pura e simples de reflexão intelectual e o estereótipo da visão de mundo oficialista delinea-se uma conformação dotada de afinidades totalitárias (ADORNO, 2003, p. 62).

Na sequência, Cabral, Bianchini e Gonçalves (2018) em seu periódico fazem o seguinte questionamento: “a EJA está se consolidando como mais um espaço de segregação aos alunos da EE ou como uma possibilidade de transformação social, haja vista uma disposição, em nível nacional, de uma estrutura denominada EJA Especial ocorrendo em classes e instituições especiais?” Essa é uma questão discutida em vários levantamentos bibliográficos ou pesquisas que compreendem as trajetórias escolares desses estudantes público-alvo da Educação Especial como aprendizado para vida e uma política de assistencialismo, sendo necessário esse rompimento e implementação de práticas pedagógicas que reforcem o papel da escola e da Educação como direito, e assim:

Exerce uma pressão tão imensa sobre as pessoas, que supera toda a educação. Seria efetivamente idealista no sentido ideológico se quiséssemos combater o conceito de emancipação sem levar em conta o peso imensurável do obscurecimento da consciência pelo existente. (ADORNO, 2003, p. 143)

Silva e Perez Campos (2018) concluem em seus estudos de forma que a ausência das condições de aprendizagem, colocadas pelas políticas públicas de inclusão em educação são ineficazes, minimizando o papel do professor como um simples observador de todo esse processo educacional da Educação de Jovens e Adultos aos estudantes com deficiência

incluídos nessa modalidade de ensino. A proporção que o docente não tem nenhum entendimento e clareza sobre o processo de aprendizagem desse público da educação especial, envolvendo a formação de professores na relação EJA/EE, sendo necessário a ampliação da formação profissional com esse objetivo. Isto posto, Pereira (2015) questiona e constata a necessidade de uma formação mais ampliada:

Essa constatação evidencia que é necessário (re)pensar a formação do licenciando em Pedagogia nas instituições de Ensino Superior, considerando que essas organizações institucionais e curriculares são demarcadas pelas “máquinas” administrativas sob a égide do capital humano, pois reflete interesses particulares de classes e grupos dominantes. (PEREIRA, 2015, p. 75).

Afirmam Freitas e Perez Campos (2014) que a inclusão parte do princípio de que o direito ao acesso, permanência e formação acadêmica devem ser garantidas a todos os envolvidos no desenvolvimento educacional, professores e estudantes, indistintamente (ONU, 1994). Neste sentido, se faz necessário enfatizar a fala de Adorno sobre essa formação, “a formação converteu-se em problema nesta segunda ilustração que se estende desde os inícios do movimento que, centrando-se no trabalho social, leva a ciência a se converter em força produtiva social.” (ADORNO, 1995, p.15-16) ao mesmo tempo que definir planejar e desenvolver estratégias educacionais são da maior importância para a garantia do sucesso no processo de aprendizagem do estudante público-alvo da Educação Especial na EJA. Posto isto, mencionamos Adorno em seu livro Educação e Emancipação apresenta sobre a preparação e formação dos estudantes:

A educação seria impotente e ideológica se ignorasse o objetivo de adaptação e não preparasse os homens para se orientarem no mundo. Porém ela seria igualmente questionável se ficasse nisto, produzindo nada além de *well adjusted people*, pessoas bem ajustadas, em consequência do que a situação existente se impõe precisamente no que tem de pior (ADORNO, 2003, 143).

Os autores conduzem suas análises na escola e várias questões são apontadas: que papel a escola exerce na formação e na vida dos estudantes, principalmente nos estudantes com deficiência, assim como, surgem questionamentos ligados as práticas pedagógicas, o processo de ensino-aprendizagem, a adaptação do currículo, a posição do professor como mediador desse processo, as avaliações diferenciadas, entre outros questionamentos, concluindo que os estudos que envolvem processos de formação de professores para interface entre EJA e Educação Especial ainda são escassos, portanto, há necessidade de ampliar investigações com este foco.

Assim, nessa perspectiva, Adorno (1995) nos mostra o quanto o cenário é preocupante, “O quadro mais avassalador dessa situação é o capitalismo tardio de nossa época,

embaralhando os referenciais da razão nos termos de uma racionalidade produtivista pela qual o sentido ético dos processos formativos e educacionais vaga à mercê das marés econômicas.” Adorno (1995, p.15-16).

Nascimento (2017) traz em seu estudo como objetivo caracterizar os processos de escolarização de estudantes jovens e adultos com deficiência num município no interior da Bahia e para alcançá-lo buscou compreender a organização e funcionamento da EJA na rede municipal pesquisada. Ao recepcionar os estudantes público-alvo da Educação Especial e, também, especificar as práticas pedagógicas no processo de ensino-aprendizagem de estudantes jovens e adultos com deficiência., problematiza que o acesso à educação é um direito de todos, tal como a continuidade e promoção do aprendizado. Nesse sentido:

[...]. Se a educação é uma síntese de múltiplas, complexas e dinâmicas contradições, isso quer dizer que ela é histórica. Está situada em um tempo e espaço que podem ser alterados. As condições, internas e externas que nela estão engendradas, podem determinar sua transformação, em busca de uma realidade escolar significativa aos alunos [...] (BENINI, 2015, p. 285).

Nascimento conclui que a forma como é organizado o município para alfabetizar os jovens e adultos, com ou sem deficiência, não responde as suas realidades, necessidades e interesses, porém compreende que as carências do município relacionadas ao atendimento do público-alvo da Educação Especial que frequenta a Educação de Jovens e Adultos pode ser modificada em uma nova realidade escolar na promoção da autonomia de todos os envolvidos. Com isso, Adorno (1995) nos faz pensar sobre: “O problema propriamente dito da emancipação hoje é se e como a gente – e quem é “a gente”, eis uma grande questão a mais – pode enfrentá-lo.” (ADORNO, 1995, p.181).

Logo, Luiz, Teixeira e Silva (2021) em seu artigo acreditam na necessidade de mais atenção as Políticas Públicas educacionais em benefício da inclusão em educação, na garantia em apontar como e quando os investimentos estão chegando as escolas brasileiras e a assertividade de que recursos financeiros e subsídios são aplicados nas unidades escolares.

Os autores destacam como os professores percebem que o processo de exclusão de pessoas com deficiências começa no interior da escola, resultante de inúmeros fatores como: a cultura da segregação das minorias, a falta de vontade política do governo em fiscalizar as legislações, infraestrutura defasada, as condições de trabalho do professor, baixa remuneração e a precariedade de material didático específico.

Contudo, reconhecem que houve melhoras na parte pedagógica, mas muito ainda precisa evoluir e ser uma educação direcionada aos estudantes. À vista disso, Pereira (2015) reafirma a dedução dos autores: “Nessa perspectiva, uma educação que não é voltada para o indivíduo em sua singularidade torna-se repressiva em ideais exteriores, que não se originam da democracia, isto é, são antidemocráticas.” (PEREIRA, 2015, p. 82).

Tassinari, Galvani e Peres Campos (2019) referem-se à organização do ensino na Educação de Jovens e Adultos a estudantes com deficiência, que os resultados indicam mais investimentos das Secretarias Municipais de Educação, dos municípios pesquisados, em formações para seus professores na área da EJA ligada a Educação Especial, evidenciando as práticas pedagógicas e as adaptações curriculares. Os autores sugerem que novos estudos sobre o desenvolvimento escolar e educacional do estudante público-alvo da Educação Especial na EJA, o que cotejado ao pensamento Adorniano significaria: “nos demais momentos, mais essenciais, em grande medida escapam à ação da educação, quando não se subtraem inteiramente à interferência dos indivíduos” (ADORNO, 2003, p. 123).

Fechando com esses artigos selecionados no Portal CAPES, referentes a área da pesquisa, damos continuidade com Teses, Dissertações e periódicos selecionadas no Portal BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações).

Cabral (2108) em sua dissertação traz para discussão a visão da “inclusão contrária” em uma escola localizada num município da Baixada Fluminense (RJ) de Educação Especial. A autora em sua pesquisa aborda várias concepções e em destaque apontamos: a política de inclusão de estudantes jovens e adultos, público-alvo da Educação Especial, na escola lócus do estudo; as Políticas públicas de educação do município; as práticas pedagógicas e questões educacionais dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos.

A “inclusão contrária” se faz presente nesta Unidade Escolar e nela busca-se sempre o diálogo com o corpo docente e discente, para que haja uma educação acolhedora e que emancipe seus estudantes público-alvo da Educação Especial, para que sejam autônomos e felizes. (CABRAL, 2018, P. 122).

Cabral em sua pesquisa traz muitos sins e não a “inclusão contrária” principalmente na escuta dos profissionais envolvidos quando relatam sobre interação, inclusão verdadeira, socialização e outras questões relacionadas a autonomia dos estudantes e encerra na esperança de uma escola democrática e inclusiva, que é o direito de todos e conseqüentemente, “definir é

o mesmo que capturar – objetividade, mediante o conceito fixado, algo objetivo, não importa o que isto seja em si” (ADORNO, 1995a, p.182).

Botti (2016) baseia a sua pesquisa em escolas estaduais do Espírito Santo, em um município do interior do estado, e toma como parâmetros para o debate os princípios constitucionais da educação como direito social, as políticas educacionais nas modalidades da Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial, iniciando o estudo na concepção de educação como um direito humano fundamental e a aprendizagem ao longo da vida.

A autora revela em sua dissertação que reconhece os avanços das legislações, contudo não só a lei garante o direito de acesso aos espaços escolares. Botti reitera a necessidade de Políticas públicas que estabeleçam estratégias para que o acesso, a permanência, a qualidade e a conclusão com êxito dos estudantes público alvo da educação especial na EJA seja verdadeiramente efetivada, com destaque para as falas de Horkheimer e Adorno em que “Os indivíduos sentem-se, desde o começo, peças de um jogo e ficam tranquilos.” (Horkheimer e Adorno, 1973, p.203), e coadunam com a pesquisa de Ribeiro (2022) nas questões colocadas abaixo.

Ribeiro (2022) faz diversos paralelos entre a EJA e a Educação Especial, como as demandas que as duas modalidades possuem exemplo: a discriminação, a exclusão, a baixa autoestima do público, a falta de formação profissional e inúmeras outras. Entretanto, entende que o processo educacional dos estudantes com deficiência, na Educação de Jovens e Adultos não é só ensinar a ler e escrever e sim garantir o acesso à uma aprendizagem ampla e educação de qualidade e as relações de ensino. Cotejando ao pensamento Adorniano, significaria:

Ainda que seja importante para o ensinar e o aprender, o amor, não pode ser exigido em relações profissionalmente intermediadas, como entre professor e aluno, médico e paciente, advogado e cliente” (ADORNO, 2003, p. 135).

Sendo assim, a EJA e a Educação Especial são formas de proporcionar a inclusão e de possibilitar a garantia dos direitos dos estudantes que estão, muitas vezes, às margens da sociedade, sem acesso à educação. Mesmo considerando avanços nas políticas educacionais, ainda existe um caminho longo a percorrer, conclui Ribeiro.

Em sua pesquisa de mestrado, Macalli (2017) teve por objetivo analisar em três municípios do oeste do estado de São Paulo e a trajetória escolar de estudantes com deficiências. Faz uso dos dados oficiais dos municípios (2010), dos Planos Municipais de Educação e, em seguida, analisa em conjunto os dados do Censo Escolar da Educação Básica, no que se refere

às matrículas de estudantes com deficiência nos anos de 2007 a 2015, desenhando a trajetória escolar desses estudantes.

Macalli (2017) utiliza-se de um critério seletivo em seu estudo, que foi o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) dos municípios pesquisados, para seleção de IDH mediano e IDH muito baixo, e assim analisar o percurso desses estudantes em suas escolas. Dessa forma, os dados interferem nos resultados e ADORNO (1987) nos adverte:

O que na indústria cultural se apresenta como um progresso, o insistentemente novo que ela oferece, permanece, em todos os seus ramos, a mudança de indumentária de um sempre semelhante; em toda parte a mudança encobre um esqueleto no qual houve tão poucas mudanças como na própria motivação do lucro desde que ela ganhou ascendência sobre a cultura. (ADORNO, 1987, p. 289).

A autora mostra os resultados e confirma que não existe desigualdade entre os índices de permanência na escola: completa, parcial e incompleta, como retenção escolar e distorção idade x série entre os lócus pesquisados. Contudo, não impede que a adoção de políticas públicas de inclusão e ações reparadoras sejam pensadas e implementadas para contribuir com a mudança da realidade educacional e a efetiva permanência e sucesso escolar desse público.

Lima (2015) em sua pesquisa de mestrado aponta alguns resultados encontrados e apresenta informações relevantes para refletir sobre a realidade e o desafio da inclusão do público-alvo da educação especial na EJA. Lima traz dados de matrículas na Educação de Jovens e Adultos onde prevalecem mulheres e pessoas idosas e já nas pessoas com deficiência, predomina matrículas do sexo masculino e jovens.

A pesquisa se deu em um município do interior paulista, no período de 2011 a 2013, e nesse processo de inserção educacional e social a autora reconhece o papel da escola como fundamental para contribuir na formação desse estudante e repensar as práticas de ensino e atender aos objetivos e necessidades deste público que cresce cada vez mais, e assinala a necessidade urgente da reestruturação da Educação de Jovens e Adultos, seus objetivos, metodologia, conteúdos e avaliações.

Freitas (2014) no seu estudo teve como objetivo compreender o processo de inclusão e escolarização de jovens e adultos com deficiência que frequentam a EJA. Os resultados encontrados apontam que os estudantes tiveram em sua trajetória escolar longos períodos de permanência em uma única etapa da EJA.

Logo, Adorno (1995) nos fala do sentido de liberdade, o qual podemos pensar que:

Se quisermos garantir algum sentido a ideia de liberdade, seria o de que os desprovidos das competências apropriadas tirem as consequências disto exatamente no ponto de sua formação em que tomam consciência das dificuldades, da ruptura entre sua existência e sua profissão. (ADORNO 1995, p. 68).

O estudo aponta que os participantes não compreendem a função social da EJA, o que traz à tona a incapacidade o sistema educacional em atender a esse público com deficiência, e reitera a participação efetiva dos estudantes jovens e adultos, com deficiência ou não, que atendam a todos os níveis e modalidades de ensino com práticas pedagógicas, culturais e sociais, capazes de promover as pessoas além das suas limitações e diferenças.

No âmbito das pesquisas selecionadas na Plataforma *Scielo* temos os estudos cujas análises são realizadas nos parágrafos a seguir.

Laplane (2014) traz a discussão do momento histórico em que a propagação das ideias inclusivas, assim como, o engajamento da sociedade civil, levaram a implementação de políticas públicas que reafirmem direitos das pessoas com deficiências, que ocorreu graças aos avanços em de diferentes setores da sociedade. Assim sendo, a percepção que a inclusão é um processo que engloba fatores de dentro e fora da escola. Para isso acontecer, é necessário o reconhecimento das inúmeras formas de possibilidades e participação dos estudantes público da Educação Especial na EJA e seu acesso aos espaços e recursos pedagógicos, assim como o suporte aos professores, famílias e estudantes, assim, Adorno (2003), reforça a participação das famílias na educação:

A educação por meio da família, na medida em que é consciente, por meio da escola, da universidade teria neste momento de conformismo onipresente muito mais a tarefa de fortalecer a resistência do que de fortalecer a adaptação. (ADORNO, 2003, p. 144).

Souza (2020) em sua dissertação aborda a o uso do Currículo Funcional Natural com estratégia de aprendizagem aos estudantes público-alvo da educação especial na Educação de Jovens e Adultos, trazendo a reflexão e debate sobre as condições de aprender desses estudantes.

A presente autora coloca que metodologias, práticas pedagógicas e filosofias curriculares são excelentes para refletir novos caminhos a seguir, contudo a pesquisa não foi finalizada e sim uma fonte de dados para pensar novas possibilidades aos estudantes com deficiência na EJA.

Ferreira (2020) apresenta na pesquisa como desenvolver estratégias incluindo professores de classe regulares, da educação especial, orientação educacional e equipe

pedagógica, com o intuito de possibilitar aos estudantes PAEE, participem dos processos de ensino aprendizagem em conjunto com os demais estudantes.

A proposta de Ferreira é de uma formação em serviço, com todos os profissionais envolvidos e suas demandas relacionadas a esse público, refletindo sobre as práticas pedagógicas que atendam às necessidades dos estudantes. A conclusão do estudo, coloca a importância significativa da formação continuada como produção de conhecimento e desenvolvimento humano.

A pesquisa foi realizada em duas escolas de um município da região metropolitana do Rio de Janeiro e Freitas (2015) apresenta alguns anseios, análises e possibilidades que conversam com a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial e não há como ocultar a relação de exclusão que existem nas duas modalidades de ensino, realidades que ratificam o caráter excludente de ambas e expõem a responsabilidade da inclusão daqueles que por um longo período viveram sem oportunidades de acesso ao sistema educacional, em outras palavras, “a racionalidade técnica hoje é a racionalidade própria da dominação, é o caráter repressivo da sociedade que se auto aliena” (ADORNO & HORKHEIMER, 2002, p.114). Ainda foi relatado por alguns participantes da pesquisa que há readequação dos horários das salas de recursos para o atendimento dos estudantes da EJA por suas condições em sua maioria de trabalhadores, não podendo assumir a frequência por necessidade de trabalho.

Silva (2015) conduz sua tese de doutorado com base em três municípios gaúchos e a pesquisa aponta que várias pessoas se referem apenas os aspectos pedagógicos do processo de inclusão e não conseguem enxergar outros benefícios alcançados como a socialização. Assim, com essa visão, existe uma certa instabilidade entre as famílias o que provoca um agravamento nas questões sociais e no processo de inclusão.

Silva aborda em sua pesquisa documentos que revolucionaram a inclusão de pessoas com deficiência, como por exemplo: a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Declaração de Salamanca (1994) e a Convenção dos Direitos da Pessoa Com Deficiência (2006), que trouxeram discussões quanto aos direitos humanos, políticas públicas e reformas nos sistemas educacionais em que todos aprendam juntos, mas cada um em seu tempo de aprendizagem. A autora encerra sua escrita com uma conclusão “que para alcançar a inclusão de todos os seres humanos, é necessário que a sociedade enfrente os inúmeros desafios que ainda se apresentam.” E nesse sentido, Adorno (1995) destaca:

O motivo evidentemente é a contradição social; é que a organização social em que vivemos continua sendo heterônoma, isto é, nenhuma pessoa pode existir na sociedade atual realmente conforme suas próprias determinações; (ADORNO, 1995, p.181).

Entender a pesquisa como problematizadora do tema, estimulando mudanças nas localidades de base, nos faz refletir na necessidade de conferir à educação ou ao sistema educativo o controle dos processos de inclusão da pessoa com deficiência é imputar responsabilidades e autonomia as quais esses não possuem.

Hass e Gonçalves (2015) retratam em seu estudo as políticas públicas de acesso dos jovens e adultos com deficiência à escolarização por meio da modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), observando sua oferta no estado do Rio Grande do Sul, nas classes comuns e classes especiais e a sua distribuição entre as esferas públicas e privadas (filantrópica, comunitária, confessional e particular), a fim de entender a relação público/privado na implementação das políticas públicas de acesso à educação para esse público no estado. Assim, os autores utilizarão de dados do censo demográfico 2010, para demonstra a fragilidade na garantia do acesso à educação:

O censo demográfico de 2010 revelou que 37,7% das pessoas com deficiência, com 15 anos ou mais, são analfabetas no RS, sinalizando que muitas pessoas ainda estão excluídas da escola, sem apropriação dos conteúdos considerados necessários para o exercício da cidadania. Essa realidade também carece de novos estudos para verificar se essa condição de exclusão pela deficiência está associada à distribuição de renda, dentre outros fatores sociais tão desiguais em nosso país. (HASS & GONÇALVES, 2015, P. 456).

Assim, Hass e Gonçalves, querem revelar que um grande número desse público está fora da escola, excluído do espaço escolar e sem acesso à educação pública ou privada de qualidade, ou retidos a espaços exclusivos e especializados. Assim sendo, o reconhecimento dessas trajetórias de vida e suas especificidades, desse público alvo é fundamental no processo de construção de políticas públicas de inclusão e de uma sociedade voltada para a diversidade, assim ADORNO (1995) nos traz essa visão de sociedade:

a sociedade forma as pessoas mediante inúmeros canais e instâncias mediadoras, de um modo tal que tudo absorvem e aceitam nos termos desta configuração heterônoma que se desviou de si mesma em sua consciência. (ADORNO, 1995, p.181).

Logo, ao olhar de Cardoso (2015), se posiciona com a visão de orientadora educacional nesse diálogo entre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos e a formação de professores, no trabalho com estudantes PAEE. Cardoso discute as políticas

públicas de inclusão em educação nas diversas esferas Federal, Estadual e Municipal, sendo o município de Mesquita o seu lócus do estudo.

Desse modo, aponta os desafios enfrentados pelos professores, como o pouco tempo de atuação com o estudante, a superlotação das turmas, o não oferecimento do AEE aos estudantes Público Alvo da Educação Especial, entre outros. Contudo, finaliza com a eliminação de barreiras atitudinais na promoção de estratégias que incentivem a aprender.

Bueno e Perez Campos (2020) analisam os conceitos dos professores sobre o processo de inclusão escolar e suas consequências nas práticas pedagógicas junto ao público-alvo da educação especial (PAEE), no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Assim, como parte dos resultados obtidos, a inclusão escolar foi considerada válida, porém, em sua maioria, os professores se consideram despreparados para o trabalho com o estudante PAEE, havendo a necessidade de formação específica. A Teoria Crítica na obra de Adorno está em assemelhar visível com a realidade, confronto entre a verdade e a não verdade:

“(...) a dialética negativa deslinda no pensamento o que ele não é e, com isso, mostra ao pensamento o que de fato de ser” (Adorno, 1966 p.195). No lugar do falso conceito revela-se sua materialidade, é revelado o primado do objeto, esse é o momento em que a dialética negativa se instala (ADORNO, 1966 p. 197).

Bueno e Oliveira (2018) analisam neste artigo visão dos professores/as e a influência das práticas pedagógicas inclusivas numa escola de Educação para Jovens e Adultos (nível Fundamental e Médio), para o desenvolvimento do estudante público-alvo da educação especial e na pesquisa os dados apontam que a escola busca trabalhar com os princípios da Educação Inclusiva. Porém, observa-se a necessidade de conscientizar estudantes e famílias que são adultos para atuação contundente nas redes de ensino e suporte aos grupos familiares.

Na realidade, é por causa desse círculo de manipulações e necessidades derivadas que a unidade do sistema, torna-se cada vez mais impermeável. O que não se diz é que o ambiente em que a técnica adquire tanto poder sobre a sociedade encarna o próprio poder dos economicamente mais fortes sobre a mesma sociedade (NETO e LA FARE, 2002 p. 06).

Sendo assim, Bueno e Oliveira apontam que no espaço escolar as práticas pedagógicas tem o papel de contribuir para a conscientização do estudante da EJA como jovem/adulto e a construção de conhecimentos e significados com importância significativa as trocas e vivências como condições para o embate nas situações que intervêm em seu desenvolvimento como sujeito adulto e esses espaços o compromisso político com a Educação, “é claro que isto chega até às instituições, até à discussão acerca da educação política e outras questões semelhantes.” Adorno (1995, p.181).

Lima (2019) apresenta em sua tese um recorte temporal (1980 – 2016) das produções acadêmicas na Educação de Jovens e Adultos, com objetivo de produzir um banco de dados que possa colaborar com a discussão sobre avanços nas pesquisas sobre a EJA, no entanto, como resultado da análise das produções, Lima (2019) apresenta como prática pedagógica a Aprendizagem ao Longo da Vida (AVL) com a realização de tarefas e ainda finaliza sobre a necessidade de adaptação de estratégias para aprendizagem, como base para o aprendizado dos estudantes público-alvo da Educação Especial de forma lúdica

Rodriguez, Dutra e Storto (2017) trazem em sua escrita, quase uma denúncia sobre a falta de formação de profissionais em educação e suas insatisfações na atuação com estudantes público-alvo da educação especial na EJA. E tal experiência aconteceu em escolas públicas no município de Londrina (PR).

A formação é indiscutivelmente importante no processo de inclusão, porém não é a garantia e nem sinônimo de comprometimento com o processo inclusivo. Muito educadores apesar da lacuna em sua formação, buscam novos conhecimentos, alternativa e caminhos, visando ao desenvolvimento de uma prática pedagógica verdadeiramente inclusiva e comprometida com o sucesso de todos, conscientes dos impactos em sua atuação para a superação dos obstáculos na área educacional e até mesmo na vida pessoal e profissional de seus alunos. (RODRIGUEZ, DUTRA e STORTO, 2017, P.258).

Os autores destacam alguns pontos na pesquisa como a responsabilidade e compromisso da formação continuada do docente com a prática dos órgãos responsáveis, o cuidado com a avaliação dos estudantes com deficiência e suas especificidades de aprendizagem e complementam acreditando que o processo inclusão no espaço escolar é possível e que o professor é parte fundamental na estabilização desse processo e para tal o profissional deve ter vez e voz:

A capacidade de falar pela própria boca, falar por si mesmo; mas, para essa condição, o sujeito precisa ser capaz de pensar por si mesmo. Entretanto, o processo social de dominação retirou do homem a capacidade de pensar por conta própria, retirou dele a capacidade de autonomia das suas ações, de falar e de agir por si mesmo (VILELA, 2007, p. 235-236).

Silva e Gonçalves (2022) apresentam e analisam em seu artigo o perfil dos estudantes com deficiência matriculados na Educação de Jovens e Adultos no estado de Minas Gerais entre os anos de 2008 a 2019. Foi feito uso de dados do censo escolar da educação básica encontrando em sua maioria estudantes do sexo masculino e de cor branca, com idades entre 15 e 20 anos, os autores chegaram a constatação:

Constata-se que, na EJA Especial, em Minas Gerais, prevalecem matrículas de estudantes com deficiência intelectual em relação aos outros alunos da Especial, sendo a maioria do sexo masculino e da cor/raça branca. Além disso, verifica-se

um alto índice de matrículas de estudantes com deficiência intelectual de 1 a 4 séries (64,27%) e na faixa etária de 15 a 20 anos, confirmando que os alunos não tiveram processos efetivos de escolarização na idade regular. Logo, a alternativa para a reparação da dívida educacional se dá pela Educação de Jovens e Adultos que deve ser considerada um espaço de formação integral do ser humano. (SILVA & GONÇALVES, 2022. P. 21).

Nas análises dos perfis encontrados foi identificado que esses retornam ao espaço escolar na modalidade EJA por não conseguir o acesso à escola na idade regular, com isso, Adorno à vista disso revela, “De uma perspectiva sociológica eu ousaria acrescentar que nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se integra cada vez mais, gera tendências de desagregação.” Adorno (1995, p.122) e o que pode representa mais um espaço de acesso ao conhecimento, contudo um espaço de exclusão quando as práticas pedagógicas não estão direcionadas para emancipação do estudante.

Barbosa e Keller-Franco (2020) apresentam em seu periódico um projeto desenvolvido no Distrito Federal como EJA Interventiva e definem: “É uma interface da Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial desenvolvida no Distrito Federal para atendimento de estudantes com deficiência intelectual e autismo em defasagem idade/ano”. O projeto é considerado inclusivo e bem sucedido atendendo aos processos de inclusão, permanência e aprendizagem dos estudantes com deficiência na EJA.

A EJA Interventiva é organizada em regime semestral, por segmentos e etapas que guardam uma correspondência com a organização da Educação Básica. O 2º segmento da EJA (5ª a 8ª etapas) corresponde aos Anos Finais do Ensino Fundamental (BRASÍLIA, 2014a).

Na pesquisa estudantes e famílias foram perguntados sobre a importância da EJA Interativa e esses revelaram o mérito no desenvolvimento das habilidades pedagógicas e do aprendizado dos conteúdos escolares e o surgimento de talentos natos para a vida. As autoras concluem que projetos educacionais inclusivos, articulados e bem alinhados podem sim ser bem sucedidos, em síntese, Adorno (1995) nos fala de emancipação e dinamismo:

[...] podemos concluir que esses talentos podem ser considerados como emancipação de um modo inteiramente consequente, não como uma categoria estática, mas como uma categoria dinâmica, como um vir a ser e não um ser. Se atualmente ainda podemos afirmar que vivemos numa época de esclarecimento. . (ADORNO,1995, p. 181)

Mediante a relevância das pesquisas analisadas para este tema de estudo, “Políticas Públicas de Inclusão de estudantes com Deficiência na Modalidade EJA (Educação de Jovens e Adultos) na Rede Municipal de Mesquita/RJ”, faz-se necessário ressaltar o aumento no número de jovens e adultos com deficiência matriculados na EJA, proporcionando, assim, uma

mudança no perfil dos estudantes matriculados nessa modalidade de ensino. Entretanto, o material pesquisado revelou que ainda há muito a se trabalhar pela Educação, conforme Adorno define “A única possibilidade que existe é tornar tudo isso consciente na educação”. (ADORNO, 1995, p. 79), contudo, seguiremos na análise apresentando as conexões entre Educação Especial, a EJA e as políticas de inclusão no espaço escolar.

“[n]a medida em que o conceito da teoria é independentizado, como que saindo da essência interna da gnose (Erkenntnis), ou possuindo uma fundamentação a-histórica, ele se transforma em uma categoria coisificada (verdinglichte) e, por isso, ideológica”
Max Horkheimer

III - SOBRE TEORIA E PRÁXIS: DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS E PERSPECTIVAS CRÍTICAS NA “EJA INCLUSIVA”

A Teoria Crítica da Escola de Frankfurt será a base da análise das políticas públicas de inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos, tendo Theodor Adorno e seus companheiros como referencial teórico para esta pesquisa na discussão de tais práticas – as políticas públicas.

A Teoria Crítica se originou na Escola de Frankfurt, onde esse termo – Teoria Crítica, surgiu pela primeira vez em 1937, em um texto de Max Horkheimer, “Teoria Tradicional e Teoria Crítica”. O termo “Escola de Frankfurt” refere-se ao grupo de pensadores que fazia parte do Instituto de Filosofia, tendo como os principais membros Adorno e Horkheimer.

Como procedimentos metodológicos, foram adotados a pesquisa bibliográfica e a análise documental referente à Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial dos municípios do entorno do lócus da pesquisa (Mesquita/RJ), Nova Iguaçu, Nilópolis, Belford Roxo e São João de Meriti e um levantamento bibliográfico de Teses, Dissertações e artigos pesquisados nas seguintes plataformas digitais: Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), Portal de Periódicos Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) referentes ao objeto da pesquisa, no período de 2012 a 2022, quanto coleta de dados utilizados como base de embasamento ao estudo, assim sendo, análise de documentos oficiais nacionais em internacionais que fundamentam a discussão do estudo.

Desta maneira, a pesquisa tem em sua proposta a perspectiva da Teoria Crítica, valendo-se do pensamento de Theodor W. Adorno, Max Horkheimer entre outros filósofos da Escola da Teoria Crítica e outros autores como Freire (1994), Arroyo (2017) e Damasceno (2022) entre outros, tendo como alicerce teórico e metodológico nesse estudo.

Se utilizando da Teoria Crítica com suporte teórico metodológico nessa pesquisa, classificar a mesma com quantitativa ou qualitativa, nesse sentido, é como obstruir a questão de estudo e nesse sentido, entendamos a Teoria Crítica como o próprio método dessa pesquisa,

a fim de que através da perspectiva da Teoria e Práxis tenhamos a reflexão sobre o conhecimento produzido no lócus da pesquisa (Mesquita/RJ). Portanto:

[...] não há sentido em qualificar esta pesquisa como quantitativa ou qualitativa, o que segundo a própria Teoria Crítica significaria enclausurar o objeto de estudo. Mas, para além dessa dimensão exclusiva, entender em que dimensão um diálogo entre a Teoria e a Práxis não oportuniza uma (re) significação de olhares para a pesquisa em si. (DAMASCENO, 2010, 125-126).

Compreendemos que na Teoria Crítica práxis e teoria estabelecem conexões e sobre essa visão, desse modo, reafirmar o entendimento da práxis, em especial não desvincular do conhecimento teórico. Em consenso com esta análise, Adorno (1995) afirma que:

Dever-se-ia formar uma consciência de teoria e práxis que não separasse ambas de modo que a teoria fosse impotente e a práxis arbitrária, nem destruísse a teoria mediante o primado da razão prática, próprio dos primeiros tempos da burguesia e proclamado por Kant e Fichte. Pensar é um agir, teoria é uma forma de práxis; somente a ideologia da pureza do pensamento mistifica este ponto. (ADORNO, 1995, p.204-205).

A ação da Teoria Crítica de Adorno e seus companheiros no estudo, nos faz refletir sobre a importância de vivenciar experiências nos contextos educativos e com um pensar democrático e emancipatório e libertar as consciências do engessamento que as toma como consciência crítica, é libertar-se da escravidão cultural e da alienação é buscar a emancipação. Portanto, “a teoria foi desenvolvida para lutar contra o consenso como forma de questionar a dominação e criar o impulso de lutar contra ela” (SANTOS, 1999, p.212).

A Teoria Crítica é simultaneamente, teoria e método, ao transpassar os limites determina se uma pesquisa pode ser definida como qualitativa ou quantitativa, logo, Damasceno (2010) nos coloca:

Ao assumir como fundamentação teórico-metodológica deste estudo a Teoria Crítica, com destaque para o pensamento de Adorno e Becker, entendemos que essa teoria se constitui no próprio método da pesquisa, ou seja, os dados obtidos com a pesquisa in loco foram analisados e discutidos considerando a importância da crítica ao conhecimento produzido. Nessa perspectiva não há sentido em qualificar esta pesquisa como quantitativa ou qualitativa, o que segundo a própria Teoria Crítica significaria enclausurar o objeto de estudo. Mas, para além dessa dimensão exclusiva, entenderem que dimensão um diálogo entre a Teoria e a Práxis não oportuniza uma (re)significação de olhares para a pesquisa em si. (DAMASCENO, 2010, p. 125).

A Teoria Crítica só se corrobora na práxis com a pretensão de compreender os conflitos, atribuindo uma percepção emancipatória. Adorno (1995), com a Teoria Crítica, nos relata o que seria essa consciência emancipatória:

Penso, sobretudo, em dois problemas difíceis que é preciso levar em conta quando se trata de emancipação. Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em

que vivemos e a ideologia dominante – hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria – ou seja, a organização do mundo converteu-se a si imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão intensa sobre as pessoas que supera toda educação. (...). No referente ao segundo problema (...) emancipação significa o mesmo que conscientização, racionalidade (ADORNO, 1995, p. 143).

Portanto, ao utilizar a Teoria Crítica como método para problematizar essa pesquisa e não a teoria tradicional, trazemos Loureiro (2020) para fundamentar essa escolha:

Porque utilizar a Teoria Crítica no presente trabalho? Porque na teoria tradicional, apenas o problema seria abordado, uma denúncia da realidade seria feita ou um retrato do que é encontrado na legislação atual ou na prática escolar, mas com a Teoria Crítica é possível ir mais além. Ao invés de apenas retratar, relatar e denunciar é possível fazer um diagnóstico do tempo presente e apresentar alternativas possíveis para a realidade. Apresentar essas alternativas não é apresentar soluções utópicas, mas sugestões possíveis de serem realizadas. A Teoria Crítica preconiza que só é possível analisar o mundo atual a partir do que ele poderia ser. Pretendemos mostrar a realidade das políticas públicas para estudantes público-alvo da Educação Especial. (Loureiro, 2020, p.85).

Isto posto, Pereira (2017) nos posiciona da importância de refletir sobre a Teoria Crítica e a relevância de vivenciar experiências e de libertar o Homem das condições que o escravizam e alienam e impedem sua emancipação:

É nesse movimento do estudo da Teoria Crítica da Sociedade que refletimos sobre a importância de vivificarmos a experiência no contexto formativo, pois viver experiências no contexto formativo da educação é o mesmo que libertar o ser humano de sua condição escravizadora, isto é, emancipar-se de sua condição de alienação e por fim esclarecer-se do mesmo. (PEREIRA, 2017, p.85).

Compete a essa pesquisa dar ênfase aos aportes levantados nesse estudo e de outros autores, ao qual, potencializam de forma crítico-reflexiva a discussão que implicam convicções e perspectivas de políticas públicas que garantam a formação e permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos e assim viabilizar os processos educacionais e o debate com destaque para educação, gênero, diversidade e promoção de direitos compreendidos nessa pesquisa.

O direito à Educação no Brasil é um dos maiores desafios a serem superados, o que se pode afirmar também em relação à inclusão em Educação. Mesmo com um intenso debate, questões fundamentais são deixadas de lado, como por exemplo a discussão sobre o retrocesso colocado pelo governo federal (Decreto nº 10.502/2020) no retorno ao atendimento desse público – as pessoas com deficiência – nas instituições filantrópicas de apoio, bem como o retorno das escolas e Classes Especiais que distorcem o caráter inclusivo da Educação.

Logo, é possível considerar o Decreto nº 10.502/2020 como uma forma de barbárie na Educação, conforme aponta Adorno (2012, p. 155): “Entendo por barbárie algo muito simples,

ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização”.

Contudo, referenciar a Educação de Jovens e Adultos com a inclusão é um meio de trazer a público duas modalidades distintas, que ao mesmo tempo se complementam pela sua complexidade.

Neste momento, é preciso cogitar: a falta de promoção de políticas públicas relacionadas à inclusão em Educação, que se reflete nos momentos de segregação vivenciados pelas pessoas com deficiência e na diferenciação dos espaços de aprendizagem, relacionados aos estudantes público-alvo da Educação Especial, tem como base uma falta essencialmente política ou, mais ainda, uma falta de vontade política?

Uma das respostas que já se pode apresentar de pronto é a regressão das políticas de inclusão em Educação, apontada acima no Decreto nº 10.502/2020. Quanto a esta problemática, podemos relacionar a afirmação de Costa e Damasceno, que evidenciam:

É possível entender o movimento de inclusão escolar como ruptura do ideal totalitário presente na sociedade de classes, o que permite a experiência do convívio das diferenças no mesmo espaço escolar, por intermédio da educação inclusiva, contrapondo-se à manutenção da segregação que sistematizou escolas diferentes para pessoas diferentes. (2012, p. 25).

À vista disso, pensar criticamente sobre Educação em qualquer que seja a modalidade, é pensar numa Educação para emancipação, seja em esfera local, isto é, no chão da escola, a partir dos profissionais de Educação, seja em esfera governamental, na vontade política que embasa as formulações e opera a implementação das legislações que contemplem a inclusão em Educação. Sendo assim, busca-se o que Adorno precisa em seu juízo sobre educação:

[...] concebo como sendo educação [...] não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimentos, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua ideia, se é permitido dizer assim, é uma exigência política [...] uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado (ADORNO, 1995, p. 141-142).

As políticas públicas de formação docente, recentemente, são ações passadas que não são apresentadas e disponibilizadas aos profissionais de Educação e apresentam grandes lacunas que perpassam questões políticas, seja pela gestão da Educação, seja pela atuação profissional. Nesse contexto, o tema da formação de professores, na contemporaneidade,

representa um dos grandes desafios enfrentados pela gestão pública deste país, o que influencia diretamente a forma de educação apresentada nas escolas. Sobre isso, Adorno nos fala dessa influência:

Penso, sobretudo, em dois problemas difíceis que é preciso levar em conta quando se trata de emancipação. Em primeiro lugar, a própria organização do mundo em que vivemos e a ideologia dominante – hoje muito pouco parecida com uma determinada visão de mundo ou teoria – ou seja, a organização do mundo converteu-se a si imediatamente em sua própria ideologia. Ela exerce uma pressão tão intensa sobre as pessoas que supera toda educação. (ADORNO, 1995, p. 143)

O momento político anterior que vivenciamos no país foi de grande complexidade, em que interesses individuais e de grupos distintos foram colocados acima das políticas públicas e as predileções reinaram, contudo no governo atual faz-se necessário acompanhar e fiscalizar as ações implementadas pelos poderes e a demanda para o que é essencial à formação docente e à Educação no Brasil.

A inclusão real na escola e o processo que os estudantes percorrem até alcançar os objetivos propostos, assim como a formação profissional dos docentes envolvidos e o conhecimento das legislações vigentes nos âmbitos federal, estadual e municipal, serão a base do estudo que visa conhecer como caminha a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial (PAEE) na Educação de Jovens e Adultos no município de Mesquita.

3.1 Objetivos e Questões de Estudo

Foram assumidos como objetivos deste estudo:

- Caracterizar a política de inclusão de estudantes jovens e adultos, público-alvo da Educação Especial, no município de Mesquita-RJ;
- Caracterizar, no âmbito das políticas públicas de Educação do município de Mesquita-RJ, a concepção e a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE);

Elencamos as seguintes questões de estudo nesta pesquisa:

- Quais as perspectivas da Educação de Jovens e Adultos na escola brasileira contemporânea para estudantes público-alvo da Educação Especial?
- Quais os desafios para as escolas que estão realizando a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos?
- Quais as contribuições deste serviço para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos?
- Quais têm sido as experiências de inclusão de estudantes jovens e adultos público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos?

3.2 Caracterização e análises no lócus de Estudo: Município de Mesquita/RJ

A pesquisa tem sua realização no município de Mesquita, cujo *lócus* é a região metropolitana, mais precisamente a Baixada Fluminense, no Estado do Rio de Janeiro, ladeada em seus limites territoriais pelos municípios de Nilópolis, Nova Iguaçu e Belford Roxo (vide Figura 1).

Figura 1 – Limites do Município de Mesquita



Fonte: Google Maps/2022

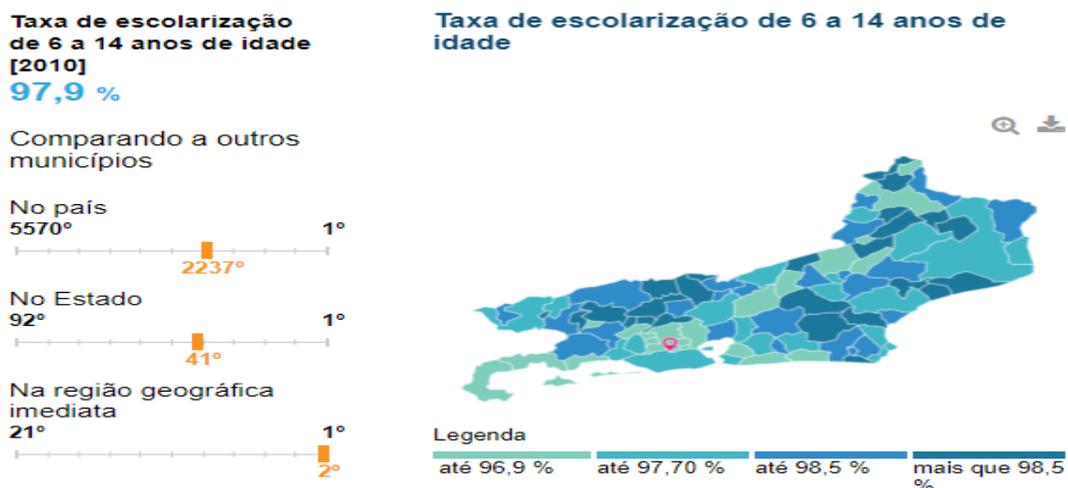
Há cerca de 500 anos, a região de Mesquita era habitada pelos índios jacutingas, nome este dado aos índios locais pelos colonizadores portugueses. Acredita-se que o nome possivelmente surgiu porque os índios locais se enfeitavam com penas de jacutinga, um tipo de ave muito comum na região naquela época.

Em 1657, foi fundada a Freguesia de Santo Antônio de Jacutinga. e em 1692 começou-se a implantação, nas terras de Martim Correa Vasqueanes, do Engenho da Cachoeira, na Serra do Gericinó. Segundo o Historiador Ney Alberto, a notável queda d'água fez nascerem várias denominações, tais como Rio da Cachoeira, Serra da Cachoeira, Engenho da Cachoeira, Pouso da Cachoeira, Fazenda da Cachoeira. No entanto, foi a partir de 1884 que o nome da Estação Ferroviária Jerônimo José de Mesquita mudou o nome do povoado, que ficou conhecido por Mesquita, uma referência ao Barão de Mesquita, o proprietário das antigas fazendas que se localizavam na atual região do município.

A cidade de Mesquita é considerada a caçula da região por ser uma das últimas localidades a ser emancipada. Com a edição da Lei Estadual n.º 3.253, de 25 de setembro de 1999, Mesquita é desmembrada de Nova Iguaçu, tornando-se município em 1 de janeiro de 2001. Abrange uma população estimada em 177.016 habitantes que convivem em uma área total de 41.490 km².

Segundo dados do IBGE (Censo 2010), Mesquita ocupava o quadragésimo primeiro lugar no Estado do Rio de Janeiro com 97,9% da população entre 6 e 14 anos de idade matriculadas na escola (vide Figura 2).

Figura 2 – Dados IBGE alunos de 06 A 14 anos matriculados em escola 2010



Fonte: IBGE. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/mesquita/panorama>.

Mesquita está crescendo no número de matrículas de estudantes público-alvo da Educação Especial, conforme nos mostra o quantitativo de estudantes matriculados no ano corrente (vide Tabela 5), nos diversos segmentos de ensino, oferecidos pela Rede de ensino de

Mesquita, com destaque para o nosso objeto de estudo, estudantes incluídos na EJA, informação obtida pelo setor de matrículas da Secretaria Municipal de Educação de Mesquita.

**Tabela 7 – Alunos matriculados no Ensino Fundamental I e II EJA noturno 2022
Município de Mesquita**

Anexo III

Unidades da Federação Municípios Dependência Administrativa	Matrícula inicial												
	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)										EJA		
	Educação Infantil				Ensino Fundamental				Médio		EJA Presencial		
	Creche		Pré-escola		Anos Iniciais		Anos Finais				Fundamental	Médio	
	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral	Parcial	Integral			
MESQUITA													
Estadual Urbana	0	0	0	0	0	0	66	0	74	3	0	20	
Municipal Urbana	11	7	40	0	357	34	139	7	0	0	67	0	
Estadual e Municipal	11	7	40	0	357	34	205	7	74	3	67	20	

Fundamental e Médio (incluindo a EJA integrada à educação profissional) da Educação Especial, das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino.

Fonte: Setor de Matrículas / SEMED Mesquita

Identifica-se (vide Tabela 5) que os alunos matriculados na Educação de Jovens e Adultos no município tem sua totalidade no Ensino Fundamental I e II, atuando no horário noturno nas escolas da rede de Mesquita.

A Secretaria Municipal de Educação de Mesquita criou uma estratégia para garantir a permanência dos estudantes na EJA e a conclusão dos estudos no nível fundamental: as salas de acolhimento, que recebem os filhos dos estudantes. Tais estudantes são provedores de suas famílias e possivelmente impossibilitados de estudar por deixar seus filhos desacompanhados. Essas salas de acolhimento funcionam como espaço recreativo e interativo, no período de aula, dificultando a evasão escolar e atuando na valorização desse público de forma acolhedora e humana. A publicação em Diário Oficial do município nº 01457 aconteceu em 30 de março de 2022:

Art. 1º - Criar as Salas de Acolhimento da Educação de Jovens e Adultos, nas escolas da rede pública municipal de ensino de Mesquita, para atender aos filhos de estudantes matriculados e frequentes na modalidade em questão.

Parágrafo único: A Sala de Acolhimento tem por objetivo facilitar o acesso, permanência e conclusão dos estudos de mães, pais ou responsáveis matriculados e frequentes na Educação de Jovens e Adultos, que não possuem condições de deixar seus filhos ou menores sobre sua responsabilidade legal, durante o período de escolarização, em condições adequadas de proteção e de bem-estar.

Art. 2º - A Secretaria Municipal de Educação de Mesquita definirá quais as unidades escolares serão contempladas com a Sala de Acolhimento, sendo organizada a

estrutura física, com mobiliários e materiais lúdico-pedagógicos adequados, a partir de critérios de demanda, quantitativo de matrículas, infrequência e evasão escolar na Educação de Jovens e Adultos.

Art. 3º - As Salas de Acolhimento serão destinadas às crianças de 04 (quatro) meses a 10 (dez) anos de idade, cujos pais e/ou responsáveis estejam matriculados e frequentes na Educação de Jovens e Adultos.

Parágrafo único: A participação na Sala de Acolhimento deverá ser expressamente autorizada, por meio de documento único, específico, preenchido e assinado pelo responsável legal matriculado na modalidade em voga, devendo o mesmo ser arquivado na secretaria escolar, na pasta do aluno beneficiado.

No entanto, os estudantes público-alvo da Educação Especial, em sua grande parte, não recebem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) ofertado nas salas de recursos, pois o AEE funciona no contraturno, sendo necessária a oferta e conscientização desse direito aos estudantes da EJA e o trabalho colaborativo em conjunto com o professor da classe regular. Sabendo dessa oferta no contraturno, as salas de recursos da Rede não funcionam no turno da noite, o que abriria uma possibilidade mínima para atenção a esses estudantes. Pensando nesta situação, lembramo-nos de Adorno (1996), ao falar sobre a difusão de regras e normas e a privação e o confronto entre elas:

fazer referência à ordem, simplesmente, sem a sua determinação concreta, apelar para a difusão das normas sem que estas sejam obrigadas a se justificar concretamente ou diante da consciência, não tem valor. Uma ordem objetivamente válida que se quer impingir aos homens porque eles estão privados dela, não tem nenhum direito se ela não se fundamenta em si mesma e no confronto com os homens; e é precisamente isto o que todo produto da indústria cultural rejeita. As ideias de ordem que ela inculca são sempre as do status quo. Elas são aceitas sem objeção, sem análise, renunciando à dialética, mesmo quando elas não pertencem substancialmente a nenhum daqueles que estão sob a sua influência. (ADORNO, 1986, p. 97).

Contudo, realizar pesquisa no município lócus do estudo Mesquita/RJ é um grande desafio ao pesquisador na busca por dados sobre a Educação Especial em seus sítios eletrônicos e no acesso a Secretaria de Municipal de Educação.

A impossibilidade em obter informações consistente que revelam a realidade desse público nas escolas da Rede municipal de Mesquita são escassos e obsoletos o que torna impraticável realizar análises a luz da real condição educacional do município nessa modalidade de ensino. Assim sendo, ADORNO, 2003, nos mostra a melhor perspectiva em contornar uma questão:

Diante da questão ‘que fazer’ eu na realidade só consigo responder, na maioria dos casos, ‘não sei. Só posso tentar analisar de modo intransigente aquilo que é’ (ADORNO, 2003, p. 133).

A pouca quantidade de conteúdos sobre o estudo foi obtida com muito esforço e ajuda de colegas de trabalho o que tornou um desafio no acesso à informação e provocou a não realização das entrevistas e pesquisa de campo prevista com instrumento de coletas de dados para a pesquisa.

Os dados aqui expostos foram coletados em plataformas digitais e recortes de publicações do Diário Oficial do município de Mesquita com menção a educação no município.

Desse modo, o capítulo seguinte, analisaremos as políticas públicas e documentos oficiais dos municípios fronteiriços com o lócus da pesquisa, o município de Mesquita no Rio de Janeiro.

3.3 Interfaces da EJA com a Educação Especial na Baixada Fluminense: Mesquita em fronteiras

Iniciaremos nesse capítulo uma discussão sobre as políticas públicas de Inclusão em educação que contemplem do público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos.

Desse modo, faremos um panorama da educação especial na Baixada Fluminense com quatro municípios que fazem divisa com o município de Mesquita, o nosso lócus: Nova Iguaçu, São João de Meriti, Belford Roxo e Nilópolis.

Dada a escassez de dados da interface entre as modalidades EJA e Educação Especial no município de Mesquita, optamos por investigar se haveria informações oficiais sobre estas modalidades nos municípios circunvizinhos, portanto, “a consciência de todos em relação a essas questões poderia resultar dos termos de uma crítica imanente, já que nenhuma democracia normal poderia se dar ao luxo de se opor de maneira explícita a um tal esclarecimento” (ADORNO, 1995, p. 183).

Assim sendo, é da maior importância para os leitores, contextualizar o nosso campo de estudo. A Baixada Fluminense faz parte da região metropolitana do Rio de Janeiro, uma extensão territorial de 3.152 km², com uma população aproximada de quatro milhões de habitantes, disposta nos seus treze municípios: Paracambi, Queimados, Seropédica, Japeri, Duque de Caxias, Guapimirim, Itaguaí, Magé, Mesquita, Nilópolis, Nova Iguaçu, e São João de Meriti e Belford Roxo (IBGE, 2021/ <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/panorama>) esses cinco últimos municípios serão o objeto da nossa análise.

Vamos analisar em primeiro lugar as Políticas públicas do município de Nilópolis direcionadas aos estudantes público-alvo da Educação Especial na EJA, contudo os documentos relacionados a esses estudantes nessa Rede são poucos e não muito esclarecedores.

Em pesquisa realizada no portal da prefeitura de Nilópolis o material encontrado é ínfimo e não foram encontradas material específico dirigido ao PAEE na EJA. No entanto, foram achados Lei Ordinária que aprova o Plano Municipal de Educação e uma Deliberação CME 2018.

Figura 3 – Meta Municipal 4 - Lei Ordinária N. 6.490 de 03 de setembro de 2015.

META MUNICIPAL 4
<i>Universalizar, durante o prazo da vigência deste plano, para população de 4(quatro) a 17(dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou super dotação, acesso a 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.</i>

META MUNICIPAL 4

Universalizar durante o prazo de vigência deste plano, para população de 4(quatro) a 17(dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou super dotação, acesso a educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas recursos multifuncionais, classes, escolas e serviços especializados públicos ou conveniados.

Fonte: Prefeitura Municipal de Nilópolis

A Lei propõe estratégias para a implementação da Meta 04 do Plano Municipal e Educação, no município, como ampliar continuidade do PME, salas de recursos multifuncionais a formação continuada de professores para o atendimento educacional especializado (AEE) nas escolas públicas do município, elaborando estratégias pedagógica numa perspectiva inclusiva em acordo com as especificidades de cada um.

Na Meta de número 10, coloca-se a garantia em aumentar em 30% as matrículas na Educação de Jovens e Adultos, contudo, mais uma vez a Educação Especial não é contemplada:

Figura 4 – Meta Municipal 10 - Lei Ordinária N. 6.490 de 03 de setembro de 2015

META MUNICIPAL 10

Garantir 30% das matrículas, até final da vigência do Plano Municipal de Educação, de Jovens e Adultos do ensino fundamental.

META MUNICIPAL 10

Garantir 30% das matrículas até o final da vigência do Plano Municipal de Educação de Jovens e Adultos do ensino fundamental.

Fonte: Prefeitura Municipal de Nilópolis

Entretanto, algumas estratégias propostas para a implementação da Meta 10, podemos entender com pensadas para Educação Especial na modalidade EJA. No entanto, a Deliberação do Conselho Municipal de Educação de Nilópolis (CME n. 42/2018), procura uma reorganização dos estudantes em distorção idade/série, com uma didática diferenciada, interações curriculares, funcionando em horário diurno ou vespertino/noturno na forma presencial, conforme o artigo 1 parágrafo I e II:

I – As turmas de que trata esta Deliberação caracterizam-se por apresentar organização didática diferenciada, constituída por agrupamento de alunos por agrupamentos de alunos de níveis diversos de aprendizagem e alunos que apresentam distorção série/idade, implicando ensino com ajustes curriculares especiais e atendimento metodológico e estratégico próprios.

II – As turmas funcionaram em período diurno ou vespertino/noturno, na modalidade presencial, observada as necessidades e o desempenho de cada aluno(a), com presença obrigatória, assegurada a carga horário mínima semanal e os dias letivos previstos em lei. (Deliberação CME n. 42/2018)

O Conselho Municipal de Educação, em 2022, aprovou indicou a lei N. /2022, que cria a função de mediador escolar e dispõe sobre suas obrigatoriedades, com destaque para os parágrafos I e II:

I - Apoiar o processo de escolarização do aluno com deficiências ou autismo que, em função da complexidade de seu quadro clínico, tem inviabilizada sua inserção individualmente em sala de aula, em todo período escolar;

II - Dar suporte ao aluno na execução das atividades pedagógicas (escritas, de movimento e outras) propostas pelo professor;

No entanto, não conseguimos constatar a comprovação e execução da lei pela prefeitura municipal de Nilópolis e nessa perspectiva, não foi possível apropriar-se de uma discussão substancial sobre as legislações municipais envolvendo o tema, pois, “quanto mais a máquina do pensamento subjuga o que existe, tanto mais cegamente ela se contenta com essa reprodução” (ADORNO; HORKHEIMER, 1985, p. 38).

O segundo município a ter uma análise de suas políticas públicas relacionadas a inclusão em educação na modalidade EJA é Belford Roxo, em que não foram encontrados variedade de documentos oficiais ligados a inclusão de estudantes da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos, reiterando a grande empenho em obter materiais que embasassem a pesquisa, porém a falta de acesso a documentos oficiais atualizados e dados consistentes:

Como momento particular e, portanto, qualitativamente diferenciado do todo, ela não fica reduzida a reafirmá-lo no que tem de mais geral, mas é sua negação. Mas não é negação formal, externa, e sim negação plena de conteúdo social. (ADORNO, 1985, p. 87).

O documento disponibilizado no site da prefeitura de Belford Roxo, utilizado para consulta de dados, foi o Plano Municipal de Educação do município com vigência 2015-2025, que expõe dados não recentes. No entanto, conseguimos visualizar um panorama da Educação no município. Em acordo com o estudo, apresentamos duas tabelas com quantitativo de estudantes matriculados na EJA e Educação Especial.

Tabela 8 – Censo Escolar 2014 – número de alunos matriculados

Número de alunos matriculados					
Município	Dependência	EJA (Presencial)		EJA (Semipresencial)	
		Fundamental	Médio	Fundamental	Médio
Belford Roxo	Estadual	0	1418	549	1442
	Municipal	5070	0	310	0
	Privada	70	453	28	30
	TOTAL	5140	1871	887	1472

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula/>
Resultados Finais do Censo Escolar 2014- Diário Oficial da União – 08/01/2015.

A tabela 8 expõe os dados de 2015 com o número de estudantes matriculados na EJA no município de Belford Roxo, nos sistemas presencial e semipresencial nas esferas estadual e municipal. Já a tabela 9, coloca as informações relativas aos estudantes matriculados na Educação Especial, com destaque para as últimas colunas referentes ao EJA Ensino Fundamental e EJA Ensino Médio.

Tabela 9 – Censo Escolar 2014 – Número de Alunos Matriculados na Educação Especial

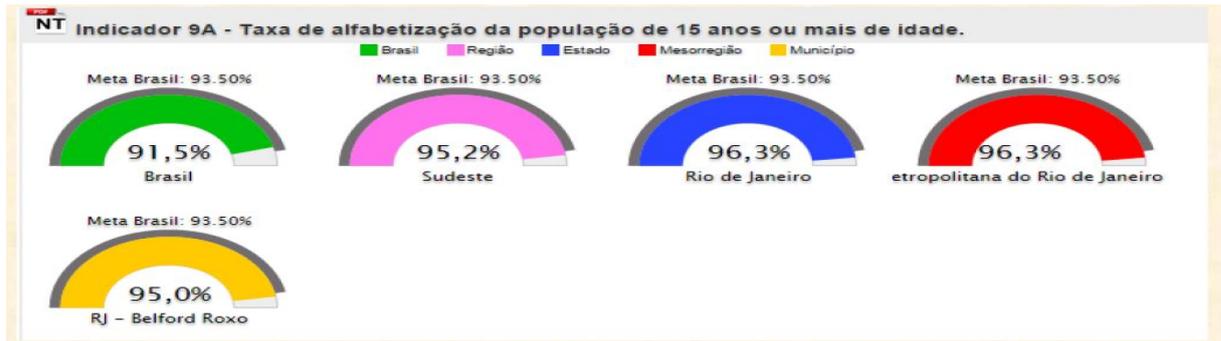
Número de alunos matriculados									
Município	Dependência	Educação Especial (Alunos de Escolas Especiais, Classes Especiais e Incluídos)							
		Creche	Pré-escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Médio	Ed. Prof. Nível Técnico	EJA Fund.	EJA Médio
Belford Roxo	Estadual	0	0	0	87	62	0	0	2
	Municipal	4	31	833	110	0	0	49	0
	Privada	2	17	62	14	1	1	0	1
	TOTAL	6	48	895	211	63	1	49	3

Fonte: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matricula/>

Analisando a tabela acima podemos observar que a número de estudantes matriculados na Educação Especial de Belford Roxo (2015) era muito maior na esfera municipal em relação a outras, em sua grande maioria na EJA Fundamental, o que é visto nas outras modalidades de ensino, representadas na tabela, onde o município demonstra os maiores indicativos. Contudo, os dados acessíveis remetem-se a oito anos atrás e nos faz refletir o quanto esses números cresceram ou não nesse período e estão defasados e pensar na indisponibilidade de acesso as informações à população. Dentro desse pensamento, Adorno e Horkheimer esclarecem sobre a falta de clareza, “Esclarecimento comporta-se com as coisas como o ditador comporta-se com os homens. Este os conhece na medida em que pode manipulá-los.” (ADORNO e HORKHEIMER, 1985, p. 20)

Contudo, o PME tem a pretensão de elevar a taxa de alfabetizados maiores de 15 anos, no município, assim como, reduzir o analfabetismo funcional, conforme tabela abaixo:

Gráfico 5 - Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade



Fonte: Plano Municipal de Educação de Belford Roxo 2015 – 2025

Num terceiro momento analisamos as políticas públicas de inclusão em educação do município de São João de Meriti, políticas direcionadas a estudantes com deficiência matriculados na Educação de Jovens e Adultos. Desse modo, foi encontrado no Diário Oficial da Cidade de São João de Meriti a publicação da lei nº 2.243, de 02 de março de 2021.

Esta legislação instituiu e disciplinou a organização do Sistema Municipal de Ensino (SME) do município de São João de Meriti e deu outras providências, que em seu Capítulo III Art.4 cita os objetivos da Educação Municipal:

Art. 4º São objetivos da Educação Municipal:

- I - Formar cidadãos participativos e críticos, conscientes de seus direitos e responsabilidades;
- II - Assegurar padrões de qualidade na oferta de educação escolar;
- III - garantir aos educandos igualdade de condições e acesso reingresso e permanência no ensino;
- IV - Garantir a liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;
- V - Fortalecer o vínculo das famílias, assegurando a participação no processo educativo;

Contudo, no Título VI, Capítulo II, Seção III (Da Educação de Jovens e Adultos e Seção VI (Da Educação Especial), as duas modalidades são tratadas de formas estanques, não há uma relação pedagógica entre elas, como se fossem “coisas” sem nenhuma relação. A comprovação são os fragmentos retirados do D. O.:

SEÇÃO III
DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
Art. 47 Parágrafo 2:

§ 2º O Sistema Municipal de Ensino, por meio dos seus órgãos, com a participação da comunidade escolar, definirá a organização do currículo e metodologias específicas à educação de jovens e adultos, atendendo às características, interesses e necessidades dos alunos.

SESSÃO IV
DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Art. 50 O Sistema Municipal de Ensino assegura aos educandos com deficiências:
I - Transversalidade da educação especial e educação infantil, ensino fundamental e EJA.
II - Atendimento educacional especializado;
III - continuidade de escolarização nos níveis mais elevados do ensino;

(São João de Meriti, 02 de março de 2021.
JOÃO FERREIRA NETO, PREFEITO)

No mesmo DO segue publicação que altera a redação das Metas e inclui, modifica e retifica ‘Estratégias no Anexo do Plano Municipal de Educação - PME- do Município de São João de Meriti- Lei Municipal nº 2.004 de 17 de junho de 2015’ e deu outras providências:

Art. 1º- Ficam modificadas as Metas nos. 1, 2,3,4,7,8,9,10, 11,13,14, 15, 16, 17 e 18 no Anexo do Plano Municipal de Educação do Município de São João de Meriti, aprovado pela Lei Municipal nº 2.004 de 17 de junho de 2015 e pela Lei Municipal nº 2.183 de 24 de abril de 2018, para o Decênio 2015-2025.

A Educação de Jovens e Adultos vem sendo entendida como instrumento de monitoramento de poder e redução de direitos da população. Compreender que garantir o acesso das pessoas jovens e adultas à educação é, antes de tudo, respeitar um direito universal. Conseqüentemente, na educação especial, seu público também é privado dos seus direitos conquistados em lutas que duraram décadas.

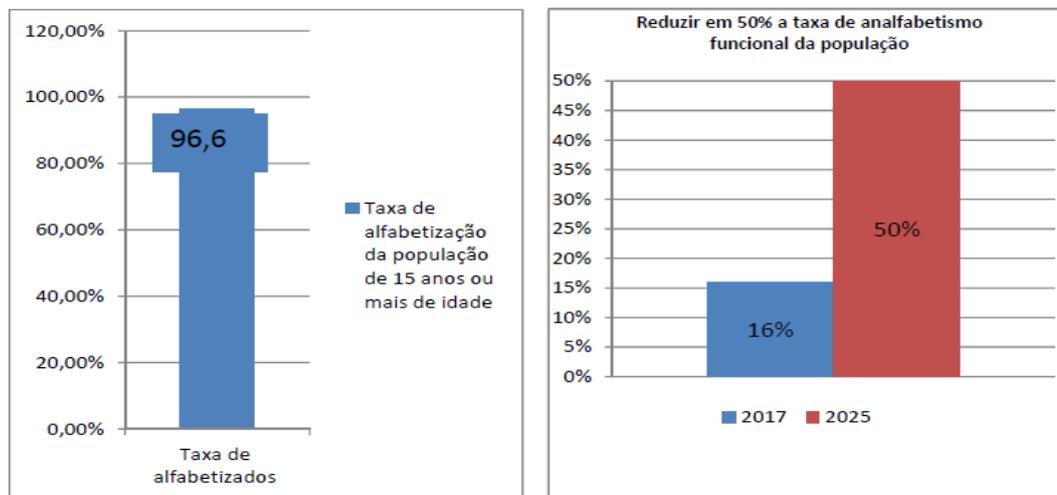
Sobre esse aspecto, Adorno (1995) explica que o pensar tem dois lados e é uma forma de proceder:

Pensar é um agir...o pensar tem um duplo caráter: é imanentemente determinado, estridente e obrigatório em si mesmo. Mas, ao mesmo tempo, é um modo de comportamento irrecusavelmente real em meio à realidade. (ADORNO, 1995, p. 204-205).

O pensamento de Adorno propõe a reflexão sobre a importância de entender direitos básicos ao acesso à educação, o que podemos constatar esse fato, nos documentos acessados e disponibilizados para a pesquisa, documentos não atualizados e sem diálogo entre as modalidades Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

Gráfico 6 - Sistematização dos dados Meta 9 do Município de São João de Meriti (RJ)

Sistematização dos Dados Obtidos-Fonte: *Relatório da I Conferência Municipal de Avaliação e Monitoramento do PME- DOM nº 5.012 de 29 de outubro de 2018*



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 PME, Universalizar a alfabetização dos jovens e adultos e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Fonte: DIÁRIO OFICIAL da Cidade de São João de Meriti. Ano XIX, n. 5570 de 11 de março de 2021.

O município de São João de Meriti tem procurado atender aos estudantes da EJA, contudo, faz-se necessário políticas públicas articuladas com a formação educacional e outras modalidades de ensino.

Aos estudantes da educação Especial na EJA o desenvolvimento concreto da aprendizagem é de grande importância, porém, a garantia do acesso e permanência desse público no espaço da escola, logo, Horkheimer e Adorno (1995) explicam que “a realidade significa sempre romper o círculo da duplicação”, e romper esse círculo torna-se quase uma exigência, em vista da necessidade da inserção desse público na sociedade.

Nova Iguaçu foi o nosso quarto município a ter suas políticas públicas de inclusão em educação na modalidade EJA analisado. Nova Iguaçu é o maior município da Baixada

Fluminense em extensão territorial (520,8 Km²) e segundo em população estimada em, 825.388 mil pessoas. Considerado um dos maiores e mais importantes centros comerciais do Estado do Rio de Janeiro, como um polo que atrai consumidores das cidades de seu entorno.

Na área educacional, o município possui uma grande rede de ensino com políticas públicas atuantes nos processos de inclusão em educação e na Educação de Jovens e Adultos destinado ao público alvo da Educação Especial e a diversidade dos estudantes. Dessa forma, citamos Adorno que em sua análise nos fala sobre “a consciência de todos em relação a essas questões poderia resultar dos termos de uma crítica imanente, já que nenhuma democracia normal poderia se dar ao luxo de se opor de maneira explícita a um tal esclarecimento” (ADORNO, 1995, p. 183).

Iniciamos a discussão apresentando e analisando Plano Municipal do município de Nova Iguaçu e com destaque para os Capítulos V e VII referentes a garantia, permanência e acesso dos estudantes ao espaço escolar:

V – A necessidade de ampliação ao acesso, ao atendimento e à permanência dos alunos nas Escolas da Rede Municipal de Ensino;

VII – A Lei Federal nº 13.146/2015, que visa assegurar e promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais da pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadã; (DO 06 de dezembro de 2022).

Desse modo, colocamos o processo de oferecimento de vagas aos estudantes, em geral, com os artigos 3 e 4 na ordenação das matrículas e definição da idade mínima para inserção na Educação de Jovens e Adultos:

Art. 3º - A matrícula 2023 seguirá a etapa correspondente à faixa etária do estudante, de acordo com o quadro abaixo, em conformidade ao Art. 8º da Resolução CNE/ CEB nº 07, de 14/12/2010, à Resolução CNE/CEB nº 2, de 9 de outubro de 2018 e à Lei Federal nº 12.796/2013;

Art. 4º - À Educação de Jovens e Adultos é estabelecida a idade mínima de 15 anos completos, conforme art. 5º da Resolução CNE/CEB nº 3 de 15 de junho de 2010. (DO 06 de dezembro de 2023).

O PME do município nos dá o entendimento na organização das etapas de matrículas dos estudantes em nas modalidades de ensino ofertadas na Rede e estabelece o número de estudantes nos espaços de sala de aula:

Tabela 10 – Estudantes matriculados nas modalidades de ensino

Modalidade	Etapa	Ano de escolaridade/ Fase Escolar	Faixa Etária
Educação Infantil	I (Creche)	Infantil 3	03 (três) anos completos até 31/03/2023.
	II (Pré-escola)	Infantil 4	04 (quatro) anos completos até 31/03/2023.
	II (Pré-escola)	Infantil 5	05 (cinco) anos completos até 31/03/2023.
Ensino Fundamental	Anos Iniciais	1º ano ao 5º ano de escolaridade	06 (seis) anos completos até 31/03/2023, para o 1º ano.
	Anos Finais	6º ao 9º ano de escolaridade	—
Educação de Jovens e Adultos - EJA	Fases Iniciais e Finais	I a IX	A partir de 15 (quinze) anos, conforme Art. 5º da Res. CNE/CEB nº 3 de 15 de junho de 2010, em caráter opcional. Obrigatório a partir dos 18 (dezoito) anos completos.

Fonte: DIÁRIO OFICIAL. Estado do Rio de Janeiro – Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu – terça feira, 06 de dezembro de 2022, p.2-3.

A tabela anterior nos mostra o número de estudantes matriculados nas modalidades de ensino disponibilizadas no município de Nova Iguaçu, assim como, apresenta em seu último quadro, etapa, fase escolar e faixa etária dos estudantes matriculados na Educação de Jovens e Adultos.

A próxima tabela faz referência, em seu último quadro, além da modalidade de ensino (EJA) apresenta o quantitativo mínimo e máximo de estudantes nas salas de aula por Fases inicial e final.

Tabela 11 – Etapa e Modalidade de Ensino/ Capacidades

Etapa/Modalidade de Ensino	Capacidade das Classes
1. Unidades Escolares e Escola Municipal de Educação Infantil (EMEI) 1.1) Educação Infantil: Infantil 3 / Infantil 4 / Infantil 5	Mínimo de 20 (vinte) e máximo de 25 (vinte e cinco) alunos.
2. Ensino Fundamental: 2.1) Anos iniciais 1º, 2º, 3º .	Mínimo de 30 (trinta) e máximo de 35 (trinta e cinco) alunos.
2.2) 4º e 5º anos de escolaridade	Mínimo de 35 (trinta e cinco) e máximo de 40 (quarenta) alunos
2.3) Anos finais 6º ao 9º ano de escolaridade	Mínimo de 40 (quarenta) e máximo de 45 (quarenta e cinco) alunos.
3. Educação de jovens e adultos 3.1) Fases Iniciais 3.2) Fases Finais	Mínimo de 20 (vinte) e máximo de 35 (trinta e cinco) alunos. Mínimo de 30 (trinta) e máximo de 45 (quarenta e cinco) alunos.

Fonte: DIÁRIO OFICIAL. Estado do Rio de Janeiro – Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu – terça feira, 06 de dezembro de 2022, p.2-3.

Logo, a cidade de Nova Iguaçu aprovou uma Resolução no ano 2022 a respeito da criação de classes especiais e terminalidade específica na EJA, em um Centro de Educação Especial no município:

Figura 5 - Resolução N. 007/ ART. 1 – SEMED em 29 de novembro de 2022

RESOLVE:

Art. 1º. A Criação de Classes Especiais no Município de Nova Iguaçu no Ensino Fundamental do Centro de Educação Especial Paul Harris e na Educação de Jovens e Adultos – EJA matutino e vespertino do CAIESP para atendimento de estudantes com grave deficiência intelectual ou múltiplas deficiências e Transtorno do Espectro Autismo (TEA), nível II e III de suporte.

Parágrafo Único - Será oferecida ao estudante a partir dos 15 (quinze) anos com grave deficiência intelectual ou múltiplas deficiências e Transtorno do Espectro Autismo (TEA), nível II e III de suporte a matrícula na Classe Especial da Educação de Jovens e Adultos – EJA matutino e vespertino no CAIESP após *avaliação da equipe técnico pedagógica, professor itinerante e Equipe Técnica do Setor Educação Especial/Inclusiva – SEMED.*

Fonte: Diário Oficial Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu em 01 de dezembro de 2022 – p. 30

Conseqüentemente, fica claro que a inclusão dos estudantes na Educação de Jovens e Adultos no município está atrelada a resolução citada acima, o que não promove o processo de inclusão em educação e sim a inserção desse público em classes especiais e para tanto, Adorno e Horkheimer nos leva a refletir sobre o pensamento de, “quanto mais a máquina do pensamento subjuga o que existe, tanto mais cegamente ela se contenta com essa reprodução” (ADORNO, HORKHEIMER, 1985, p. 38).

Ainda assim, dando continuidade à terminalidade específica, recorreremos a ADORNO (1979) em romper sobre a concepção da cultura de inclusão:

Haveria que se visar uma situação em que a cultura não é idolatrada, conservada como resto, nem eliminada, mas que se encontra acima da oposição entre cultura e incultura (no plano subjetivo), entre cultura e natureza. Isto significa que não apenas deve se romper a concepção da cultura absolutizada, mas também que sua concepção como dependente, como função da práxis não deve ser hispostasiada, enrijecida como tese não dialética. (ADORNO, 1979, p. 120).

E no que se refere a certificação do estudante:

Figura 6 - Resolução N. 007 Artigo 5 - SEMED de 29 de novembro de 2022.

Art. 5º- A terminalidade específica prevê viabilizar ao estudante com grave deficiência intelectual ou múltipla deficiência e Transtorno do Espectro Autismo (TEA), nível II e III de suporte que não apresentar resultados de escolarização previstos no Inciso I do Artigo 32 da LDBEN, terminalidade específica do Ensino Fundamental, por meio da certificação de conclusão de escolaridade, com histórico escolar que apresente as competências e habilidades desenvolvidas pelo educando.

**Fonte: Diário Oficial Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu em
01 de dezembro de 2022 – p. 30**

Desta forma, a organização pedagógica, na modalidade EJA em relação aos estudantes PAEE, segundo a Resolução N 007 de 29 de dezembro de 2022, segue essa ordenação:

Figura 7 - Resolução N. 007 Artigo 11 - SEMED de 29 de novembro de 2022

Art. 11º. A organização pedagógica dar-se-á em 03(três) etapas:

I – Iniciação – etapa em que se dá todo o processo inicial da alfabetização/letramento que compreende o 1º e 2º níveis/fases.

II – desenvolvimento – etapa em que as competências e habilidades adquirem maior grau de problematização que compreende o 3º, 4º e 5º níveis/fases.

III - Consolidação – etapa em que a autonomia intelectual permitirá a compreensão de normas e interesse pela vida social, conforme as habilidades desenvolvidas nas etapas anteriores que compreende o 6º, 7º, 8º e 9º níveis/fases.

**Fonte: Diário Oficial Prefeitura Municipal de Nova Iguaçu em
01 de dezembro de 2022 – p. 30**

A considerar as análises das legislações anteriores dos três municípios aqui pesquisados, podemos crer que em Nova Iguaçu as políticas públicas de inclusão em educação do público alvo da educação especial na modalidade Educação de Jovens e Adultos estão avançando, ainda assim, com muitos direitos a ser conquistados, porém com indícios da garantia de acesso desses estudantes a Educação, juma vez que, “uma sociedade emancipada não seria, todavia, um estado uniforme, mas a realização do geral na conciliação das diferenças.” (ADORNO, 1993, p. 92).

O grande desafio do estudo foi encontrar dados disponíveis dos municípios pesquisados. Por conseguinte, o impasse na construção do estudo e a contrariedade nas informações ante "um comportamento que esteja orientado para a emancipação, que tenha por meta a transformação do todo, (e que) pode servir-se sem dúvida do trabalho teórico tal como ocorre dentro da ordem desta realidade existente" (HORKHEIMER, 1987, p. 45).

A falta de informações e legislações atualizadas nos sistemas das prefeituras dos municípios da Baixada Fluminense, área de atuação da pesquisa, são muito escassas e desatualizados e com relação a Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, em paralelo a essa adversidade Horkheimer e Adorno (1973) ressaltam que:

Os indivíduos sentem-se, desde o começo, peças de um jogo e ficam tranquilos. Mas, como a ideologia já não garante coisa alguma, salvo que as coisas são o que são, até a sua inerdade específica se reduz ao pobre axioma de que não poderiam ser diferentes do que são. Os homens adaptam-se a essa mentira, mas, ao mesmo tempo, enxergam através do seu manto. (HORKHEIMER e ADORNO, 1973, p.203).

O problema se torna mais relevante, visto que os dados são incompletos e incoerentes, tornando o estudo muito mais difícil na elaboração de bases para referenciar a pesquisa e promover o esclarecimento sobre as reais condições do sistema educacional da Redes de ensino e o cumprimento das legislações em vigor.

“(...) se não quisermos aplicar a palavra “emancipação” num sentido meramente teórico, ele próprio tão vazio como o discurso dos compromissos que as outras senhorias empunham frente à emancipação, então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo. Creio que deveríamos dizer algo a este respeito”.
Theodor Adorno

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender a modalidade de Educação de Jovens e Adultos como fomentadora de inclusão em Educação, sendo para sociedade, com destaque neste estudo para os estudantes público-alvo da Educação Especial, é entender o quão potente é esta modalidade de ensino, como Villela e La Fare (2002, p.17) colocam que “nada deve permanecer como era, tudo deve continuamente fluir, estar em movimento”.

A pesquisa revelou que os vários autores consultados, que se debruçaram sobre a temática da EJA na Educação Especial, chegaram a conclusões muito semelhantes. A falta de políticas públicas nas esferas federais, estaduais e municipais quem contemplem o público-alvo investigado, a carência de formação dos profissionais, entre tudo, professores que atuam na Educação de Jovens em Adultos com o viés da Educação Especial, a distorção idade x série, assim como, a manutenção de alunos por um longo período em classes da EJA, não vislumbrando um futuro melhor a esse estudante, questões envolvendo família e escola na formação do estudante público-alvo da Educação Especial e inúmeras outras que demandam uma atenção maior do poder público ao pensar políticas direcionadas a esses estudantes e, sobretudo, ouvi-los em suas necessidades, seus planos de futuro, o que anseiam com a formação educacional.

As análises das Políticas públicas dos municípios do entrono do lócus da pesquisa, o município de Mesquita/RJ, também revelam a precariedade da oferta educacional para esse público e, por muitas vezes, políticas assistencialistas que não promovem a autonomia, formação e conhecimento aos estudantes da Educação Especial matriculados na Educação de Jovens e Adultos.

[...] a formação cultural é justamente aquilo para o que não existem à disposição hábitos adequados; ela só pode ser adquirida mediante esforço espontâneo e interesse, não pode ser garantida simplesmente por meio da frequência de cursos, e de qualquer modo estes seriam do tipo “cultura geral”. (ADORNO, 2003. p.64).

O município lócus da pesquisa não possui políticas que contemplem esses estudantes, assim como, sua permanência, desenvolvimento e formação educacional. Como dito, apenas projetos assistencialistas que beneficiam momentaneamente esse público, na falta de propostas sólidas e práticas educativas comprometidas.

Nesse sentido, considerando os objetivos e as questões de estudo, seguem nossas considerações finais elaboradas nesta pesquisa:

- Em relação as políticas de inclusão de estudantes jovens e adultos, público-alvo da Educação Especial, no município de Mesquita-RJ, que existe de concreto, são poucas ações dirigidas a esse público e poucas as informações disponíveis a pesquisa sobre as legislações atuantes no município. Contudo, a perspectiva inclusiva no contexto da Educação de Jovens e Adultos se aplica à medida que esse público-alvo também faz parte da população historicamente excluída da escola e da sociedade. Dessa forma, Cardoso nos contempla com sua pesquisa realizada no município de Mesquita, com o seguinte dado “A partir de 2013, novas políticas inclusivas vêm sendo adotadas na Educação. Segundo informa da Secretaria Municipal de Educação, Cultura, Turismo, Esporte e Lazer (SEMECTEL), a meta é gradativamente, incluir todos os alunos com deficiência nas classes comuns da rede de ensino, conforme dispões a legislação nacional. (CARDOSO, 2015, p.78)”. A meta de inclusão plena proposta pela SEMECTEL em 2013, ainda não foi alcançada, pois estamos em 2024 e o município ainda mantém a escola especial promulgando a exclusão contrariando as políticas públicas de inclusão. A Inclusão em Educação deve ser disposta como uma concepção traçada na democracia, seja na escolar ou na sociedade, com viés justo e humano, aplicado em a todos os grupos e as minorias historicamente excluídas;
- No âmbito das Políticas públicas de Educação do município de Mesquita-RJ, a concepção e a implementação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) direcionado as estudantes da Educação Especial na EJA o atendimento a esses estudantes é muito deficiente, pois as salas de recurso que operacionalizavam o AEE ao grupo de estudantes com deficiência foram desativadas no ano de 2015 pela Secretaria Municipal de Educação de Mesquita tornando precário o atendimento aos

estudantes, mesmo sendo realizado no turno da noite, período no qual esse público frequenta as aulas na modalidade da EJA. Era oferecido o atendimento no contra turno, contudo os discentes não frequentavam por motivos diversos como trabalho e ocupações domésticas.

- As perspectivas da Educação de Jovens e Adultos na escola brasileira contemporânea para estudantes público-alvo da Educação Especial, de acordo com as pesquisas acadêmico-científicas na área, apresentam as expectativas não são muito promissoras. Na busca dos textos selecionados para alicerçar o estudo realizados em uma diversidade de áreas, porém, com uma conclusão que podemos dizer unânime, a falta de Políticas públicas que atendam diretamente às demandas dos estudantes da Educação Especial matriculados na Educação de Jovens e Adultos. Assim, no que tange a essa carência de políticas que atuem em modo direto a esse público, é fato que transformações profundas são imprescindíveis e com a participação dos mais interessados em mudanças. Desse modo, apreendemos em Adorno, 1985, que:

Aquele que quer transformar provavelmente só poderá fazê-lo na medida em que converter esta impotência, ela mesma, juntamente com a sua própria impotência, em um momento daquilo que ele pensa e talvez também daquilo que ele faz. (ADORNO, 1995, p. 185).

Quanto as reflexões feitas sobre os documentos oficiais estudados, no município lócus da pesquisa e nos demais do entorno, revelou que a realidade desses estudantes da Baixada fluminense é comum a demais partes do Brasil, com algumas raras exceções;

- Sobre os desafios para as escolas que estão realizando a inclusão de estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos, esses são inúmeros e passíveis solução ao um prazo muito longo. Na realidade do município lócus de estudo, as escolas que proporcionam a esses estudantes o acesso a modalidade EJA, com matrículas na Educação Especial, são poucas e com estruturas não muito acessíveis. No entanto, para Adorno, 1995, se faz necessário a tomada de consciência social que muitos governantes são aquém sobre os desafios a serem vencidos:

Somente a tomada de consciência do social proporciona ao conhecimento a objetividade que ele perde por descuido enquanto obedece às forças sociais que o

governam, sem refletir sobre elas. Crítica da sociedade é crítica do conhecimento, e vice-versa. (ADORNO, 1995, p.189).

O que observamos *in loco* é que o número de matriculados com alguma deficiência na EJA é insipiente e revela a falta de referência para fundamentar os estudos, desafiando o pesquisados na obtenção e informações oficiais.

- No que se refere as contribuições para a inclusão dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos podemos concluir que através das análises realizadas com as pesquisas elencadas observamos a necessidades de um número maior de Políticas públicas direcionadas a esse público. Contudo, importantes avanços nas práticas pedagógicas apresentas nas pesquisas com resultados otimistas e que contemplam os estudantes público-alvo da Educação Especial. Assim, essa é uma tarefa que perpassa por todas as esferas, mas tem a educação como centro, o que nas palavras de Adorno significa “Essa tarefa não é para ser assumida pela educação, ela é tarefa da educação” (1979, p.120);
- Em relação as experiências de inclusão de estudantes jovens e adultos público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos, podemos destacar que no município lócus da pesquisa, Mesquita, são poucos os projetos que atendam a esse público. Algumas ações pontuais, porém, com caráter assistencialista e imediatista, ações que podemos observar sem um trabalho duradouro com perspectivas de inclusão verdadeira e mudanças no sistema educacional. Já nos municípios do entorno a realidade dos estudantes público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos não é muito diferente do lócus do estudo. A indiferença nas políticas de acesso, permanência e sucesso na educação, ao qual esse é submetida a modalidade EJA, provoca um abismo enorme entre o ideal e a realidade. No entanto, podemos destacar entre os municípios pesquisados que de Nova Iguaçu/RJ, que trabalha na tentativa de transformar a vida desses estudantes em dias melhores, se destaca com políticas públicas de atuação assertiva na possibilidade de mudanças educacionais, com uma nova perspectiva de realidade a esses estudantes.

As realidades apresentadas pelas produções pesquisadas, trazem experiências diversificadas em todo território nacional e mais uma vez com ênfase nas políticas públicas em

Educação que não contemplam o público do estudo e suas necessidades educacionais. Contudo, esse estudo não define o fim da pesquisa e sim traz a importância em destacar a carência de pesquisas na área da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos, o que reverbera, na insuficiência de políticas educacionais que amparem esses estudantes.

Enquanto professor de educação especial, atuando no do atendimento educacional especializado com estudantes da EJA, tenho lugar de fala sobre o tema da pesquisa e me apropriado dessa posição para promover esse debate sobre as Políticas Públicas de Inclusão dos estudantes público alvo da Educação especial na Educação de Jovens e Adultos. As experiências vividas nesse espaço de atendimento educacional, em conjunto os estudantes atendidos, despertaram para a relevância da pesquisa e assim, provocar uma discussão na busca por uma melhor qualidade educacional e social a esses estudantes.

Podemos ressaltar a dimensão social da pesquisa citando os Objetivos para Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) que promovem a um mundo mais justo, sustentável e livre de desigualdades. Os Objetivos para Desenvolvimento Sustentável (ODS) são num total de 17 objetivos com ênfase para o ODS 4 Educação de Qualidade: Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos e assim na tentativa de alcançar até 2030 a meta 4.6: Até 2030, garantir que todos os jovens e uma substancial proporção dos adultos, homens e mulheres estejam alfabetizados e tenham adquirido o conhecimento básico de matemática.

Sendo assim, o Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 coadunando com os ODS, definiu como meta: a erradicação do analfabetismo na população de 15 anos ou mais, até 2024, nada mais oportuno que a meta 4.6 reiterasse tal desafio.

No entanto, nos resta aguardar os prazos estipulados pelo governo para a construção de políticas que promovam a implementação das metas 4.1 e 4.6 respectivamente, como colocado para os anos de 2024 e 2030, com a intenção de erradicar as questões apresentadas e a percepção de acreditar na inclusão dos estudantes público alvo da Educação Especial na modalidade EJA e não um processo de integração conforme Damasceno (2010) nos esclarece:

Hoje, no atual movimento em que se encontra a educação – na busca de tornar-se inclusiva -, se fez – e fará sempre, necessário debatermos a inclusão escolar dos estudantes deficientes, sob risco de, por omissão, acabarmos por desenvolver um processo pseudoinclusivo, integracionista diria, aderindo assim à lógica do controle do sistema neoliberal, que se importa apenas com os indicadores quantitativos que atendem interesses dos órgãos financiadores da educação brasileira (DAMASCENO, 2010, p.178)

Desse modo, podemos concluir que nas três esferas de governo há falta de comprometimento com a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos é notória e o descompromisso com esse público é fato, o que nos faz pensar no sentido micro para o macro, que a falta de engajamento que presenciamos no município lócus da pesquisa, Mesquita/RJ e em seus municípios fronteiriços não pertencem única e exclusivamente a Baixada Fluminense e sim a carência de envolvimento nessas modalidades de educação, são em âmbito nacional, o que compromete e muito o futuro desse público historicamente marginalizado e excluído e sobre essa falta de compromisso, Adorno (2012) nos lembra:

[...] é preciso lembrar que hoje --- e isto é bom --- inserem-se no processo educacional milhões de pessoas que antigamente não participavam do mesmo e que desde o início provavelmente não possuem condições de perceber aquilo a que nos referimos. (ADORNO, 2012, p.146)

Assim, a expectativa com a pesquisa apresentada é de contribuição para a ampliação do debate sobre o tema a inclusão de estudantes público-alvo da Educação de Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos e uma interlocução entre as políticas públicas aqui apresentadas nos municípios pesquisados e acreditar que os saberes vivenciados na pesquisa, compreendam em sua finalidade a crítica pela crítica, o que destoa do propósito da Teoria Crítica, pois segundo Schweppenhaeuser: “quem é capaz de exercer a crítica deve, também, ser capaz de dizer como pode ser feito de melhor forma” (VILELA, 2003, p.13). O que nos faz pensar em uma Educação com mais isonomia, dignidade e liberdade.

REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodor W. **Kulturkritik und Gesellschaft. In: ADORNO, Theodor W. *Kulturkritik und Gesellschaft II Eingriffe Stichworte***. Frankfurt: Suhrkamp Taschenbuch Wissenschaft, 2003.
- ADORNO, T. W. **Minima Moralia**. Trad. de Luiz Eduardo Bicca. 2. ed. São Paulo: Ática, 1993.
- ADORNO, Theodor. W. **Educação para emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 2012.
- ADORNO, T. W. **Erziehung Wozu? In: KADELBACH, Gerd (Hrsg.)**. Theodor Adorno: Erziehung zur Mündigkeit Vorträge und Gespräche mit Hellmut Becker: 1959-1969. Frankfurt: Suhrkamp, 1970.
- ADORNO, T. W. **Educação e Emancipação**. Tradução: Wolfgang Leo Maar. São Paulo: Editoria Paz e Terra, 1995.
- ADORNO, T. W. **Negative Dialektik. Jargon der Eigentlichkeit**. Frankfurt: Suhrkamp, 1966.
- ADORNO, T. W. **Teoria da Semicultura. Educação e Sociedade**, Campinas, SP, Papirus, v. 17, dez. 1996.
- ADORNO, T. W. **Gesammelte Schriften, Band 8. Frankfurt am Main: Suhrkamp**. Verlag, 1972-80. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira, Bruno Pucci e Cláudia B. M. de Abreu. Educação e Sociedade, n. 56, ano XVII, dezembro de 1996, pág. 388-411.
- ADORNO, T. W. **The Culture Industry, Londres: New Fetter Lane**. Tradução de Newton Ramos-de-Oliveira e revisão de Antonio Álvaro Soares Zuin, Fábio Akcelrud Durão e Paula Ramos de Oliveira. endereço eletrônico: <http://www.unimep.br/teoriacritica/index.php?fid=116&ct=10275> Revista Telos, por Wes Blomster 35, Spring 1978, p. 165-168 - Acesso em: 23/02/2023.
- ADORNO, T. W. HORKHEIMER, M. **A indústria cultural – o iluminismo como mistificação das massas. In: ADORNO, Theodor W. Indústria cultural e sociedade**. Tradução de Elizabeth Levy et al. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- ADORNO, T. W.; HORKHEIMER, M. **Dialética do esclarecimento**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- ANACHE, A. A; MARTINEZ. A. M. **O sujeito com deficiência mental: processos de aprendizagem na perspectiva histórico-cultural. Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 43 - 53.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa**. Petrópolis: Vozes, 2017.
- ARAUJO, G. C. de. CASSINI, S. A. **Contribuições para a defesa da escola pública como garantia do direito à educação: aportes conceituais para a compreensão da educação**

como serviço, direito e bem público. Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos, Brasília, v. 98, nº 250, p. 561-579, set./dez. 2017.

BEISIEGEL, Celso Rui. **Estado e Educação Popular: Um estudo sobre a educação de adultos.** Brasília: Líber, 2004.

BICCAS, M. S. FREITAS, M. C. **História social da educação no Brasil (1926-1996).** São Paulo, SP: Cortez. Acesso em: 06 de agosto de 2022.

BRASIL. STF. **ADI 6590.** Disponível em: <https://portal.stf.jus.br/processos/detalhe.asp?incidente=6036507>. Acesso em: 7 jul. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm Acesso em: 7 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2000/lei-10098-19-dezembro-2000-377651-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 13 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 2007.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 6.425 de 04 de abril de 2008.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6425.htm Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL/ PNA. 2014. **Decreto nº 10.959, de 8 de fevereiro de 2022.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2022/Decreto/D10959.htm#art18. Acesso em: 2 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 9.759, de 11 de abril de 2019.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/D9759.htm Acesso em: 2 ago. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm. Acesso em: 7 jul. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 47.251, de 17 de novembro de 1959.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1950-1959/decreto-47251-17-novembro-1959-386350-publicacaooriginal-1-pe.html> Acesso em: 7 jul. 2022.

BRASIL. PNA, **Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 10.172, de 09 de janeiro de 2001.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>. Acesso em: 3 ago. 2022.

BRASIL/PRONATEC. 2011. **Lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/112513.htm. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL, CIPTEA. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 10 jul. de 2022.

BRASIL. Plano Nacional de Educação. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em 02 de agosto de 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União, Brasília, 7 de julho de 2015. Disponível em: Acesso em: 23 jun. 2022.

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13632-6-marco-2018-786231-publicacaooriginal-154957-pl.html> Acesso em: 23 jun. 2022.

BRASIL. **LDBN, 1961.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **LDBEN, 1971.** Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl>. Acesso em: 10 jul. de 2022.

BRASIL. **MEC/CENESP, 1973.** Disponível em: <https://dou.vlex.com.br/vid/cria-centro-nacional-especial-cenesp-34194642>. Acesso em: 10 jul. de 2022.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em: 09 out. e3 2022.

BRASIL. MEC. **Parecer nº: CNE/CEB 2/2005.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb002_05.pdf. Acesso em: 10 jul. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000.** Brasília: CNE: MEC maio 2000.

BRASIL. MEC. **Parecer CNE/CEB nº: 18/2008.** http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9903-projovem-urbano-parecer-18-2008&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 10 jul. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020.** Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-cne/cp-n-1-de-27-de-outubro-de-2020-285609724>. Acesso em 05 de agosto de 2022.

BRASIL. **LEI Nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm. Acesso em: 13 out. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Saúde. Departamento de Nacional de Educação. **Campanha de Educação de Adultos.** Rio de Janeiro, 1950.

BRASIL. PORTAL MEC. **Conheça a história da educação brasileira.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/pet/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 10 jul. de 2022.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais.** Brasília: UNESCO, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial.** Brasília: MEC/Seesp, 1994.

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais. Educação para Cidadania.** Brasília: MEC, 1998.

BRASIL. **Convenção de Guatemala 1999.** Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Acesso em: 24 out. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais – orientações gerais e marcos legais.** Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional com a Educação Básica na modalidade Educação de Jovens e Adultos. **Formação inicial e continuada/Ensino Fundamental.** Documento Base, agosto de 2007.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. Secretaria de Educação Especial – SEESP. **Manual de Orientação do Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.** Brasília, MEC/SEESP, 2010b.

BRASIL. Ministério da Educação – MEC – Secretaria de Educação - SEESP. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial n. 555, de 05 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria n. 948, de 09 de outubro de 2007. Brasília, MEC. SEESP, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília: MEC, 2008.

BRASÍLIA. Governo do Distrito Federal. **Currículo em Movimento da Educação Básica - Educação de Jovens e Adultos.** Brasília, 2014a.

BEDAQUE, Selma Andrade de Paula. **Por uma Prática Colaborativa no AEE: Atendimento Educacional Especializado**. 1 ed. Curitiba: Appris, 2014.

CABRAL, Rosângela (2017). **Entre fios & desafios: processo de inclusão do público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos em Belford Roxo/RJ**. (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e demandas Populares. Seropédica, 2017.

CARVALHO, M. F. **Conhecimento e vida na sala de aula: convivendo com as diferenças**. Campinas SP: Autores Associados; Ijuí RS: Editora UNIJUÍ, 2006.

CÁSSIO, F.; CATELLI JR, R. **Educação é a base? 23 Educadores discutem a BNCC**. São Paulo: Ação Educativa, 2019.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **A Educação Básica no Brasil. Educação e Sociedade**. Set. 2002, v. 23, n. 80, p.168-2000, Campinas. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Hj6wG6H4g8q4LLXBcnxRcxD/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 10 jul. 2022.

DAMASCENO, Allan Rocha. **Educação Inclusiva e Organização da Escola: Projeto Pedagógico Na Perspectiva Da Teoria Crítica**. UFF. 2010. (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense/ UFF. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação. Niterói, 2010.

COSTA, V. A, da. DAMASCENO, A. R. **Políticas públicas de educação em inclusão: sociedade, cultura e formação**. PAULA, Lucília Lino de; MARQUES, Valéria (Org.). **Educação profissional e inclusiva: desafios e perspectivas**, Seropédica, RJ: EDUR, 2012.

DAMASCENO. A.R. **Formação de professores e sua relação com a educação inclusiva: desafios à experiência teórica na práxis pedagógica**. Revista Educação Especial, Santa Maria, v.28, n. 52, Pp. 405-416, maio/ago. 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X9628>. Acesso em: 15 jul. 2022.

DAMASCENO, A. R. **Educação Inclusiva e a Organização da escola: perspectivas críticas e desafios políticos do projeto pedagógico**. Rio de Janeiro: Abrace um Aluno Escritor: CAPES, 2015.

DECLARAÇÃO DE SALAMANCA: **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**, 1994, Salamanca-Espanha.

DIÁRIO OFICIAL DO MUNICÍPIO DE NILOPOLIS – **A Voz dos Municípios Fluminenses** – 04 a 10 de setembro de 2015, p.13.

DIÁRIO OFICIAL. **Estado do Rio de Janeiro – Prefeitura da Cidade de Nova Iguaçu** – terça feira, 06 de dezembro de 2022, p.2-3.

DIÁRIO OFICIAL. **Da Cidade de São João de Meriti**. Ano XIX, n. 5570 de 11 de março de 2021.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 27, n. 2, p. 321-337, jul./dez. 2001.

DYE, Thomas D. **Understanding Public Policy**. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall. 1984.

FÁVERO, Osmar. **Memória das campanhas e movimentos de educação de jovens e adultos (1947-1966)**. Disponível em: <http://www.forumeja.org.br/df/files/leiamais.apresenta.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2022.

FÁVERO, Osmar; RIVERO, José (Org.). **Educação de jovens e adultos na América Latina: direito e desafio de todos**. São Paulo: Moderna/UNESCO, 2009.

FANTACINI, R. A. F; CAMPOS, J. A. P. P. **Conclusão da escolaridade de alunos com deficiência intelectual matriculados na educação de jovens e adultos**. Rev. educ. PUC-Camp. Campinas, v. 22, n. 2, p. 317-330, mai./ago., 2017. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/3610>. Acesso em: 4 out. 2022.

FONTES, V. **O Brasil e o capital-imperialismo: teoria e história**. 2. ed. Rio de Janeiro: EDUFRRJ, 2010.

FREIRE, P. **Cartas a Cristina**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FREIRE, P. **Educação e mudança**. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. Tradução: Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1974.

GALVÃO, A. M.; DI PIERRO, M. C. A construção social do preconceito contra o analfabeto na história brasileira. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2013, p. 31-54 (Coleção Preconceitos, vol. 2).

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. São Paulo: 7 Letras. 2007.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; SANTOS, Natália Gomes. **Nível instrucional de pessoas com deficiência no Brasil**. Crítica Educativa, São Paulo, v. 1, p. 24-39, 2015.

GRUSCHKA, Andreas. **Teoria Crítica e pesquisa empírica em educação: a escola e a sala de aula**. Constelaciones, Madri, n. 6, p. 3-31, 2014b. Disponível em: <https://constelaciones-rtc.net/article/view/851> . Acesso em: 05 de janeiro de 2024.

IPEA. <https://www.ipea.gov.br/ods/ods4.html>. Acesso em 01 de fevereiro de 2024.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de jovens e adultos**. Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, p. 108-130, 2000.

HORKHEIMER, M & ADORNO, T. W. **“Ideologia”**. In: **Temas Básicos da Sociologia**. São Paulo: Cultrix, 1973.

HORKHEIMER, M. & ADORNO, T. W. **Dialética do esclarecimento**: fragmentos filosóficos. Tradução: Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Zahar, 1985.

HORKHEIMER, M. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. Coleção os Pensadores. São Paulo: Editora Abril, 1987.

HORKHEIMER, Max. **Teoria Tradicional e Teoria Crítica**. In: **BENJAMIN, Walter, HORKHEIMER, Max, ADORNO, Theodor W., HABERMAS, Jürgen. Textos escolhidos**. (Col. Os Pensadores, Vo. XLVIII). São Paulo, Abril Cultural, 1983. P 117-161.

LIMA, Carolina Barreiros de. **“Como você não é da casa, isso não te pertence, esse espaço não é seu...” Ou seria? Sentidos de inclusão em uma Escola de Governo**. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2019.

LOURENÇO FILHO, Manoel B. **Histórico da Educação de Adultos no Brasil**. Ministério da Educação e Saúde, n. 8, Rio de Janeiro, 1949.

LOUREIRO, C.R.M.J. **Políticas Públicas de Educação Inclusiva & Gestão Democrática: desafios a escolarização do público alvo da Educação Especial na Escola Municipal Anton Dworsak/Duque de Caxias – RJ**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e demandas Populares. Seropédica, 2020.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão Escolar**: o que é, por que, como fazer. São Paulo: Summus, 2015.

MEC. **Conheça a história da educação brasileira**. [s.d.]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/33771-institucional/83591-conheca-a-evolucao-da-educacao-brasileira>. Acesso em: 20 set. 2022.

MEC/SECADI. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192. Acesso em: 10 jul. 2022.

NETO, S. P. LA FARE, M. **Teoria, Crítica e Prática Educacional: Sobre a relação entre pessimismo teórico e transformação do mundo em T.W. Adorno**. Revista Educação e Filosofia, Uberlândia. Uberlândia v. 36, n. 77, p. 833-859, maio-agosto 2022.

NOGUEIRA, Francis Mary Guimarães. **As orientações do Banco Mundial e as políticas educacionais atuais: a construção do consenso em torno da centralidade da educação básica**. In: HIDALGO, Angela Maria; SILVA, Ileizi Luciana Fiorelli (Org.). Educação e Estado: as mudanças nos sistemas de ensino do Brasil e do Paraná na década de 90. Londrina: Ed. UEL, 2001.

PAIVA, V. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Loyola, 1973. v. 1. (Temas Brasileiros, 2).

PAIVA, Jane; MACHADO, Maria Margarida; IRELAND, Timothy. **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea, 1996-2004**. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2010.

PEREIRA, A.S. **Política Curricular e o Dualismo Educação Especial X Educação Inclusiva: reflexões críticas sobre a formação no curso de Pedagogia das universidades públicas do RJ**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro/UFRRJ. Programa de Pós-Graduação em Educação, Contextos Contemporâneos e demandas Populares. Seropédica, 2017.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO BELFORD ROXO. 2015-2025 DE 29/05/2015 – Estado do Rio de Janeiro.

PLANO MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DO MUNICÍPIO DE MESQUITA. A Lei nº 908 de 29 de junho de 2015 – Estado do Rio de Janeiro.

PRADO, M.E.B.B; FREIRE, F.M.P. **A formação em serviços vivendo a reconstrução da prática educacional**. In; FREIRE, F.M.P.; VALENTE, A. (Orgs.) **Aprendendo para a vida: os computadores na sala de aula**. São Paulo: Cortez, 2001.

SANDER, B. **Administração da Educação no Brasil: genealogia do conhecimento**. Brasília: Liber Livro, 2007.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Por que é tão difícil construir uma teoria crítica?** In: Revista Crítica de Ciências Sociais, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra e Centro de Estudos Sociais. nº. 54, Junho/1999. Disponível em: <http://www.boaventuradesousasantos.pt/pages/pt/artigos-em-revistas-científicas.php>. Acessado em: 07/01/2024.

SANTOS, M. P. **Observatório Internacional de Inclusão, Interculturalidade e Inovação Pedagógica. Projeto de Pesquisa apresentado à Plataforma Brasil e aprovado pelo parecer nº 1.727.018**, 2016.

SANTOS, Mônica Pereira dos. **Dialogando sobre inclusão em educação: contando casos (e descasos)**. 1. ed. Curitiba, PR: CRV, 2013.

SOARES, L. J. G. **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

SCHWEPPEHAEUSER, Gerhard. **Theodor W. Adorno zur Einfuehrung**. Hamburg. Justus Verlag, 2003.

UNESCO. 2022. Disponível em: <https://uil.unesco.org/adult-education/confintea>. Acesso em: 08 jul. 2022.

UNESCO. **Declaração de Hamburgo sobre a educação de adultos e plano de ação para o futuro.** In: **CONFERÊNCIA INTERNACIONAL SOBRE A EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1997, Hamburgo. Anais [...].** Hamburgo, Alemanha, 1997.

VILELA, R. A. T. Teixeira. **Críticas e possibilidades da educação e da escola na contemporaneidade: lições de Theodor Adorno para o currículo.** Educação em Revista, Belo Horizonte, n. 45, p. 223-248, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/9PMf8RLhhRVMrdD9SjVkmkg>, DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982007000100012>. Acesso em 26 de outubro de 2023.

VILELA, R. A. T. **A Teoria Crítica da Educação de Theodor Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares.** 2006. PUC/MG. Relatório final de pesquisa disponível em http://portal.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI2012_0828100151.pdf. Acesso em 02/01/2023.

Referências: Teses; Dissertações e Artigos

BARBOSA, V.S. KELLER-FRANCO, E. **Projeto EJA interventiva: contribuições para as práticas curriculares inclusivas.** Araraquara. Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação. V. 15, n. 03, p. 244, novembro 2020.

BINS, K. L. G. **Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem.** Porto Alegre, Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, PUC/RS, 2013.

BOTTI, F.H.A. **Interfaces da educação de jovens e adultos e educação especial: o direito em análise.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo. Vitória, 2016.

BUENO, M. B. CAMPOS, J.A.P.P. **Inclusão escolar na educação de jovens e adultos: concepção de práticas pedagógicas.** Rio Claro. Revista Educação: Teoria e Prática, v. 30, n.63. 2020.

BUENO, O.M. **Escolarização de Jovens e Adultos com deficiência intelectual contribuições da teoria histórico-cultural para o desenvolvimento pedagógico.** Dissertação de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva em Rede Nacional, Programa de Pós-Graduação em Educação Inclusiva da Universidade Estadual de Ponta Grossa. Ponta Grossa, 2022.

BUENO, O.M. OLIVEIRA, R.C.S. **O desenvolvimento adulto do sujeito deficiente intelectual e a relação com a Educação para Jovens e Adultos (EJA): uma análise, a partir da perspectiva docente.** Santa Maria. Revista Educação Especial, v. 32, 2019.

BRANCO, A.P.S.C. **Análise da política de inclusão escolar na perspectiva das famílias de estudantes público-alvo da educação especial.** Tese de Doutorado. do Programa de Pós-

Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, 2020.

CABRAL, R. M. BIANCHINI, L. G. B. GONÇALVES, T.G.L. **Educação especial e educação de jovens e adultos: uma interface em construção?** Santa Maria, Revista Educação Especial. v. 31, n. 62, p. 587-602, jul./set. 2018.

CABRAL, R.C. **Processo de inclusão do público alvo da educação especial na educação de jovens e adultos (EJA) em Belford Roxo/RJ: desafios político-pedagógicos.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

CARDOSO, D.M.C.M. **Diálogos entre a educação especial e a educação de jovens e adultos: uma proposta de formação continuada de professores para atuar com pessoas com deficiência intelectual.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Fluminense do Instituto de Biologia. Niterói, 2015.

FANTACINI, R.A.F. CAMPOS, J.A.P.P. **Conclusão da escolaridade de alunos com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos.** Campinas. Revista Educação – PUC, 22(2), p. 317 – 330, maio/agosto 2017.

FERREIRA, G.C. **Educação inclusiva: sentidos e efeitos da formação continuada em serviço no contexto da EJA em uma escola da periferia.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.

FREITAS, M.A.S. **Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: interface do processo de escolarização.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

FREITAS, M.S. **Nas margens do direito a educação: o enlace entre a educação de jovens e adultos e a educação especial no município de Itaboraí/RJ.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2015.

FREITAS, M.A.S, CAMPOS, J.A.P.P. **Interface entre EJA e educação especial: o professor e a inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual.** Revista Acadêmica Arquivos Analíticos de Políticas Educativas. V. 22, n. 85. 2014.*

HASS, C. BAPTISTA, C.R. **A educação de jovens e adultos e a educação especial: diálogos em uma “cartografia pragmática”.** Porto Alegre, Revista Educação e Cultura Contemporânea, v. 14, n. 35, 2020.

HASS, C. **Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re) invenção da articulação necessária entre as áreas,** Santa Maria | v. 40 | n. 2 | p. 347-360 | maio/ago. 2015.

HASS, C. GONÇALVES, T.G.G.L. **Em Tempos de Democratização do Direito à Educação: como têm se Delineado as Políticas de Acesso à EJA aos Estudantes com Deficiência no**

Rio Grande do Sul? Revista Brasileira de Educação Especial. Marília, v. 21, n. 4, p. 443-458, outubro-dezembro, 2015.

LAPLANE, A.L.F. **Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola.** Campinas. Caderno Cedes, v. 34, n. 93, p. 191-205, maio-agosto. 2014.

LIMA, F.O. **Experiências inclusivas na educação de jovens e adultos em um município do interior paulista.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Marília, Marília, 2015.

LIMA, M.A.R. **Perspectivas e percursos teórico-metodológicos nas pesquisas sobre Educação de jovens e adultos. Análises de publicações na revista brasileira de estudos pedagógicos – 1980 a 2016.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Educação (ProPEd) da Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2019.

MACALI, A.C. **Trajetória escolar de alunos com deficiência: matrículas do censo escolar.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017.

MARIA, P.M. **Políticas educacionais de atenção aos estudantes com deficiências e necessidades educacionais específicas: um estudo a partir de um instituto federal de educação, ciência e tecnologia do Rio Grande do Sul.** Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Escola de Humanidades da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2020.

MIRON, K.T.S. REIS, S.M.A.O. **A Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação de jovens e adultos: algumas discussões.** Vitória da Conquista. Revista Práxis Educacional, v. 13, n. 24, p. 95-116, jan./abr. 2017.

NASCIMENTO, M.C. **Interface entre EJA e educação especial no município de Guanambi: escolarização de estudantes com deficiência intelectual.** São Carlos, UFSCAR, 2017.

RIBEIRO, A. **A educação de jovens e adultos na educação especial.** Muzambinho. Editora Epitaya, ISBN: 978-65-87809-38-0, Rio de Janeiro, p. 248, 2022.

PARIZZI, R.A. SANTOS, D.C.C.F. **Considerações sobre a inclusão escolar de alunos com necessidades educacionais especiais na educação de jovens e adultos.** Araraquara. UNESP (Universidade Estadual Paulista. Faculdade de Ciências e Letras), 2019.

RODRIGUES, E.O DUTRA A. SORTO L.J. **Inclusão escolar na educação de jovens e adultos.** Londrina. Revista Eletrônica de Educação, v. 11, n. 01, p. 243-259, janeiro-maio 2017.

SILVA, M.C.L. CAMPOS, J.A.P.P. **Interface entre a EJA e Educação Especial: o professor e a inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual.** São Carlos. Arquivos Analíticos de Políticas Educativas, 22(85). Dossiê Educação Especial: diferenças, currículo e processos de ensino e aprendizagem, v. 22, n.85, 2014.

SILVA J. O. **Educação Inclusiva: A estranha necessidade de Políticas para incluir pessoas.** Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Serviço Social, da Faculdade de Serviço Social, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Poto Alegre, 2015.

SOUZA, A.C.F. Práticas pedagógicas e viés do currículo funcional natural: possibilidades educativas para jovens e adultos com deficiência intelectual em uma escola especial. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação de Ensino em Educação Básica – PPGEB – Mestrado Profissional. Instituto de Aplicação Fernando Rodrigues da Silveira – CAP- UERJ, Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2020.