



**UNIVERSIDADE TUIUTI DO PARANÁ**  
**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**  
**MESTRADO ACADÊMICO EM EDUCAÇÃO**

**MARI ESTELA DOMAKOSKI MARCANTE**

**(IN)VISIBILIDADE DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA**  
**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO MUNICÍPIO DE**  
**ALMIRANTE TAMANDARÉ – PARANÁ**

**CURITIBA**

**2023**

**MARI ESTELA DOMAKOSKI MARCANTE**

**(IN)VISIBILIDADE DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA  
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO MUNICÍPIO DE  
ALMIRANTE TAMANDARÉ – PARANÁ**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Tuiuti do Paraná, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação. Linha de Pesquisa: Práticas Pedagógicas: elementos articuladores.

Orientadora: Profa. Dra. Maria Antônia de Souza

**CURITIBA**

**2023**

Dados Internacionais de Catalogação na fonte  
Biblioteca "Sidnei Antonio Rangel Santos"  
Universidade Tuiuti do Paraná

M313 Marcante, Mari Estela Domakoski.  
(In) visibilidade de estudantes com deficiência na  
educação de jovens e adultos (EJA) no município de  
Almirante Tamandaré - Paraná/ Mari Estela Domakoski  
Marcante; orientadora Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Antônia de Souza.  
127f.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná,  
Curitiba, 2023

1. Educação de jovens e adultos (EJA). 2. Educação  
especial. 3. Atendimento educacional especializado.  
4. Interface. I. Dissertação (Mestrado) Programa de Pós-  
Graduação em Educação / Mestrado em Educação. II. Título.

CDD – 371.904398162

Bibliotecária responsável: Heloisa Jacques da Silva – CRB 9/1212

**TERMO DE APROVAÇÃO**

**MARI ESTELA DOMAKOSKI MARCANTE**

**(IN)VISIBILIDADE DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ – PARANÁ**

Essa dissertação foi julgada e aprovada como requisito formal para obtenção do grau de Mestre em Educação no Programa de Pós-Graduação em Educação, em Linha de Pesquisa Práticas Pedagógicas: Elementos Articuladores da Universidade Tuiuti do Paraná, pela seguinte banca examinadora.

Curitiba, 21 de novembro de 2023.



**Prof. Dra. Maria Antônia de Souza**

Coordenadora do PPGEd – Universidade Tuiuti do Paraná

Orientadora



**Prof. Dra. Rosana Aparecida da Cruz Paula**

Membro Externo – SMED Tijucas do Sul/PR



**Prof. Dra. Maria Alzira Leite**

Membro Interno – UTP



**Prof. Dra. Maria Arlete Rosa**

Membro Suplente - Interno

**Curitiba**

**2023**

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço primeiramente a Deus, pela vida, benção e proteção, por me guiar, me fortalecer e me proporcionar paciência e perseverança ao longo dessa desafiadora jornada que foi concluir esta dissertação de Mestrado.

À minha família, por seu amor incondicional, por ser minha fonte de força, motivação, encorajamento e compreensão diante das adversidades que foram surgindo até a conclusão de mais uma etapa da minha vida.

À minha orientadora, professora Dra. Maria Antônia de Souza, por sua orientação sábia e paciência incansável, e por dividir comigo seu conhecimento e expertise, contribuindo significativamente para a conclusão deste trabalho.

A todos os professores e profissionais que, de alguma forma, contribuíram para a minha formação acadêmica, por suas aulas, palestras ou conselhos, que foram fundamentais para desenvolver as habilidades necessárias para realizar este trabalho.

Aos amigos e colegas de trabalho, pela valiosa troca de ideias, pelos debates enriquecedores e apoio mútuo ao longo desse percurso acadêmico.

Aos funcionários da Prefeitura de Almirante Tamandaré, que prontamente me auxiliaram na busca de dados e informações que alimentaram a construção deste trabalho, contribuindo para fundamentar e aprofundar a pesquisa.

Por fim, agradeço a todos que, de alguma forma, fizeram parte dessa jornada, mesmo que em pequenos gestos ou momentos. Cada contribuição foi importante para a realização deste trabalho. A todos, meu sincero agradecimento.

## RESUMO

Esta pesquisa trata da Educação de Jovens e Adultos na interface com a Educação Especial. A questão norteadora é: quais os principais fatores que contribuem para a (in)visibilidade dos estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Almirante Tamandaré/PR? O objetivo geral do estudo é analisar os fatores que contribuem para a (in)visibilidade dos estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os objetivos específicos são: a) apresentar um panorama histórico, social, político e pedagógico que envolve a EJA e a Educação Especial; b) identificar o perfil dos estudantes com deficiência atendidos no município de Almirante Tamandaré/PR e daqueles residentes no município, mas atendidos por meio de convênios com outros municípios; c) indicar as políticas nacional, estadual e municipal que regulamentam a educação de jovens e adultos com deficiência; d) discorrer sobre o atendimento e as práticas pedagógicas que permeiam a educação especial no município. Trata-se de uma pesquisa com abordagem qualitativa, do tipo documental, organizada com base na literatura, em dados estatísticos e em documentações que regem as escolas de Almirante Tamandaré que ofertam essa modalidade de ensino, além de legislações municipais, estaduais e federais. Conclui-se que os principais fatores que contribuem para a invisibilidade dos estudantes da EJA com deficiência são: 1. Perfil dos estudantes: o processo de avaliação psicoeducacional não conta com o fechamento do laudo por um neurologista, ou seja, há uma lacuna na compreensão do perfil individual desses alunos, o que dificulta a definição dos recursos necessários ao atendimento e ao planejamento de atividades personalizadas; 2. Legislação municipal: embora exista legislação federal e estadual, a falta de Conselhos Municipais de Educação e a falta de legislação municipal específica deixam os gestores e educadores sem um quadro claro de referência para suas práticas pedagógicas, o que pode levar à exclusão involuntária desses alunos, e também pode resultar em recursos inadequados para a acessibilidade física e tecnológica das escolas; 3. Práticas pedagógicas: embora o estado do Paraná venha oferecendo formação ao corpo docente por meio do movimento “Formadores em Ação”, em nível municipal ainda não existe uma preparação específica. Além disso, as formações oferecidas são voltadas apenas ao ensino regular, exigindo que o professor da EJA e da Educação Especial tenha que adaptar suas práticas pedagógicas conforme seus próprios conhecimentos e experiências.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos (EJA); Educação Especial; Atendimento Educacional Especializado; Interface.

## ABSTRACT

This research deals with Youth and Adult Education at the interface with Special Education. The guiding question is: what are the main factors that contribute to the (in)visibility of students with disabilities in Youth and Adult Education (EJA), in the city of Almirante Tamandaré/PR? The general objective of the study is to analyze the factors that contribute to the (in)visibility of students with disabilities in Youth and Adult Education (EJA). The specific objectives are: a) to present a historical, social, political and pedagogical overview that involves EJA and Special Education; b) identify the profile of students with disabilities served in the city of Almirante Tamandaré/PR and those residing in the same city, but served through agreements with other city; c) indicate the national, state and municipal policies that regulate the education of young people and adults with disabilities; d) discuss the service and pedagogical practices that permeate special education in the city. This is a research with a qualitative approach, of a documentary type, organized based on literature, statistical data and documentation that govern the schools in Almirante Tamandaré that offer this type of teaching, in addition to municipal, state and federal legislation. In conclusion, the main factors that contribute to the invisibility of EJA students with disabilities are: 1. Student profile: the psychoeducational assessment process does not include the completion of the report by a neurologist, that is, there is a gap in understanding the individual profile of these students, which makes it difficult to define the necessary resources for assistance and planning personalized activities; 2. Municipal legislation: although there is federal and state legislation, the lack of Municipal Education Councils and the lack of specific municipal legislation leave managers and educators without a clear frame of reference for their pedagogical practices, which can lead to the involuntary exclusion of these students, and can also result in inadequate resources for the physical and technological accessibility of schools; 3. Pedagogical practices: although the state of Paraná has been offering training to teaching staff through the "Formadores em Ação" movement and at the municipal level there is still no specific training. Furthermore, the training offered is aimed only at regular education, requiring EJA and Special Education teachers to adapt their pedagogical practices according to their own knowledge and experiences.

**Keywords:** Youth and Adult Education (EJA); Special education; Specialized Educational Service; Interface.

## LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 – CRITÉRIOS PARA SELEÇÃO DE OBRAS	19
FIGURA 2 – LINHA DO TEMPO DA EJA NO BRASIL	23
FIGURA 3 – LOCALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES QUE DESENVOLVEM PESQUISAS COM ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL	85
FIGURA 4 – ORGANIZAÇÃO ESPACIAL DO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ (2017)	91
FIGURA 5 – ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FORA DO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ	100



## LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 – DOCUMENTOS LEGAIS	20
QUADRO 2 – TIPOS DE DEFICIÊNCIAS EM JOVENS E ADULTOS	48
QUADRO 3 – BREVE HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO E DOS MOVIMENTOS DA EJA	65
QUADRO 4 – EVENTOS QUE DISCUTIRAM OS DIREITOS DOS DEFICIENTES	69
QUADRO 5 – LEIS FEDERAIS EM BENEFÍCIO DOS DEFICIENTES	70
QUADRO 6 – DISPOSITIVOS COMPLEMENTARES DAS LEIS	71
QUADRO 7 – PESQUISAS QUE ARTICULAM EJA E EDUCAÇÃO ESPECIAL	80
QUADRO 8 – ESTUDOS DE BASE	87

## LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – DEMONSTRATIVO DAS ESCOLAS QUE ATENDEM À EDUCAÇÃO DA EJA E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ALMIRANTE TAMANDARÉ/PR.	95
TABELA 2 – DEMONSTRATIVO DE MATRÍCULAS DA EJA E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ALMIRANTE TAMANDARÉ/PR	97
TABELA 3 – COMPARATIVO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARANÁ E NO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ/PR	98
TABELA 4 – COMPARATIVO DE MATRÍCULAS DA EJA NO ESTADO DO PARANÁ E NO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ/PR	98
TABELA 5 – MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO A MODALIDADE DE ENSINO E A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (2019-2022)	99
TABELA 6 – DADOS DE EDUCANDOS EM ESCOLAS CONVENIADAS – MODALIDADE ESPECIAL	100
TABELA 7 – TIPOS DE DEFICIÊNCIAS ATENDIDAS NA ESCOLA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL ROSA BINI DE OLIVEIRA	102
TABELA 8 - ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA INSTITUIÇÃO CEEBJA AYRTON SENNA (2019-2023)	102

## LISTA ABREVIATURAS E SIGLAS

ABPEE	Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
APP-PR	Sindicato dos Trabalhadores em Educação Pública do Paraná
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CEE-PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CEIF	Câmara da Educação Infantil e do Ensino Fundamental do Estado do Paraná
CEMEP	Câmara do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio do Estado do Paraná
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CENPEC	Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária
CMAE	Centro Municipal de Atendimento Educacional Especializado
CNE	Conselho Nacional de Educação
EAD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EE	Educação Especial
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EMAT	Escola Municipal Almirante Tamandaré
EMCJCO	Escola Municipal Coronel João Cândido de Oliveira
EMCRS	Escola Municipal Clair do Rocio Sandri
EMJG	Escola Municipal Jardim Graziela
EMJR	Escola Municipal Jardim Roma
FUNDEB	Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal

IFEs	Instituições Federais de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INES	Instituto Nacional de Educação de Surdos
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	Ministério da Educação
MIS	Movimento de Inclusão Social
NARC	National Association for Retarded Children
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
NRE	Núcleo Regional de Educação
OEA	Organização dos Estados Americanos
ONU	Organização das Nações Unidas
PAEE	Público-Alvo da Educação Especial
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PEE-PR	Plano Estadual de Educação do Estado do Paraná
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNEE	Política Nacional de Educação Especial
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Básica com a Educação Profissional na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUCA	Programa Um Computador por Aluno
PUCRS	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
REIC	Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional
SAEB	Sistema de Avaliação da Educação Básica
SCARL	Município de São Carlos, Estado de São Paulo
SEE	Secretaria de Educação Especial

SEEA	Secretaria Extraordinária Nacional de Erradicação do Analfabetismo
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação do Estado do Paraná
SETEC	Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica
SINPROPA R	Sindicato dos Professores no Estado do Paraná
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
SULP	Surdos usuários da Língua Portuguesa
UFES	Universidade Federal do Espírito Santo
UFMS	Universidade Federal de Mato do Grosso do Sul
UFPR	Universidade Federal do Paraná
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UFRN	Universidade do Rio Grande do Norte
UFUSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
USP	Universidade de São Paulo
UTP	Universidade Tuiuti do Paraná

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b>	12
<b>2 HISTÓRIA, POLÍTICA E ASPECTOS SOCIAIS E PEDAGÓGICOS DA EJA E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>	22
2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)	23
2.1.1 Perfil do estudante jovem e adulto	29
2.1.2 Oferta da EJA no Estado do Paraná	31
2.1.3 Formação e papel do professor da EJA	34
2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL	39
2.3 PERFIL DO ESTUDANTE JOVEM E ADULTO COM DEFICIÊNCIA	47
<b>3 POLÍTICAS NACIONAIS, ESTADUAIS E MUNICIPAIS QUE REGULAMENTAM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA</b>	53
3.1 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – PERSPECTIVA INCLUSIVA	53
3.2 A INTERFACE ENTRE EJA E EDUCAÇÃO ESPECIAL	55
3.3 DOCUMENTO DE SUBSÍDIO POLÍTICO DA EJA E EDUCAÇÃO ESPECIAL	64
3.4 DOCUMENTOS NORMATIVOS QUE SUBSIDIAM A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA	68
<b>4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL</b>	75
4.1 PANORAMA ACERCA DA EJA E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ/PR	90
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	105
<b>REFERÊNCIAS</b>	109

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa concentra-se na EJA e em sua interface com a Educação Especial. A pergunta central da pesquisa é: quais os principais fatores que contribuem para a (in)visibilidade dos estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Almirante Tamandaré – Paraná, e como esses fatores impactam no atendimento a eles prestado e em seu acesso a uma educação inclusiva e de qualidade? Por (in)visibilidade entende-se a negligência ou exclusão desses estudantes das práticas pedagógicas, seja pela falta de estrutura adequada das instituições escolares, seja por preconceitos ou estereótipos que dificultam sua participação plena.

Essa ideia da (in)visibilidade, por sua vez, se contrapõe ao entendimento de Paulo Freire (2006), que defende a construção do conhecimento como um processo dialógico que não pode ser pensado separado da história e vivência dos sujeitos. Ainda segundo o mesmo autor, não existe ensinar sem aprender. Sendo assim, considerando que muitos desses estudantes têm vivências e experiências diversas, muitas vezes marcadas por desafios e dificuldades, e levando-se em conta que a função do educador consiste em construir e reconstruir o conhecimento junto com os educandos, observa-se um evidente paradoxo nessa relação a partir do momento em que esses estudantes não contam com uma garantia efetiva de participação no ambiente escolar.

Fruto de uma experiência pessoal como profissional da educação e tendo em vista o desafio de contribuir com a melhoria da igualdade de oportunidades dentro desse contexto, esta pesquisa está alicerçada na relação de aprendizado gerada no processo de docência junto com os estudantes:

Minha jornada na educação começou em 1994, quando iniciei minha carreira como docente das séries iniciais, trabalhando com turmas de alfabetização. Desde o início, fui cativada pela docência e pela oportunidade de alfabetizar crianças e impactar o futuro de meus alunos através da educação. Essa paixão me levou a buscar aprimoramento e, em 1998, iniciei o curso de graduação em Pedagogia na Universidade Tuiuti. A graduação abriu portas para novas oportunidades, permitindo-me explorar diversos espaços educacionais.

Durante meu tempo como diretora da escola em que lecionava, tive aproximação com os pais dos alunos. Percebi que havia um alto número de adultos na comunidade que eram analfabetos. Isso me motivou a iniciar, junto com uma colega professora, um projeto de alfabetização voluntária no bairro, oferecido no Centro Comunitário. O projeto cresceu rapidamente e, em pouco tempo, tínhamos aproximadamente 45 estudantes participando ativamente.

Em 2004, recebemos o convite para cadastrar nossos educandos no Programa Brasil Alfabetizado, o que expandiu ainda mais nosso impacto na comunidade.

Nos anos seguintes, de 2006 a 2008, fui convidada para trabalhar na Secretaria de Educação do Município de Almirante Tamandaré. Foi nesse espaço que me aproximei ainda mais da educação na modalidade da Educação Especial. A interação com alunos com necessidades especiais trouxe uma nova dimensão a minha prática pedagógica, desafiando-me a me adaptar e personalizar o ensino para atender às necessidades individuais de cada estudante.

Em 2012, minha jornada na Educação Especial continuou, e passei a atuar como avaliadora no Centro de Especialização Municipal, desempenhando o papel de psicopedagoga no contexto escolar. Essa experiência me proporcionou uma compreensão mais profunda das necessidades dos alunos com deficiência e sobre como apoiá-los de maneira eficaz.

Simultaneamente, ingressei como pedagoga na rede estadual do Paraná, onde estou até o momento. Aqui, minha experiência com o público de jovens e adultos continuou a se expandir, e meu papel de mediadora entre os estudantes com deficiência se tornou essencial.

Essa convivência com diferentes realidades de aprendizagem e a necessidade de garantir que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade me impulsionaram a me aprofundar ainda mais na educação inclusiva.

Essa jornada profissional me ofereceu uma perspectiva única sobre a importância da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial. Por meio da minha experiência, pude testemunhar como a educação pode transformar vidas, independentemente da idade ou das necessidades individuais dos alunos.

Acredito firmemente que a educação é um direito fundamental de todos, e estou comprometida em continuar trabalhando para torná-la acessível a todos os que dela necessitam. Meu "local de fala" nesse contexto me motiva a continuar explorando e pesquisando temas relacionados à educação inclusiva e à promoção da igualdade de oportunidades para todos os estudantes. (Depoimento pessoal da Autora, 2023).

Embora relacionada à prática e experiência pedagógica, a pesquisa se constitui em um exercício de reflexão crítica que a transcende, uma vez que

a reflexão é a capacidade de ir além da lógica do senso comum, e é frequentemente expressa em termos do raciocínio prático para a ação, que tem origem no pensamento crítico fundamentado no revisitar de fenômenos aplicando-se a eles o olhar do investigador, tornando o familiar estranho e não aceitando como certo o conhecido. (Moreira; Caleffe, 2006, p. 12).

Partindo do exposto, o objetivo geral deste estudo é analisar os fatores que contribuem para a (in)visibilidade dos estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir da organização e dos aspectos pedagógicos do atendimento aos estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, no município de Almirante Tamandaré. Essa abordagem abrange desde a sondagem das necessidades individuais desses alunos e o planejamento de atividades que considerem sua acessibilidade, até a possível necessidade de adaptação do Projeto



Político Pedagógico da escola, com estratégias de atendimento, ensino e práticas pedagógicas diversificadas, de modo a possibilitar o desenvolvimento das habilidades dos estudantes e sua avaliação contínua.

Os objetivos específicos são: a) apresentar um panorama histórico, social, político e pedagógico que envolve a EJA e a Educação Especial; b) identificar o perfil dos estudantes com deficiência atendidos no município de Almirante Tamandaré/PR e daqueles residentes no município, mas atendidos por meio de convênios com outros municípios; c) indicar as políticas nacional, estadual e municipal que regulamentam a educação de jovens e adultos com deficiência; d) discorrer sobre o atendimento e as práticas pedagógicas que permeiam a educação especial no município.

Tal pesquisa justifica-se por sua relevância social e acadêmica: no âmbito social, porque contribui para a promoção da inclusão e do respeito à diversidade e à igualdade de oportunidades, possibilitando a construção de uma sociedade mais justa; e na esfera acadêmica, por auxiliar na compreensão das diferentes abordagens e estratégias pedagógicas que levam ao desenvolvimento do processo de aprendizagem dos estudantes com deficiência na EJA, levando-se em conta os diferentes perfis desses alunos. Além disso, vale ressaltar que o município de Almirante Tamandaré faz parte do lamentável índice expresso em dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), divulgada em 2019, segundo os quais o Brasil tem ainda 11 milhões de analfabetos.

A EJA constitui-se, segundo Di Pierro (2014), numa modalidade de ensino e aprendizagem que tem como finalidade garantir o direito à educação às pessoas a partir dos 15 anos que não tiveram acesso à escolarização ou que precisaram interrompê-la antes de finalizar a Educação Básica, nesse caso o Ensino Fundamental (1º ao 9º ano). Tal modalidade possibilita que os alunos matriculados convivam em sociedade de forma atuante e autônoma, com seus direitos assegurados legalmente. Entretanto, de acordo com Mazzotta e D'Antino (2011), dentro desse grupo vulnerável, que carece de acesso à educação, encontra-se outro grupo historicamente fragilizado e segregado: o de pessoas jovens e adultas com deficiências.

Leite e Campos (2018) mencionam que, ainda que muito se tenha avançado nas legislações que contemplam a garantia de direitos à pessoa com deficiência, na prática o acesso e a efetivação dessas garantias partem das lutas das famílias para que se cumpram as normas. Superar a invisibilidade que por anos marcou a história

de violação dos direitos a pessoas com deficiência, que por anos foram segregadas do convívio social e escolar, torna-se uma luta diária e necessária.

Grande número de pessoas com deficiência ainda está excluído dos espaços escolares e de outros serviços terapêuticos necessários para sua autonomia e emancipação. No que diz respeito à relevância social, Mazzotta e D'Antino (2011) destacam fatores importantes, como o direito à escolarização, formação humana, cultura, lazer e desenvolvimento cognitivo, que no caso desse alunado vem sendo conquistado a partir de movimentos sociais, movimentos organizados por pessoas com deficiência, familiares, defensores dos direitos humanos e da plena participação social.

Partindo da reflexão de que as práticas são fundamentais no processo educacional e do ensino aprendizagem de qualquer estudante, não menos relevante se faz o pensar na prática da educação de jovens e adultos com deficiência no Estado do Paraná, em especial na região metropolitana de Curitiba, tendo em vista a escassez de estudos voltados a linha de práticas pedagógicas.

Nesse contexto, de acordo com dados do Censo 2010 (Brasil, 2010), o município de Almirante Tamandaré tem apresentado estatísticas significativas de aumento da população com deficiência que necessita de atendimento especializado. A população de 16 a 64 anos de idade economicamente ativa com alguma deficiência era composta por 10.628 pessoas no ano de 2010 no município. Já com deficiência severa<sup>1</sup>, o município abrigava 3.701 pessoas de 16 a 64 anos de idade, o correspondente a 5,5% da população residente na mesma faixa etária (OIT-Brasil, 2013). Portanto, cabe a este estudo a realização de um levantamento acerca da oferta e procura de matrículas na área da inclusão.

A demanda de trabalho para os pedagogos no que se refere a essas modalidades é grande e urgente, pois muitas vezes precisam criar ou adaptar atividades e planos de ensino, ou elaborar material diversificado para atender às individualidades dos estudantes, sendo dever da escola e de todo município atender às demandas existentes, as quais muitas vezes não suprem com a qualidade e as

---

<sup>1</sup> Seguindo recomendações internacionais, o IBGE investigou os graus de severidade de cada deficiência, com o intuito de delimitar o público-alvo com deficiência severa, que foi considerado como o conjunto das pessoas que, para as deficiências visual, auditiva e motora, quando indagados se tinham dificuldade de enxergar, ouvir e de caminhar ou subir escadas respectivamente, declararam as opções de resposta “sim, grande dificuldade” ou “sim, não consegue de modo algum”. Também se considerou com deficiência severa o conjunto das pessoas com deficiência mental/intelectual [...] (OIT-Brasil, 2013).

matérias adequadas, demonstrando assim a precariedade do sistema educacional. O dever de acolher esses estudantes de forma digna e atendendo aos seus direitos é uma reflexão importante para dar o primeiro passo rumo a uma inclusão assertiva, que proporcione uma aprendizagem significativa.

A Constituição Federal de 1988, no artigo 59, garante “a 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” (Brasil, 1988). Portanto, busca-se dialogar sobre o cumprimento dessa garantia contemplada na Carta Magna, junto ao município de Almirante Tamandaré, para com os jovens e adultos deficientes.

De acordo com Mazzotta e D’Antino (2011), o tema constitui-se em uma problemática pouco explorada no meio acadêmico. Esse fato reforça a importância acadêmica desta investigação, amparando-se em pesquisas como de Freitas (2014), que destacou a necessidade de estudos sobre a inserção de alunos com deficiência intelectual nas salas da rede regular de ensino, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Também justifica e reforça a importância desta pesquisa em relação aos atendimentos realizados em Almirante Tamandaré, os quais serão pormenorizados no capítulo Metodologia da Pesquisa.

A presente pesquisa é do tipo documental, a qual, segundo Yin (2001), utiliza-se de diferentes técnicas para o levantamento de informações, dados e evidências sobre determinado tema. Pesquisas documentais podem ser utilizadas em estudos exploratórios de fenômenos pouco investigados ou como estudos-piloto para orientar o design de investigações de casos múltiplos. De acordo com o referido autor, o estudo documental é particularmente recomendado em situações em que as questões a serem respondidas são do tipo “como?” ou “por quê?”.

As técnicas de pesquisa, por sua vez, de acordo com Marconi e Lakatos (1996, p. 57), podem ser compreendidas como “um conjunto de preceitos ou processos de que se serve uma ciência ou arte; é a habilidade para usar esses preceitos ou normas, a parte prática. Toda ciência utiliza inúmeras técnicas na obtenção de seus propósitos”.

No contexto deste estudo propriamente dito, a pesquisa documental possibilita a identificação de informações relacionadas aos objetivos da pesquisa em diferentes documentos, para, com isso, gerar conhecimento e contribuir com transformações na realidade.

Optou-se pela pesquisa documental por tratar-se de um procedimento que viabiliza a compreensão dos fatores que contribuem para a (in)visibilidade dos estudantes com deficiência na modalidade EJA, residentes em Almirante Tamandaré, tanto na escola especial como nas classes regulares de ensino. Além disso, por auxiliar na identificação do perfil dos estudantes com deficiência atendidos dentro do município de Almirante Tamandaré, bem como daqueles que são atendidos no município de Curitiba pela rede integrada. Vale destacar que um dos documentos centrais desta pesquisa é o relatório oriundo do Censo Escolar, disponível pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

O Censo Escolar, um instrumento importante da pesquisa escolar, permite um mapeamento dos dados das instituições escolares, possibilitando a compreensão acerca da situação educacional. Trata-se de um documento estatístico atualizado que apresenta informações sobre o atendimento aos alunos no município de Almirante Tamandaré, tendo em vista o número de matriculados nesse município. Em relação ao Censo Escolar, cabe ainda ressaltar:

O Censo Escolar da Educação Básica é uma pesquisa declaratória realizada, anualmente, pelo INEP/MEC, em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais, e as escolas da rede pública e privada do Brasil. Essa pesquisa tem sido aprimorada a cada ano, possibilitando a oferta de informações de qualidade para a formulação de políticas públicas e execução de programas na área da educação. Nesse levantamento estatístico educacional, são coletados dados educacionais, tanto sobre a infraestrutura da escola, como sobre o pessoal docente, matrículas, jornada escolar, rendimento e movimento escolar, por nível, etapa e modalidade de ensino, dentre outros. Destaca-se que essas informações são declaradas ao Censo Escolar pelo diretor escolar ou por pessoa responsável indicada pela unidade escolar. (Lima; Souza, 2014, p. 95).

O Censo Escolar oferece, portanto, uma visão geral sobre a realidade das escolas de Almirante Tamandaré, o que permite traçar um comparativo em relação aos anos anteriores, de forma a identificar a oscilação de matrículas do público-alvo EJA interface Educação Especial, principalmente entre os anos de 2019 e 2022, em decorrência da pandemia mundial de Covid 19, e também compreender como as dificuldades impostas nesse período atingiram o atendimento a esse público.

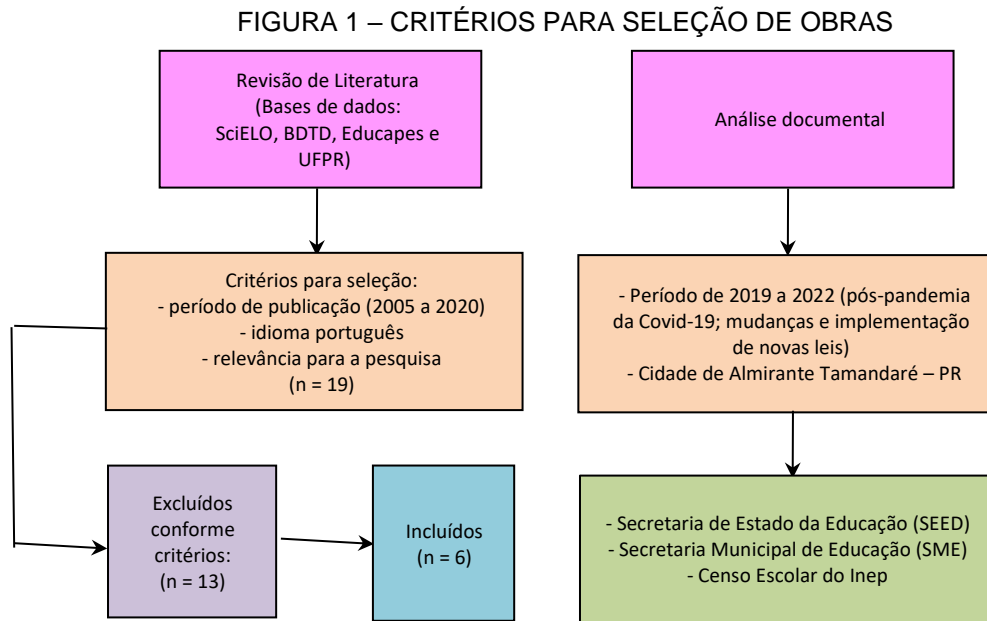
Assim como nos termos propostos por Gil (2008), esta pesquisa se caracteriza como exploratória tendo em vista que busca explicitar o problema de pesquisa com base numa pesquisa bibliográfica, cujo foco é a revisão de literaturas já publicadas, tornando possível associar ou comparar diferentes abordagens (Gil, 2008).

Caracteriza-se ainda como uma pesquisa descritiva, na medida em que ajuda na descrição das características dos fenômenos estudados (Gil, 2008).

Tendo como base teórica os autores anteriormente mencionados, passa-se a tratar dos procedimentos adotados na realização desta pesquisa, que ocorreram conforme descrito a seguir.

O interesse pelo tema partiu da experiência pessoal da autora, que reside no município de Almirante Tamandaré e já atua como professora nessa área há quase 30 anos. Inicialmente pretendia-se abordar sobre o atendimento oferecido aos alunos com deficiência da EJA, mas, devido à extensa abrangência do assunto, optou-se por delimitar a pesquisa, enfatizando-se a seguinte questão norteadora: Quais os principais fatores que contribuem para a (in)visibilidade dos estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Almirante Tamandaré – Paraná, e como esses fatores impactam no atendimento a eles prestado e em seu acesso a uma educação inclusiva e de qualidade?

Antes da análise documental dos dados estatísticos referentes ao período de 2019 a 2022 em Almirante Tamandaré – Paraná, realizou-se uma revisão de literatura preliminar, mediante consulta nas bases digitais SciELO, Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e Banco da Educapes, bem como o acervo digital da Universidade Federal do Paraná (UFPR), de teses e dissertações, tendo como palavras-chave para as pesquisas os termos “Educação de Jovens e Adultos”, “Educação Especial”, “Educação Especial e EJA”. Foram encontradas 19 pesquisas em nível de teses e dissertações envolvendo a temática Educação Especial e EJA, sendo seis teses e 13 dissertações, publicadas em diferentes regiões do Brasil no período de 2005 a 2020: Sudeste (n = 15), Sul (n = 2), Centro-Oeste (n = 1) e Nordeste (n = 1). Na região Sul, os trabalhos abordam o Estado do Rio Grande do Sul, o que possibilita afirmar a ausência de pesquisas sobre o tema Educação Especial na EJA no Estado do Paraná. A Figura 1 a seguir sintetiza os critérios utilizados para a seleção dos artigos e dos documentos estudados:



FONTE: a Autora (2023).

As pesquisas realizadas nas bases de dados para o fomento deste estudo elencaram diversos temas, tais como: trajetória escolar de alunos com deficiência; inclusão e ensino-aprendizagem de alunos jovens e adultos com deficiência; inclusão e ensino-aprendizagem de alunos jovens e adultos com deficiência no Ensino Médio; políticas de inclusão de jovens e adultos com deficiência; interface da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da educação especial (EE); educação de jovens e adultos com deficiência no campo; escolarização de alunos surdos na EJA; escolarização de jovens com deficiência intelectual que frequentam a EJA; ensino de leitura e de escrita em adultos com deficiência intelectual; formação e práticas pedagógicas de professores da educação de jovens e adultos com deficiência intelectual; tecnologia assistiva no processo de ensino-aprendizagem de alunos jovens e adultos com deficiência visual; análise da oferta de matrícula do Atendimento da Educação Especializada (AEE) na EJA. Ressaltam-se como contribuições importantes para a área de discussão os trabalhos desenvolvidos por Crespo (2005), Bruno (2006), Bins (2007), Tinós (2010), Gonçalves (2014) e Santos (2019), que levantaram questões muito pertinentes em relação à inclusão dos alunos com deficiência na educação de jovens e adultos e às práticas pedagógicas.

A pesquisa se alicerça, ainda em dados estatísticos, obtidos junto à Secretaria Estadual de Educação, responsável pelas instituições de ensino fundamental fase II, e Secretaria Municipal de Educação, responsável pela fase I no município de Almirante Tamandaré/PR. Também foi realizada a coleta e análise de dados nas secretarias de

educação e no Censo Escolar do Inep entre os anos de 2019 e 2022. Delimitou-se esse período na pesquisa documental com o intuito de estabelecer um comparativo entre as matrículas da modalidade EJA, identificando os alunos com deficiências, por se tratar do período pós-pandemia Covid-19 e também porque nesse período houve mudanças nas leis de inclusão e novas implementações, além de avanços nas políticas de garantias de direitos da pessoa jovem e adulta com deficiência, como se verá mais adiante.

Por sua vez, a pesquisa se fundamentou em documentações que regem as escolas que ofertam essa modalidade de ensino, legislações municipais e estaduais, fichas de matrículas, livro registro de classe, projeto político-pedagógico e regimento interno, entre outros, além de documentos que fundamentam e regulamentam as políticas públicas do município e outras normativas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, conforme especificado no Quadro 1 a seguir:

QUADRO 1 – DOCUMENTOS LEGAIS

DOCUMENTO	INFORMAÇÕES ANALISADAS
Deliberação CEE nº 02/2003 (PARANÁ, 2003)	Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná.
Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (PARANÁ, 2006)	Intenção do princípio inclusivo quanto à adoção e implementação de currículos abertos e flexíveis que atendam à diversidade do alunado com deficiência presente na escola.
Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão (PARANÁ, 2009)	Princípios e práticas que norteiam os planos educacionais implementados pelo Governo do Estado do Paraná em relação ao respeito e reconhecimento do direito das pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação e dos alunos em conflito com a lei à educação de qualidade.
Plano Municipal de Educação de Almirante Tamandaré 2015-2025 (PARANÁ, 2013a)	Efetivação do atendimento especializado para adolescentes com deficiência.
Deliberação CEE nº 02/2016 (PARANÁ, 2016)	Normas para a modalidade da Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná; deficiências e suas especificidades, atendimento educacional especializado, salas de recursos multifuncionais e devidas adaptações nos documentos internos da escola.
Deliberação CEE nº 02/2018 (PARANÁ, 2018)	Normas para a Organização Escolar, o Projeto Político-pedagógico, o Regimento Escolar e o Período Letivo das instituições de educação básica que integram o Sistema Estadual de Ensino do Paraná.
Decreto EJA (2021)	EJA com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida, atendendo a estudantes com deficiências, transtornos funcionais específicos e transtorno do espectro autista.

Projeto Político-Pedagógico e Regimento Escolar das unidades escolares do município de Almirante Tamandaré/PR	Necessidade da construção coletiva e democrática do currículo, alinhado ao território e à comunidade local, na perspectiva da educação integral.
Orientação Conjunta nº 1 (SEED/CEE, 2023)	Encaminhamento de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, com matrícula na Rede Estadual de Ensino, para as Escolas de Educação Básica, modalidade Educação Especial.

FONTE: a Autora (2023).

Apresentado a tabela acima, passou-se a visualizar os documentos que demonstram a oferta de Educação de Jovens e Adultos, tanto no aspecto interno do seja no cenário Nacional, Estadual e até mesmo Municipal em debate, com a documentação interna das escolas em estudo. Não obstante houve a realização do levantamento das escolas que disponibilizam a EJA, bem como as instituições de ensino que ofertam escolas especiais.

Diante deste cenário, houve o estudo documental das Escolas do Município Almirante Tamandaré, bem como as instituições conveniadas e de cooperação técnica e financeira, localizadas no Município de Curitiba que atendem os estudantes residentes neste Município.

Por fim, foi realizada a sistematização e análise dos dados sobre os estudantes da EJA com deficiência: em quais escolas estão matriculados, quais atendimentos terapêuticos recebem e o número de estudantes inscritos no ano de 2022.

A consulta a todas essas publicações foi de fundamental significância para o esclarecimento do caminho a percorrer nesta pesquisa, permitindo compreender questões importantes que envolvem o direito à educação da pessoa jovem e adulta com deficiência. Sendo assim, as obras e os documentos selecionados serviram para embasar um tema tão relevante na atualidade, indo de encontro com novas transformações nas políticas de inclusão da pessoa com deficiência.

Com base no exposto, o capítulo seguinte dá início à apresentação dos resultados da pesquisa, expondo um breve relato da história, da política e dos aspectos sociais e pedagógicos da EJA e da Educação Especial.

Este estudo está estruturado em três capítulos. O primeiro capítulo dispõe sobre a história, a política e os aspectos sociais e pedagógicos que envolvem a EJA e a Educação Especial, bem como o perfil dos estudantes da EJA com deficiência atendidos no município de Almirante Tamandaré/PR, e daqueles residentes no município, mas atendidos por meio de convênios com outros municípios. Por sua vez, no capítulo segundo são discutidas as políticas municipais e estaduais que



regulamentam a educação de jovens e adultos com deficiência, trazendo um exame da aplicabilidade das normativas legais da educação especial. No capítulo terceiro discorre-se sobre a organização do atendimento e das práticas pedagógicas que permeiam a educação especial no município de Almirante Tamandaré/PR.

## **2 HISTÓRIA, POLÍTICA E ASPECTOS SOCIAIS E PEDAGÓGICOS DA EJA E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**

O objetivo deste capítulo é apresentar elementos da história da EJA no Brasil, com o intuito de fundamentar o que se denomina interface entre EJA e Educação Especial. Com base na pesquisa documental, abordam-se movimentos, leis e decretos que contribuíram para a evolução da EJA e da Educação Especial no Brasil, apresentando toda a trajetória da educação e como a EJA é vista e amparada por esses documentos legais que trouxeram mudanças importantes de direitos para os cidadãos.

Segundo Festa (2020, p. 41), o conceito de interface refere-se aos “pontos de convergências localizados nas interseções entre essas duas modalidades de educação, que possuem elementos constitutivos em comum, sendo que seu movimento interno é baseado em relações dialógicas e contraditórias”. Em princípio, ainda segundo essa autora, três elementos constitutivos dessa interface podem ser considerados: “o protagonismo do sujeito e as lutas por direitos, a invisibilidade e a formação docente” (Festa, 2020, p. 8).

Este capítulo também trata do perfil do estudante jovem e adulto e, por sua vez, dos jovens e adultos com deficiência. Apresenta-se ainda um panorama da oferta da EJA no Estado do Paraná e uma breve reflexão sobre o papel do professor e a importância de sua formação continuada nessa modalidade de ensino.

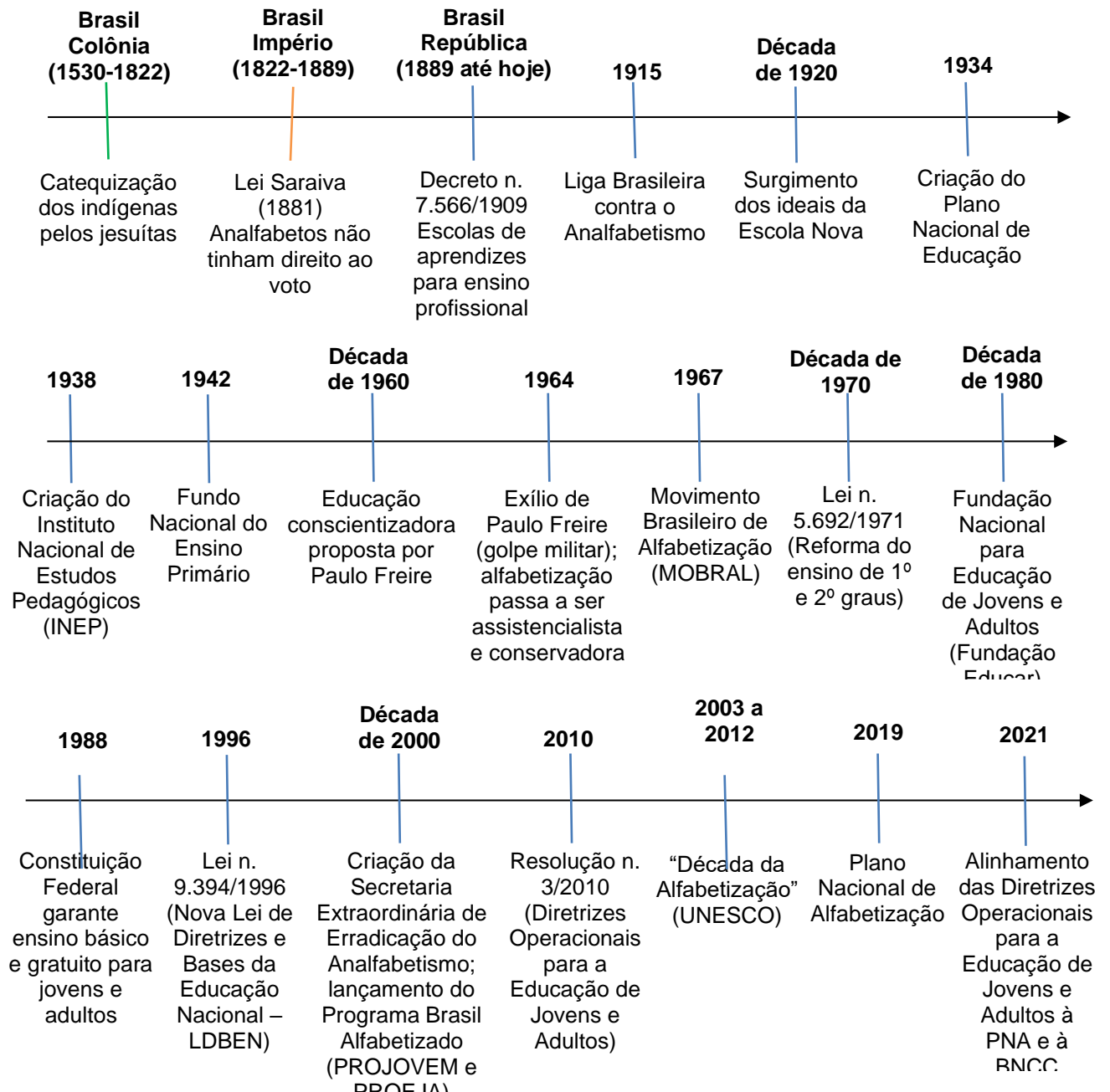
Serão aprofundadas, portanto, além das características de cada estudante, uma visão global sobre as dificuldades enfrentadas diariamente pelos sujeitos da EJA, na busca de uma cognição exauriente sobre os temas ofertados pela rede de ensino, bem como os desafios encarados pelos profissionais da educação na busca pela realização do trabalho.

Dessa forma, considera-se oportuno iniciar esta exposição com um aprofundamento sobre a educação de jovens e adultos, apresentando uma linha do tempo das normas e legislações, demonstrando o avanço educacional no país.

## 2.1 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A Figura 2, a seguir, apresenta uma linha do tempo da EJA no Brasil:

FIGURA 2 – LINHA DO TEMPO DA EJA NO BRASIL



FONTE: a Autora (2023).

No século XVI, durante o período colonial brasileiro, os jesuítas, liderados por figuras notáveis como o Padre Manoel da Nóbrega e José de Anchieta, chegaram ao Brasil com o objetivo de converter os povos indígenas ao cristianismo. Nessas

missões, eles ensinaram, além da fé cristã, a língua portuguesa e noções de agricultura e artesanato. A catequização desempenhou importante papel na preservação de algumas culturas indígenas e na formação da identidade cultural do Brasil (Silva, 2020).

Com a Lei Saraiva, foi instituída a eleição direta e os oprimidos passaram a perceber a opressão dos dominantes sobre as pessoas que não eram alfabetizadas, passando simplesmente a não ter direito ao voto. As pessoas menos favorecidas economicamente eram tratadas como ignorantes e incapazes. Mesmo com a educação passando a ser do poder público, era a elite que tinha o direito de frequentar o ensino formal (Brasil, 1881).

O Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, trouxe a criação de 19 escolas de aprendizes nas capitais dos Estados, destinadas ao ensino profissional, com o objetivo de fornecer “instrução primária e profissionalizante à criança desvalida” (Brasil, 1909, p. 1). Já em 1915, no Clube Militar do Rio de Janeiro, de acordo com Veiga (2017), foi fundada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo, “e nos seus Estatutos fica implícita a intenção de ser um movimento vigoroso contra a ignorância. A Liga também tinha como intenção dar estabilidade à grandeza das intenções republicanas”.

Com a ajuda e movimento da Liga Brasileira, foi possível lutar contra o analfabetismo, sendo que esse movimento visava ao combate a ideias ultrapassadas e à ignorância, onde houvesse discurso voltado às intenções republicanas. Segundo Gadotti e Romão (2005), a Educação de Jovens e Adultos teve momentos importantes de transformações nos movimentos da educação popular, principalmente liderados por Paulo Freire.

De acordo com Strelhow (2012), até a década de 1920 o ensino no país como um todo era ineficiente, mesmo tendo se passado cerca de trinta anos de República. Um novo censo realizado nessa época demonstrou que cerca de 72% da população acima de cinco anos permanecia analfabeta. No início do século XX, “houve uma grande mobilização social que pretendia exterminar este mal, o analfabetismo. Começou-se assim, a culpar as pessoas analfabetas da situação de subdesenvolvimento do Brasil”.

Diante do exposto, fica evidente que a ineficiência estava atrelada às deficiências no sistema de ensino e não uma culpa atrelada ao próprio cidadão que não teve oportunidade de ensino formal. Segundo Strelhow (2012), a necessidade de

uma educação que atendesse a esse público era urgente e Paulo Freire foi um dos precursores que trouxe essa oportunidade de mudanças:

Na década de 20, há uma revolução na política brasileira articulada pela classe média urbana e setores da própria classe dominante que não tinham interesse no comércio do café. Com a vitória da Aliança Liberal (Rio Grande do Sul, Minas Gerais e Paraíba) em 1929, a política brasileira se encontrava num “vazio de poder, porque havia um colapso no poder da burguesia cafeeira e uma incapacidade das demais frações para assumi-lo”. Junto a essa mudança econômica começa-se a mudar algumas coisas no âmbito da educação com o surgimento dos ideais da Escola Nova e posteriormente as ações da Pedagogia de Paulo Freire em conjunto com os movimentos sociais (Strelhow, 2012, p. 4).

Com a ideia de um plano nacional de educação, expressa no art. 150 da Constituição de 1934, o ensino primário integral obrigatório e gratuito passou a ser ofertado para os adultos, sendo esse o primeiro plano na educação brasileira que deu prioridade a essas pessoas até então esquecidas. A partir da década de 1940, foi ganhando força e se expandiu muito nos anos de 1950, para muitas pessoas em várias regiões do país. Em 1938, quando foi criado o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP), ainda segundo Strelhow (2012), novas iniciativas passaram a ser foco da educação de jovens e adultos que não tiveram acesso à escola na idade adequada, entre as quais o Fundo Nacional do Ensino Primário, que, em 1942, previa 25% dos recursos para o Ensino Supletivo para o público adulto.

Já a década de 1960 foi marcada por estratégias de ampliação de bases eleitorais e de sustentação política e das reformas que o governo pretendia realizar. Nesse período muitas experiências passaram a se somar à alfabetização por meio da cultura popular, ligadas ao movimento que Paulo Freire propôs (Di Pierro; Vóvio; Andrade, 2008). Por volta de 1964, com o Golpe Militar, os programas de alfabetização que vinham se expandindo pelo país foram severamente reprimidos, passando a aceitar apenas programas assistencialistas e conservadores, já que os demais eram ameaças para o Estado. Esse cenário permaneceu até que,

por fim, em 1967, o Governo assumiu o controle da atividade lançando o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), instituído como organização autônoma em relação ao Ministério da Educação pelo regime militar, o qual estabeleceu uma campanha massiva de alfabetização, em resposta aos anseios do sistema produtivo vigente e desenvolvimento tecnológico da época (Boucherville, 2013, p. 13).

Vale ressaltar as campanhas e os programas citados por Fávero e Motta (2016) que ganharam importância ímpar nos movimentos ligados à formação de adultos entre as décadas de 1940 a 1970, acontecimentos estes liderados por grupos políticos que disputavam o Estado e ofereciam oportunidades de escolarização, esperança e mudança de vida:

Campanhas promovidas pelo Ministério da Educação e Saúde – MES (1947-1955); Movimento da Cultura Popular – MCP (1961-1964); Movimento da Educação de Base – MEB (1961-1967); De Pé no Chão Também se Aprende a Ler (1961-1964); Centro Popular de Cultura – CPC da UNE (1962-1964); Campanha de Educação Popular da Paraíba (1962-1964); Programa Nacional de Alfabetização (PNA) do MEC (1963-1964), que contou com a marca do professor Paulo Freire (Veiga, 2017, p. 82).

Nos anos 1970, de acordo com Mourão *et al.* (2013), a Reforma do ensino de 1º e 2º graus promovida pela Lei n. 5692/71 ampliou a obrigatoriedade escolar de quatro para oito anos e incluiu o ensino profissionalizante no curso de nível médio ou 2º grau, promovendo a inclusão das massas populares até então, em grande parte, excluídas da escola. Além disso, uniu o antigo primário ao ginásial, suprimindo os exames admissionais; criou a escola única profissionalizante e reestruturou o curso supletivo.

Na década de 1980, conforme Miranda *et al.* (2016), a implantação da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos, conhecida como Fundação Educar, que estava diretamente vinculada ao Ministério da Educação, passou a ofertar apoio técnico e financeiro para ações voltadas à alfabetização.

Em 1988, por meio da Constituição Federal, foi restituído o direito de voto aos analfabetos, anteriormente negado, porém de forma facultativa. Assim, os jovens e adultos que não sabiam ler e escrever, além de poder votar, receberam o direito ao ensino fundamental público e gratuito. Portanto, foi lançado aos governantes sua responsabilidade de providenciar a superação do analfabetismo e a provisão do ensino elementar para todos.

Em 1996 foi publicada a Lei n. 9.394/96, depois de mais de oito anos de debates, segundo Costa e Mueller (2020, p. 121), reafirmando o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico, e ao dever público, sua oferta gratuita, estabelecendo responsabilidades aos entes federados através da identificação e mobilização da demanda, com garantia ao acesso e permanência.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996) foi uma conquista considerada um marco para a educação brasileira. A Educação de Jovens e Adultos ganha atenção especial, assim como a Educação Especial, que ainda não era vista de forma incisiva na legislação. Os níveis e modalidades de ensino ganharam maior explanação e abrangência a partir dos capítulos da LDB que orientam melhor os caminhos a serem seguidos e as garantias de direito à educação para aqueles que não tiveram acesso na idade própria. Mesmo que ainda em passos lentos, a EJA e a Educação Especial (EE) ganharam força para suas lutas e superação dos conflitos e angústias existentes. Nesse sentido, segundo Souza (2012), embora ainda prevaleça grande número de analfabetos no país, os debates têm acontecido de forma importante em muitos eventos e novas pesquisas na área, pois a persistência tem sido marca registrada da educação em geral, nas várias instâncias e modalidades de ensino.

Em meados do século XX, “difundiu-se a ideia de que o adulto analfabeto era incapaz ou menos capaz do que o adulto alfabetizado, portanto, era o objetivo, integrar o homem marginal aos problemas da vida cívica e buscar a unificação da cultura brasileira” (Souza, 2007, p. 30). Pretendia-se, portanto, dar às pessoas a oportunidade de exercer um direito que já era seu e despi-la da sua ignorância e da falta de visão para as diversas situações e demandas existentes no convívio social coletivo. Essas questões não são novidades, já que vêm sendo debatidas em vários cenários da sociedade, sobre a desigualdade entre as pessoas, classes sociais, quanto à liberdade de expressão, quanto à participação efetiva em diferentes segmentos, as falhas nas ofertas de oportunidades para os menos favorecidos, mas chegar a um consenso para resolver de vez essas desigualdades é um dilema antigo.

Sendo assim, vale ressaltar os movimentos internacionais nos anos 1990, apontados por Di Pierro, Joia e Ribeiro (2001) como marco para a alfabetização de jovens e adultos, a exemplo da conferência mundial realizada em Jomtien, na Tailândia, financiada pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e pelo Banco Mundial – um evento que aprovou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, na tentativa de resolver questões diversas da educação básica, nos diferentes níveis.

Em relação às iniciativas de movimentos sociais, vale destacar:

Muitas das orientações dessa conferência dinamizaram reformas educativas que haviam se iniciado na década anterior em países em desenvolvimento, evidenciando que a educação ganhava destaque entre as demais políticas sociais. A Declaração de Jomtien deu destaque à educação de jovens e adultos, incluindo metas relativas à redução de taxas de analfabetismo, além da expansão dos serviços de educação básica e capacitação aos jovens adultos, com avaliação sobre seus impactos sociais (Di Pierro; Joia; Ribeiro, 2001, p. 68).

Nos anos 2000, de acordo com Vieira (2004), foi criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, pelo Governo Federal, e nessa época foi lançado o Programa Brasil Alfabetizado, que incluiu o Projeto Escola de Fábrica, destinado a cursos de formação profissional; o PROJOVEM, com o intuito de promover a qualificação para o trabalho comunitário; e o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA) (Vieira, 2004). Com o Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), o Ministério da Educação (MEC) determinou que todas as modalidades de ensino deveriam fazer parte dos recursos financeiros destinados à educação (Brasil, 2007d).

A partir da Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos em relação à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.

Sobre a Resolução que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação de Jovens e Adultos, vale frisar que:

Art. 1º Esta Resolução institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos e exames de EJA, à certificação nos exames de EJA, à Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância (EAD), a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio que se desenvolvem em instituições próprias integrantes dos Sistemas de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal.

Art. 2º Para o melhor desenvolvimento da EJA, cabe a institucionalização de um sistema educacional público de Educação Básica de jovens e adultos, como política pública de Estado e não apenas de governo, assumindo a gestão democrática, contemplando a diversidade de sujeitos aprendizes, proporcionando a conjugação de políticas públicas setoriais e fortalecendo sua vocação como instrumento para a educação ao longo da vida (Brasil, 2010, arts. 1º e 2º).

O período que compreende de 2003 a 2012 foi considerado a década da alfabetização, declarada assim pelas Nações Unidas como um período de “esforços concentrados para assegurar a todas as pessoas o direito de desenvolver as habilidades de leitura e da escrita, a fim de usufruir da cultura letrada, fortalecer as identidades socioculturais, melhorar as condições de vida” (Unesco, 2008).

Em 2019, entrou em vigor o Plano Nacional de Alfabetização (Brasil, 2019), que, em parceria com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, buscava a implementação de programas e ações voltados à promoção da alfabetização

baseada em evidências científicas, com a finalidade de melhorar a qualidade da alfabetização no território nacional e de combater o analfabetismo absoluto e o analfabetismo funcional, no âmbito das diferentes etapas e modalidades da educação básica e da educação não formal. (BRASIL, 2019, art. 1º).

Em 2021, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância (Brasil, 2021), contribuindo como normativa e tentativa de melhoria no combate a um dos maiores problemas educacionais do nosso país, no caso, a alfabetização.

### 2.1.1 Perfil do estudante jovem e adulto

Em consonância com o panorama apresentado anteriormente, faz-se necessário discorrer sobre as características dos jovens e adultos e as peculiaridades que envolvem o ensino da EJA, pois para elaborar um plano de ação e de políticas públicas para essa demanda é preciso levar em conta algumas de suas necessidades, interesses e sonhos, muitas vezes associados a um direito que lhes foi negado.

Os sujeitos da EJA são diversos e, de acordo com Souza (2011), vale destacar algumas características, tais como:

Trabalhadores, aposentados, jovens empregados e em busca do primeiro emprego; pessoas com necessidades educativas especiais, para citar alguns. Daí decorre também a preocupação com o conceito de diversidade cultural no contexto da EJA. Os sujeitos da EJA atualmente são o trabalhador experiente e o jovem com outro tipo de experiência no mundo. (Souza, 2011, p. 20).



Em geral, esses estudantes (alunos) têm necessidades e objetivos claros quanto à sua entrada na escola de forma tardia. Eles devem e merecem ser acolhidos pelos professores, pois chegam à sala de aula com sonhos únicos – aprender a ler e escrever e ser independentes financeiramente, conquistar um novo emprego, conseguir inserção no mercado de trabalho, ter direito de ir e vir podendo ler tudo à sua volta, saber escolher o produto no supermercado pelo que está especificado na embalagem, entre outros.

Para muitas pessoas, esses sonhos podem ser pequenos demais, mas para esses estudantes (alunos) é uma oportunidade única de melhorar suas condições de vida. Freire (2011, p. 16) afirma que é preciso respeitar o estudante e toda sua trajetória: “os sonhos, as frustrações, as dúvidas, os medos, os desejos dos educandos, crianças, jovens ou adultos, os educadores e educadoras populares têm neles um ponto de partida para a sua ação. Insista-se, um ponto de partida e não de chegada”.

Trata-se de indivíduos que enfrentam questões diversas, incluindo a violação de seu direito de acesso à escolaridade, pessoas que necessitam e merecem toda atenção da equipe pedagógica da escola e principalmente do professor que está atuando diariamente em sala de aula. A EJA é destinada a pessoas

jovens, adultas e idosas pertencentes aos estratos sociais de baixa renda cujo direito à educação foi violado na infância ou na adolescência em virtude de preconceitos, de ausência ou distância de escolas, de trabalho precoce e frequência breve ou descontínua a instituições de ensino de má qualidade, onde não tiveram êxito na aprendizagem. Engloba também aquela parcela da juventude que teve acesso a escolas na infância e adolescência, porém não logrou sucesso a aprendizagem, realizando percursos acidentados, marcados por reprovações e abandonos; esses jovens procuram alternativas de reinserção no sistema educativo e aceleração de estudos. Compreende ainda as pessoas jovens e adultas que interromperam os estudos nos níveis obrigatórios à sua época (o antigo primário ou o ensino fundamental) e que buscam nivelar sua escolaridade no patamar requerido pelo mercado de trabalho e garantido pela legislação atual às novas gerações (o ensino médio) (Di Pierro, 2017, p. 11-12).

Dentro desse contexto, Arroyo (2017), ao abordar as mais intrincadas questões que envolvem o mundo do trabalho e da EJA, destaca a complexidade da trajetória de vida de indivíduos que buscam o direito a uma vida justa e digna, sendo necessária uma constante reflexão sobre as interconexões entre o trabalho, a aprendizagem e a cidadania, bem como sobre os desafios contemporâneos enfrentados por aqueles que lutam por oportunidades equitativas e por uma sociedade mais justa e igualitária.

Na mesma linha de Di Pierro (2017), Arroyo (2017) destaca a importância de se considerar diferentes sujeitos na EJA, reconhecendo que esse campo educacional não se limita apenas aos jovens e adultos que não concluíram o ensino básico na idade apropriada, mas podendo também incluir jovens e adultos excluídos socialmente, os analfabetos, os trabalhadores, e até mesmo os indígenas e membros de comunidades tradicionais.

Para Arroyo (2017), portanto, os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos são diversos e variados. E por essa razão a EJA deve ser inclusiva o suficiente para atender às necessidades de todos esses grupos, promovendo assim a igualdade de acesso à educação e proporcionando-lhes as competências necessárias para que possam participar ativamente da sociedade.

### 2.1.2 Oferta da EJA no Estado do Paraná

A fim de embasar as informações deste tópico, foram consultados os trabalhos desenvolvidos por Freire (1996) e Maia (2013), além de documentos como o Referencial Curricular de Rondônia (Rondônia, 2013), o Plano Municipal de Educação de Almirante Tamandaré (Paraná, 2013a) e o Plano Estadual de Educação do Paraná: anexo único. 2015/2025 (Paraná, 2013b); e a Proposta Político-Pedagógica (PPP) da Educação de Jovens e Adultos do Município de Almirante Tamandaré (Almirante Tamandaré, 2020a)<sup>2</sup>.

De acordo com Maia (2013), o cenário da EJA na atualidade vem se modificando conforme novas exigências e necessidades frente ao mercado de trabalho competitivo, aos desafios associados, a interesses de valorização profissional

---

<sup>2</sup> O Projeto Político-Pedagógico da Educação de Jovens e Adultos de Almirante Tamandaré, “elaborado pela equipe pedagógica da EJA, professores, coordenação e direção, tem a finalidade de subsidiar a prática do professor da Educação de Jovens e Adultos, levando em consideração as necessidades apontadas pelos professores da EJA, com o objetivo de orientar o processo de ensino e aprendizagem, respeitando as especificidades desta modalidade de ensino de forma a oportunizar o acesso ao conhecimento de maneira autônoma, participativa, crítica e consciente”. A elaboração desse documento teve como objetivos: “a) Promover a escolarização aos jovens e adultos que não tiveram acesso ou oportunidade de continuar os estudos do Ensino Fundamental na idade própria [...], com metodologia diferenciada que leve em consideração a realidade cultural, o nível de seus conhecimentos e a história de cada um dentre outras; b) Proporcionar a formação de um cidadão crítico e consciente de seus direitos e deveres, capaz de transformar a realidade; c) Ampliar a construção da autonomia moral do educando através da ação participativa e democrática na vivência em sala de aula e em diferentes espaços organizados da sociedade civil; d) Criar situações pedagógicas que atendam às necessidades de aprendizagem dos jovens e adultos na perspectiva de garantir o acesso a novas formas de trabalho e cultura” (Almirante Tamandaré, 2020a, p. 3).

etc. As políticas públicas a esse respeito vêm apresentando novas ações e direcionamentos para que os Estados, no Brasil, possam ter qualidade no ensino ofertado.

Portanto, conforme Freire (1996), ofertar a EJA não é mais um ato solidário e sim um direito adquirido, direito este ignorado por muitas instâncias, inclusive pela direção da escola que, muitas vezes, oferta a EJA no período noturno e deixa de atuar nesse período acreditando que a EJA não necessita da mesma atenção dada no período diurno, por serem adultos e não existirem problemas de indisciplina, depredação, etc., ou ainda por não acreditar que terão boas oportunidades futuras.

Nesse sentido, Maia (2013, p. 13) alerta para a educação de jovens e adultos como moeda de compensação:

Observa-se o aspecto quase sempre marginal desta modalidade de ensino, pois as políticas públicas referentes à EJA tiveram, no transcorrer da história da educação brasileira, um caráter compensatório e, na maioria das vezes com experiências muito pontuais, pretendendo apenas resolver a questão imediata do analfabetismo, sem uma preocupação em oportunizar políticas mais permanentes e que dessem uma continuidade ao processo de educação desses jovens e adultos.

No Estado do Paraná, e em outros Estados, como Rondônia (2013), por exemplo, há diretrizes curriculares que direcionam o ensino básico no país, entre eles o ensino da EJA, com seus objetivos e sugestões para um ensino de qualidade. Cabe à escola zelar por essa qualidade fazendo uma análise das necessidades dos estudantes que a frequentam. Portanto, pode ocorrer de a gestão local cometer muitas falhas na educação de jovens e adultos, no caso, em deixar que se estabeleça uma oferta de ensino baseada no menosprezo da pessoa adulta que ali está para correr atrás do tempo perdido e por não acreditar que irá conquistar grandes feitos, tal como a criança que ainda tem todo o caminho a percorrer e fazer suas escolhas. Nesse caso, é preciso refletir sobre esses conceitos e sobre a cultura já impregnada dentro das escolas que ofertam a EJA, é preciso debater essas questões buscando melhorias nesse sentido. É importante que o professor da EJA busque por melhorias nesses aspectos, trazendo as necessidades à gestão local que está se reportando à gestão municipal por meio das Secretarias de Educação, ou outras instâncias, visando assim a promover uma desconstrução dessa cultura errônea que se instalou sobre o ensino da EJA e da pessoa com deficiência (Paraná, 2013b).

É papel da escola e da equipe pedagógica promover um ensino de qualidade, que traga benefícios ao estudante e à sua vida sofrida, ou seja, a quem não teve acesso à escola em tempo adequado. Essa oportunidade de estudo concedida deve ser digna e igualitária para a EJA, tanto quanto para o ensino regular que é ofertado às crianças e aos jovens. Sobre esses aspectos, vale ressaltar que

a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade da Educação Básica nas etapas do Ensino Fundamental e Médio, que visa a oferecer oportunidade de estudos às pessoas que não tiveram acesso ou continuidade desse ensino na idade própria, assim como, prepará-los para o mercado de trabalho e o pleno exercício da cidadania. A oferta de cursos aos jovens e adultos proporciona oportunidade educacional apropriada, considerando as características do aluno, seus interesses, condição de vida e trabalho (Rondônia, 2013, p.13).

Sendo assim, a oferta de um ensino e uma oportunidade de estudo às pessoas que não tiveram acesso ou oportunidade de prosseguir o ensino iniciado na infância deve ser condizente com as suas necessidades e focada nas características desse público atendido. Nesse sentido, vale destacar que

a EJA orienta-se pelos princípios éticos da autonomia, da responsabilidade, da solidariedade e do respeito ao bem comum; princípios políticos dos direitos e deveres da cidadania; do exercício da criticidade e do respeito à ordem democrática; princípios estéticos da sensibilidade, da criatividade e da diversidade de manifestações artísticas e culturais (Rondônia, 2013, p. 13).

É preciso pensar em metodologias diferenciadas e, nesse sentido, vale ressaltar que

a andragogia, enquanto modelo para a Educação de Jovens e Adultos, é caracterizada pela participação dos alunos, pela flexibilidade, pelo foco no processo, atendendo às especificidades de cada educando, ao invés da ênfase no conteúdo com metodologia e organização voltadas para um currículo rígido. Nesse modelo, a participação dos alunos poderá ocorrer nas diversas fases do processo de ensino-aprendizagem como diagnóstico das necessidades educativas, elaboração de plano, estabelecimento de objetivos, a partir do diagnóstico e formas de avaliação. (Rondônia, 2013, p. 13).

De acordo com o Plano Estadual de Educação do Paraná (2013b), a EJA precisa expandir as matrículas e articular a formação inicial e continuada de trabalhadores com a educação profissional. Nesse sentido, é importante cumprir com o objetivo de elevar o nível de escolaridade dos jovens e adultos e oportunizá-los a

realizar o sonho interrompido na infância ou na adolescência. Nesse sentido, Paraná (2013b, p. 82) aponta dois objetivos importantes:

Desenvolver novas metodologias, articuladas com o mundo do trabalho, com vistas ao estabelecimento de interações e articulações entre teoria e prática, levando em consideração as características peculiares de jovens, adultos e idosos paranaenses. Estimular a diversificação curricular da Educação de Jovens e Adultos, a fim de articular a formação básica e a preparação para o mundo do trabalho, estabelecendo inter-relações entre teoria e prática, nos eixos da ciência, do trabalho, da tecnologia e da cultura e cidadania, de forma a organizar o tempo e o espaço pedagógicos adequados às características desses estudantes, e de estudantes com deficiência intelectual, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

O estímulo à diversidade curricular tem como objetivo atender às diferentes demandas que chegam às escolas – pessoas com necessidades distintas que merecem uma atenção diferenciada para suas necessidades ou dificuldades de aprendizagem. Os assuntos discutidos nas disciplinas, nos eixos e temas escolhidos, devem atender, portanto, à diversidade cultural existente.

Nesse sentido, é fundamental

- viabilizar a produção de material de apoio didático; o desenvolvimento de currículos e metodologias específicas; os instrumentos de avaliação; o acesso aos equipamentos e laboratórios; e a formação continuada de docentes das redes públicas que atuam na Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional;
- institucionalizar, em parceria com a União, o Programa Nacional de Assistência ao Estudante, compreendendo ações de assistência social, financeira e de apoio psicopedagógico que contribuam para garantir o acesso, a permanência, a aprendizagem e a conclusão, com êxito, da Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional (Paraná, 2013b, p. 81).

Além dessas metas e estratégias para a melhoria do atendimento e da oferta da EJA no Paraná, é importante destacar a preocupação com a formação do professor que atuará junto aos discentes e refletir sobre os propósitos que fortalecem esse profissional da educação, assunto que será tratado a seguir.

### 2.1.3 Formação e papel do professor da EJA

O papel dos professores da EJA é fundamental para promover uma educação significativa e inclusiva para indivíduos que retornam à escola em idades mais avançadas. Além de serem facilitadores do aprendizado, os professores devem

reconhecer as experiências de vida dos alunos como ponto de partida para a construção do conhecimento e incorporar métodos de ensino flexíveis, estratégias de motivação e abordagens diferenciadas para acomodar uma variedade de estilos de aprendizagem. É igualmente importante que tenham a habilidade de promover um ambiente de respeito, focando na compreensão das complexidades sociais e emocionais que os jovens e adultos podem enfrentar.

A atuação desse profissional envolve o desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às características dos sujeitos principais dessas ações dentro e fora de sala de aula, ou seja, em contextos formais e informais, pois um complementa o outro. A profundidade dos conteúdos trabalhados em sala de aula é necessária para que se possa articular com a dinâmica da realidade de cada um na vida cotidiana e em contextos maiores de ordem política, econômica, cultural e social (Souza, 2012).

Nessa linha, o planejamento docente demanda um profissional proativo, que se preocupa com seus planejamentos, de modo que estejam de acordo com as necessidades e características de seus estudantes, e em conformidade com sua faixa etária. Os interesses dos jovens e adultos são totalmente diferentes dos interesses de uma criança e cabe ao professor conhecer essas singularidades. Ainda pensando no planejamento, Freire (2011, p. 16) chama atenção para que os educadores não deixem de pensar nas suas aulas de forma global:

Não é possível a educadoras e educadores pensar apenas os procedimentos didáticos e os conteúdos a serem ensinados aos grupos populares. Os próprios conteúdos a serem ensinados não podem ser totalmente estranhos àquela cotidianidade.

Para Souza (2012), a postura do docente requer um posicionamento motivador, incentivador, pesquisador e consciente, no sentido de despertar nos estudantes o gosto pela descoberta de conhecimentos, estabelecendo relações entre os conteúdos conhecidos para partir para os que eles podem conhecer. Além disso, o educador capaz de instigar a postura investigativa é aquele que incorpora essa atitude como parte fundamental da sua prática educativa e de sua aprendizagem de mundo (Souza, 2012).

O planejamento docente leva em consideração a ideia de privilegiar os interesses dos estudantes:

Na Educação de Jovens e Adultos é preciso lembrar-se de que é tarefa do professor encontrar caminhos para inseri-los no mundo dos jovens e adultos, contextualizando suas atividades com palavras, filmes, textos e demais recursos pedagógicos, para que eles possam sentir-se descobridores e pertencentes a uma nova fase de suas vidas, onde o estudo, as ocupações laboriosas e o lazer já não são mais o reflexo das brincadeiras infantis, mas lhes apresentam um novo e maravilhoso mundo, que lhes permite maior participação e empoderamento, desde a aquisição de um linguajar mais apropriado, até a mudança de hábitos e costumes. (Bueno, 2018, p. 7).

Os contextos de práticas pedagógicas efetivas estão vinculados aos aspectos sociais, políticos, econômicos, culturais e pedagógicos, pois são a base para alavancar diversas outras questões que envolvem o ensino e a aprendizagem dos estudantes. Conforme apresenta Souza (2016, p. 48), “[...] toda prática social é educativa, no sentido amplo da palavra educação. Para prática ser pedagógica ou educacional ela necessita de intencionalidade, sujeitos, relações e conteúdos pensados, planejados, definidos de modo consciente. A prática pedagógica pode servir para conservar ou para transformá-la”. É preciso ser investigativo para saber planejar, pois ensinar exige pesquisa, paciência e replanejamento. Essa mesma autora ainda apresenta um panorama geral acerca da Educação de Jovens e Adultos, trazendo questões pertinentes que explicam as principais características dessa modalidade de ensino, começando pela trajetória histórica e apresentando antecedentes dos debates acerca da EJA no Brasil, pincelando questões ligadas a campanhas e movimentos que moveram a EJA, as desigualdades e aspectos que envolvem a escolaridade e o ensino em si. Posteriormente a autora chama atenção, no segundo capítulo, sobre a legislação vigente da EJA no Brasil, comentando sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais, como o Plano Nacional de Educação e o processo de fortalecimento da EJA no país.

Outro ponto importante apontado na obra de Souza (2012), e que merece destaque aqui nestas reflexões, são as iniciativas de formação e prática do educador, pois o professor é o principal agente mediador das ações dentro das escolas e pode incentivar outras iniciativas que possam romper com os muros da escola, não ficando apenas nas ações que permeiam a sala de aula. Essa emancipação para além da escola é importante e também reflete a prática pedagógica movimentada por Paulo Freire (2021) ao afirmar que “ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho: os homens se libertam em comunhão” (Freire, 2021, p. 71). É preciso que o professor dê munição aos seus estudantes para que possam se libertar e serem autônomos.

Sobre a formação docente vale refletir sobre o pensamento de Soares (2006, p. 9):

A formação do educador tem estado em evidência nas reuniões de professores, seminários, fóruns e encontros de educação de jovens e adultos. Simultaneamente aos debates sobre o direito dos jovens e dos adultos à educação, as políticas para EJA, as condições físicas de oferta da EJA, as propostas curriculares e os recursos didáticos, a temática sobre a formação do educador no campo da EJA tem ocupado cada vez mais lugar de destaque. Sendo uma entre tantas questões discutidas na EJA, a formação vem sendo colocada como uma das estratégias para se avançar na qualidade da educação.

Atrelada à formação docente vem a preocupação com a forma de alfabetizar o jovem e o adulto com suas características únicas. Nesse sentido, muitas iniciativas ao longo dos anos vêm realizando a tentativa de melhorar a escolaridade desse público. Os programas de alfabetização citados por Souza (2012), tais como Brasil Alfabetizado, Alfabetização Solidária, Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária, Projovem Integrado e outros, são as primeiras experiências de educação de jovens e adultos, tendo como característica peculiar a de acabar com os analfabetos no país, ou seja, iniciativas de cunho político, econômico e social.

Cabe lembrar neste ponto, a título ilustrativo, que Paulo Freire, já na década de 1960, utilizava muito o cotidiano e as experiências dos trabalhadores como ponto de partida para o processo de alfabetização. Essa abordagem, até então inovadora, valorizava o diálogo entre alunos e educadores, utilizando palavras-chave ou temas geradores relacionados, por exemplo, ao trabalho, à saúde e à alimentação dos trabalhadores, para discussões e atividades de alfabetização, o que tornava a participação dos alunos mais ativa e aprendizado, mais significativo.

Com essa abordagem, Paulo Freire promoveu um impulso muito grande não só na alfabetização, mas na conscientização política e social dos alunos, tornando-os mais críticos em relação às questões que envolviam suas comunidades e suas vidas. Nesse sentido, não é à toa que o trabalho de Paulo Freire teve um impacto significativo na educação popular e na promoção de mais justiça social no Brasil.

Desde então, diferentes conjunturas atuam com demandas diferenciadas na busca de uma formação docente focada no educador popular, para atender à demanda dos movimentos liderados pelo país em prol do deficiente, do analfabeto e dos menos favorecidos. No entanto, é preciso um docente crítico, pesquisador e que possa contribuir com ações que sejam relevantes ao estudante e o transformem para além das condições precárias em que ele está vivendo.



Neste ínterim, cabe destacar que a EJA deve valer-se de sua história de construção, considerando todo seu histórico de movimentos, iniciativas governamentais e organizações sociais, políticas, econômicas e culturais – de um lado a organização dos sistemas de ensino e, de outro, as lutas e experiências emancipatórias que levam à revitalização das estruturas e à dinâmica do espaço escolar. Vive-se um momento de tensão na EJA, citado por Soares (2006, p. 10),

quando se avalia os avanços e os recuos do campo no que se refere às iniciativas de emancipação e às tentativas de regulação. Sobre essa tensão ressaltou-se o fato de estarmos atentos ao risco de o desenvolvimento dos processos educativos no âmbito do sistema escolar tenderem mais à regulação que à emancipação. Se a EJA se definir como um campo plural de práticas educativas que não se esgotam na escola, e que se alimentam de um impulso emancipador, então a questão da especificidade se coloca de maneira decisiva para a formação dos educadores. É necessário embasar essa formação em teorias pedagógicas sobre a juventude e a vida adulta, considerando as matrizes formadoras dos alunos e das alunas da EJA.

As práticas pedagógicas de jovens e adultos, desde sua base, que são os anos iniciais, até a escolaridade mais avançada, como ensino médio e ensino superior, pelas quais o indivíduo luta para obter a certificação e profissionalização, trouxeram uma visão compensatória muito difundida atualmente. De acordo com Di Pierro (2017, p. 5), “essa concepção preocupa-se, sobretudo, com a reparação dos direitos educativos violados na infância e na adolescência, e com a reposição da escolaridade não realizada nessas etapas do ciclo de vida, por vezes chamadas de ‘idade própria’”.

Garantir o direito e acesso à educação formal é uma constante luta há muitas décadas no Brasil, e ainda assim necessita de muitas ações imediatas para sanar diversos problemas estruturais e de acessibilidade para muitas comunidades carentes de conhecimentos. É uma responsabilidade pública prioritária que precisa ser vista de forma singular, individual, e que deixe de transpor formas, métodos e recursos básicos universais. É preciso repensar o modelo de EJA visando a atender as reais necessidades dos sujeitos.

Para compreender a interface entre a EJA e a educação especial, é importante apresentar um breve histórico da educação especial no contexto brasileiro, assunto que será abordado a seguir.

## 2.2 EDUCAÇÃO ESPECIAL

Historicamente, verificam-se diversas transformações na abordagem da educação especial no Brasil, que evoluiu de um modelo mais segregacionista para um mais inclusivo. A Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 foram importantes marcos para estabelecer esse direito. Desde então, diferentes estratégias pedagógicas e políticas públicas foram sendo desenvolvidas visando a garantir o acesso e a permanência de estudantes com deficiência nas escolas regulares, buscando atender às necessidades específicas desse público.

Nesse sentido, esta seção tem o objetivo de definir aspectos da educação especial e dos direitos da pessoa com deficiência, buscando compreender questões associadas à política de inclusão, legislação vigente e oferta de ensino. A política educacional especial é uma modalidade de ensino que travou grandes lutas em prol do deficiente e, a partir das manifestações, ensejou a modificação da legislação e passou a trazer amparo legal para melhoria da inclusão desses cidadãos.

No entanto, é relevante afirmar de antemão que ainda faltam muitas questões a serem resolvidas no que diz respeito à igualdade de condições diante das ofertas existentes, pois a prática é diferente da que se estabelece nos documentos legais. Com base nos estudos que abordam essa temática, é importante destacar a vulnerabilidade dos serviços e a precariedade do atendimento educacional a pessoas com deficiência, que não garantem o direito a uma educação eficaz aos sujeitos no contexto do ensino regular e na modalidade de educação de jovens e adultos.

Santos, Santos e Costa (2020) ressaltam que é importante não somente refletir, mas também discutir e promover ações que possam contribuir com a mudança de postura e a participação efetiva da sociedade no campo educacional. A democracia é um caminho efetivo de instrumentalização de todos, para atuar de forma específica sobre as problemáticas existentes, pensamento este legado por Paulo Freire ao descrever a busca de uma experiência transformadora entre a pessoa e o mundo do conhecimento científico.

Para esses mesmos autores, trata-se do saber que transforma e que emancipa o ser humano por meio de um “diálogo com as vivências concretas da sociedade para a conquista de uma conscientização libertadora, debate tensionado desde a década de 1960, mas que ainda se apresenta como um desafio político-pedagógico” (Santos,

Santos e Costa, 2020, p. 3). Dentro desse contexto, a educação especial segue essa mesma linha de pensamento, no sentido de que a forma individualizada precisa ser vista para que assim haja sujeitos pensantes e estimulados em todas as etapas. Ainda nessa perspectiva, os ensinamentos de Paulo Freire (1996, 1981, 1988) têm grande importância também para o campo da educação especial, no sentido de compreender a importância da autonomia da pessoa. Afinal, o ser humano precisa de oportunidades para atingir potencialidades que muitas vezes estão escondidas, guardadas e que precisam ser instigadas.

Considerando ainda a Pedagogia histórico-crítica, que possui como principal formulador Dermeval Saviani (2005), faz-se necessário destacar aqui que a escola é um espaço de socialização e de construção de saberes fundamentais ao desenvolvimento do ser humano, ou seja, saberes elaborados culturalmente vão sendo construídos no decorrer do percurso histórico da educação brasileira.

Conforme explica Jannuzzi (2012), a educação especial deve ser planejada de forma individualizada, retratando dessa forma a participação efetiva de cada estudante, gerando novas perspectivas de formação e ampliação do conhecimento. Fala-se tanto em política inclusiva na atualidade que a impressão que se tem é de esquecimento do real sentido disso, que é a efetivação de direitos por meio de pequenas ações diárias. Fazer valer o direito já previsto legalmente é estar atento às necessidades alheias, é ajudar quando necessário, e para isso é preciso o empenho de todos na sociedade.

Essa autora afirma que a educação especial no Brasil sempre foi marcada por inúmeros conflitos, a começar pela não aceitação da pessoa com deficiência, muitas vezes, pelos próprios membros da família – ao longo de décadas, ter alguém com deficiência em casa era algo malvisto e a sociedade julgava as pessoas com defeito, acreditando, por exemplo, que não tinham serventia para serviços braçais. Muitas mães foram abandonadas pelo marido devido à não tolerância de ter um filho deficiente, e estas, por sua vez, para evitar que a pessoa com deficiência sofresse maiores discriminações, evitavam apresentar seu filho com defeito à sociedade, deixando-o enclausurado em casa.

Jannuzzi (2012) apresenta as primeiras iniciativas de institucionalização para pessoas com deficiência, já que a educação especial no Brasil foi florescendo, no século XVI, com as Santas Casas de Misericórdia, cujo intuito era manter a tradição

européia, baseada nas vivências de Portugal, onde prestavam serviços aos doentes e aos pobres, no entanto, com cunho político-social.

A educação brasileira teve influências internacionais, como a criação dos primeiros institutos especializados para atender a pessoas com deficiência, com influência de José Álvares de Azevedo, um estudioso que atuou no instituto para meninos cegos em Paris. Ao chegar ao Brasil, segundo Mazzotta (2011), deparou-se com as barbáries com que os deficientes eram tratados e se movimentou para mudar de alguma forma essa realidade, principalmente após obter sucesso na educação de Adélia Sigaud, esta filha do Doutor José Francisco Xavier Sigaud, médico da família imperial. Assim, foi se organizando a criação, por meio do Decreto nº 1.428 de 1854, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, atual Instituto Benjamin Constant (IBC), no Rio de Janeiro, e, três anos depois, em 1857, o Instituto dos Surdos Mudos, atual Instituto Nacional da Educação dos Surdos (INES) (PNE, 2008).

O século XX foi marcado por outras criações como: Instituto Pestalozzi (1926), instituição especializada no atendimento às pessoas com deficiência mental; em 1945, a Sociedade Pestalozzi, sob influência de Helena Antipoff, para pessoas superdotadas/altas habilidades (PNE, 2008); e, em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), com os fundadores americanos Beatrice e George Bemis, um casal que participou da National Association for Retarded Children (NARC) (Jannuzzi, 2012).

Na década de 1960 surgiu a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 4.024/61, que apontou o direito dos “excepcionais” à educação, preferencialmente dentro do sistema geral de ensino (Brasil, 1961). Dez anos após foi criada a Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971), trazendo alteração das diretrizes anteriores, citando que pessoas com deficiência precisam de ‘tratamento especial’, aquelas tidas como “deficiências físicas, mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. No entanto, não se observou grandes evoluções, pois esses alunos eram encaminhados às classes especiais que primavam pela separação e não pela integração e inclusão de fato.

Nessa época, anos 1970, além do acesso limitado a materiais e recursos educacionais adaptados para esses estudantes, havia algumas tendências na abordagem educacional para pessoas com deficiência, que envolviam, por exemplo, o isolamento e a segregação do sistema educacional regular, pois frequentavam escolas ou classes especiais separadas dos demais alunos, e o currículo funcional,

com atividades infantilizadas ou ênfase apenas em habilidades como cuidados pessoais e treinamento vocacional.

Em contrapartida, Arroyo (2006) destaca que tanto esse período, quanto o dos anos 1980, foi marcado por uma preocupação crescente com a democratização do acesso à educação, especialmente por aqueles que haviam sido historicamente excluídos do sistema educacional formal. Esse mesmo autor discute a relação entre a educação de jovens e adultos e os movimentos sociais da época, ressaltando que foi uma época marcada por debates e mobilizações em prol da educação popular, da alfabetização de adultos e da educação como um direito fundamental.

Ainda na década de 1970, destacou-se o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), criado pelo Ministério da Educação (MEC), com a responsabilidade de gerenciamento da educação especial no Brasil.

Não obstante, nos anos de 1980, não se pode deixar de citar a Constituição Federal de 1988, que, mesmo em linhas gerais, aborda acerca da educação no artigo 205, trazendo argumentos plausíveis que permeiam a igualdade de condições a todos os cidadãos com acesso ao ensino gratuito: “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: [...] III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988, art. 208).

Nos anos de 1990, outras propostas e legislações foram criadas em prol desse contexto, trazendo maiores respaldos, tais como o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA – Lei nº 8.069/90), que em seu artigo 55 afirma a responsabilidade dos pais em realizar a matrícula de seu filho na rede regular de ensino. Toda criança ou adolescente, portanto, necessita e tem o direito de acesso à escola, sendo deficiente ou não. Ainda em 1990, criou-se a Declaração Mundial de Educação para todos – Conferência de Jomtien, na Tailândia.

Em relação à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394) (Brasil, 1996), seu artigo 59 traz apontamentos sobre o que os sistemas de ensino devem priorizar nos níveis de ensino: currículo, métodos, recursos, flexibilização de conteúdos e diferentes formas de apresentar os conteúdos propostos. É importante privilegiar as necessidades apresentadas pelos alunos na sala de aula e planejar a partir desse contexto, podendo acelerar o ensino para aqueles com superdotação e adotar medidas necessárias às dificuldades e deficiências existentes.

Por meio do Decreto nº 3.298/99, que regulamenta a Lei nº 7.853/89, ao dispor sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, nela são definidos alguns meios de promover a educação especial conforme o contexto em que o aluno está inserido, nas diferentes modalidades e níveis de ensino. Ainda em 1999, a Convenção de Guatemala, posteriormente promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001, afirma sobre os direitos humanos, indo contra todo tipo de discriminação e exclusão advinda da deficiência e assegurando a liberdade.

Na década de 2000, foi criada a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que, no artigo 2º, trata do atendimento aos educandos com necessidades especiais, assegurando a qualidade da educação a todos (Brasil, 2001a), e também a Lei nº 10.172/2001 (Brasil, 2001b), que apresenta o Plano Nacional de Educação, destacando a diversidade humana como foco para uma educação inclusiva, centrada nas diferentes diversidades.

Já no ano de 2002, por meio da Resolução CNE/CP nº 1/2002, foi possível estabelecer as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, trazendo normativas para que as universidades contemplem em seus cursos superiores uma formação sólida aos professores, preparando-os para uma visão diversificada e especificidades sobre o alunado e para atender às demandas de alunos com necessidades educacionais especiais (Brasil, 2002a). Visando a um avanço maior na área da deficiência auditiva, em 2002, foi criada a Lei nº 10.436/02 (Brasil, 2002b), que reconhece a Língua Brasileira de Sinais como expressão e comunicação legitimada para a comunidade surda. Para a área da deficiência visual, a Portaria nº 2.678/02 (Brasil, 2002c) trouxe normativas sobre o Sistema Braille, buscando difundir e ampliar o uso em todos os níveis de ensino para atingir o maior número possível de pessoas em nível nacional.

Posteriormente, em 2003, surge também o Programa Educação Inclusiva, criado pelo MEC, defendendo o direito à diversidade, buscando maior inclusão nas instituições de ensino e para essa mudança a necessidade de formação de todos os envolvidos no âmbito municipal, ligados à educação. Buscou-se então ampliar a acessibilidade, remover barreiras e melhorar o acesso às pessoas com deficiência ao que lhes é de direito.

Já em 2004, o Decreto nº 5.296/04 veio com o intuito de regulamentar as leis nº 10.048/00 e nº 10.098/00, trazendo normativas para acessibilidade de pessoas com deficiência física ou mobilidade reduzida. Em 2005, o Decreto nº 5.626/05 trouxe a

regulamentação da Lei nº 10.436/2002, onde o processo de inclusão para alunos surdos pudesse se fazer valer dentro das comunidades, sendo esta uma oferta de disciplina curricular na formação docente. Alavancou-se a formação do instrutor e tradutor/intérprete de Libras, trazendo a Língua Portuguesa como segunda língua para pessoas com deficiência auditiva e assegurando a oferta do ensino bilíngue no ensino regular.

No ano de 2006, houve a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, aprovada pela ONU, declarando em seu artigo 24 que “as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência” (ONU, 2006). Em 2007, o Decreto nº 6.094/2007 trouxe novas diretrizes do Compromisso Todos pela Educação, garantindo o acesso e a permanência nos níveis de ensino da escola regular, buscando estabelecer maior oferta de inclusão e ações efetivas centradas nas necessidades dos alunos das escolas públicas.

Em 2008, as políticas públicas trouxeram uma reflexão sobre o serviço educacional especializado, que, de fato, não se dá transversalmente. Segundo Lacerda (2021, p. 6), esse serviço perpassa todas as experiências escolares dos estudantes,

mas se limita a um atendimento de contraturno, que normalmente é de 40 minutos a 4 horas semanais, a depender do quão rica é a prefeitura (que é a prestadora prioritária do serviço de Educação Infantil, conforme a Constituição Federal), o que faz com que, em casos de Transtorno do Espectro Autista, por exemplo, se realize uma intervenção, ainda que metodologicamente perfeitamente alinhada com as melhores evidências científicas produzidas no mundo, ineficaz pela baixa carga horária dispendida. (Lacerda, 2021, p. 6).

Ainda em 2008, foi promulgada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), documento este idealizado por pesquisadores nomeados pela Portaria n. 555/2007 e prorrogado pela Portaria n. 948/2007, visando a constituir políticas públicas que pudessem promover educação de qualidade para todos. Assim, buscavam-se novas concepções à atuação da educação especial nos sistemas de ensino. No entanto, está ainda em processo de implantação, embasada na perspectiva da organização da educação inclusiva, no país como um todo, para efetivação de tal documento (Brasil, 2008).

Já no ano de 2009, foi criado o Decreto Executivo nº 6.949, que promulgou a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu

Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Ainda em 2009, foi instituída a Resolução MEC CNE/CEB, que trouxe as novas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Em se tratando da legislação específica do Estado do Paraná, destacam-se como referenciais legais importantes para este estudo a Deliberação CEE nº 05/10, aprovada em 3 de dezembro de 2010, que estabelece normas para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio do Sistema de Ensino do Paraná, modalidade esta que vem recebendo muitas matrículas de alunos egressos da Educação Especial no Estado; a Deliberação CEE nº 02/03, que estabelece as normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema de Ensino do Estado do Paraná; e também as Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (2006).

No ano de 2011, o Decreto nº 7.612/2011 instituiu o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite, tendo como principal objetivo promover a articulação de políticas, programas e ações que garantam o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência. Fundamentado nos termos da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2011), traz as diretrizes em seu artigo 3º:

I - garantia de um sistema educacional inclusivo; II - garantia de que os equipamentos públicos de educação sejam acessíveis para as pessoas com deficiência, inclusive por meio de transporte adequado; III - ampliação da participação das pessoas com deficiência no mercado de trabalho, mediante sua capacitação e qualificação profissional; IV - ampliação do acesso das pessoas com deficiência às políticas de assistência social e de combate à extrema pobreza; V - prevenção das causas de deficiência; VI - ampliação e qualificação da rede de atenção à saúde da pessoa com deficiência, em especial os serviços de habilitação e reabilitação; VII - ampliação do acesso das pessoas com deficiência à habitação adaptável e com recursos de acessibilidade; e VIII - promoção do acesso, do desenvolvimento e da inovação em tecnologia assistiva.

No ano de 2012, foi criado o Decreto nº 7.750, para regulamentar o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) e o Regime Especial de Incentivo a Computadores para uso Educacional (REIC). O parágrafo 1º do art. 1º estabelece que o objetivo é promover a inclusão digital nas escolas das redes públicas de ensino federal, estadual, distrital e municipal, bem como nas escolas sem fins lucrativos de



atendimento a pessoas com deficiência, mediante a aquisição e utilização de soluções de informática, constituídas de equipamentos de informática, de programas de computador com o *software* neles instalados, e de suporte e assistência técnica necessários para o seu funcionamento.

Em 2014, a Lei nº 13.005, de junho de 2014, que é o Plano Nacional de Educação (PNE), trouxe um conjunto de medidas que foram pensadas de forma colaborativa entre União, Estados, Municípios e Distrito Federal, corroborando a necessidade de serem aderidas de forma processual e gradual, no período de 10 anos (2014 até 2024), buscando cumprir com o exposto no art. 214 da Constituição Federal: equalizar e desenvolver o ensino, com base no ensino fundamental, acompanhando progressivamente os ensinos profissionalizante e superior (Brasil, 2014).

Em 6 de julho de 2015, sob a Lei nº 13.146,

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, 2015, art. 1º).

Em 2016, a Lei nº 13.257/16 incluiu a palavra “deficiência” no texto do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), aclarando que a aplicação dessa lei é para todas as crianças e adolescentes, com ou sem deficiência, conforme exposto a seguir:

Parágrafo único. Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem. (Brasil, 2016, art. 3º).

Ainda em 2016, a sanção de outro importante documento, conhecido como Lei de Cotas – Lei nº 13.409/2016, que alterou a Lei nº 12.711/2012 –, enfatizou a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnicos de nível médio e superior das instituições federais de ensino (IFEs). Essa Lei nº 13.409/2016 trouxe avanços para as necessidades de muitas pessoas em situação de desigualdade social, na tentativa de inserção dos sujeitos com deficiência à sua contagem, que é ainda regida pela proporcionalidade ao que concerne à população, sempre fundamentada pelo último censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

Em 2020, o Decreto nº 10.502 instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao longo da vida, estabelecendo a educação inclusiva visando ao aprendizado do aluno com deficiência ao longo da vida, por meio da realização de ações e programas que garantam o atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

### 2.3 PERFIL DO ESTUDANTE JOVEM E ADULTO COM DEFICIÊNCIA

Neste tópico são apresentadas as características dos estudantes da EJA com deficiência, bem como algumas das dificuldades que eles enfrentam, principalmente em relação à inclusão e à efetividade das atuais políticas públicas. Por sua vez, destacam-se alguns documentos legais e indicadores que retratam as fragilidades dos direitos desses estudantes.

Inicialmente, é importante ressaltar que o perfil do jovem e adulto com deficiência no Brasil é diverso e multifacetado, ou seja, apresenta peculiaridades de acordo com a complexidade das experiências de vida dessas pessoas. Levando-se em conta que a deficiência pode abranger inúmeras condições, desde físicas até intelectuais e sensoriais, suas necessidades, aspirações e desafios também podem variar significativamente.

Nesse contexto, Fortunato (2009) ressalta que o termo pessoas com deficiência foi definido na Declaração dos Direitos Humanos como sendo “qualquer pessoa incapaz de assegurar por si mesma, total ou parcialmente, as necessidades de uma vida individual ou social normal, em decorrência de uma deficiência, congênita ou não, em suas capacidades físicas ou mentais”.

Embora as deficiências possam variar amplamente em termos de gravidade e impacto, e as terminologias e categorias possam evoluir ao longo do tempo, apresenta-se, no Quadro 2, a seguir, uma síntese dos tipos de deficiências que podem acometer jovens e adultos. Cabe mencionar que o Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004, estabeleceu que os tipos de deficiência podem se enquadrar em diversas categorias, como deficiência física, auditiva, visual, mental e múltipla.

QUADRO 2 – TIPOS DE DEFICIÊNCIAS EM JOVENS E ADULTOS

CATEGORIAS	TIPOS	CARACTERÍSTICAS
<b>DEFICIÊNCIAS FÍSICAS</b>	Paralisia cerebral	Condição que afeta o controle dos movimentos devido a danos no cérebro durante o desenvolvimento fetal ou nos primeiros anos de vida. Isso pode resultar em espasticidade muscular e dificuldades de coordenação.
	Atrofia Muscular Espinhal (AME)	Condição genética que afeta as células nervosas na medula espinhal, resultando em fraqueza muscular progressiva.
	Lesão medular	Geralmente causada por acidentes ou traumas, resultando em perda de função nas áreas do corpo controladas pela medula espinhal abaixo do nível da lesão. Danos à medula espinhal devido a lesões traumáticas, que podem resultar em paralisia parcial ou total.
	Esclerose Múltipla	Doença autoimune que afeta o sistema nervoso central, causando uma variedade de sintomas motores, como fraqueza e dificuldade de coordenação.
	Amputação	Ausência de um ou mais membros devido a condições congênitas, doenças ou traumas.
<b>DEFICIÊNCIAS AUDITIVAS</b>	Surdez	Perda completa da audição, que pode ser congênita ou adquirida ao longo da vida.
	Deficiência auditiva	Perda auditiva parcial, variando de leve a profunda, que pode ser corrigida com aparelhos auditivos ou implantes cocleares.
<b>DEFICIÊNCIAS VISUAIS</b>	Cegueira	Ausência total de visão, que pode ser congênita ou adquirida ao longo da vida.
	Baixa visão	Perda parcial da visão que pode variar de leve a grave, frequentemente corrigida com o uso de óculos ou dispositivos de aumento.
<b>DEFICIÊNCIAS MENTAIS</b>	Deficiência intelectual	Limitações significativas no funcionamento intelectual e na capacidade adaptativa, geralmente diagnosticada na infância.
	Transtorno do Espectro do Autismo (TEA)	Condição neurológica que afeta o desenvolvimento social, comunicativo e comportamental.
	Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH)	Dificuldades de atenção, hiperatividade e impulsividade. Condição que afeta a atenção, o controle impulsivo e o comportamento, frequentemente diagnosticada na infância, mas que pode persistir na idade adulta.
	Síndrome de Williams	Condição genética que resulta em atrasos no desenvolvimento intelectual e características faciais específicas.
	Lesão Cerebral Traumática	Danos no cérebro causados por traumas, resultando em déficits cognitivos, como problemas de memória e atenção.
	Doença de Alzheimer	Forma de demência que afeta a memória, o pensamento e o comportamento à medida que o cérebro se deteriora.
	Afasia	Condição que afeta a capacidade de compreender e expressar a linguagem devido a danos cerebrais.
<b>DEFICIÊNCIAS MÚLTIPLAS</b>	Paralisia Cerebral Múltipla (PCM)	Combinação de deficiências físicas e mentais que resulta de danos cerebrais no início da vida.
	Síndrome de Down	Condição genética que causa deficiência intelectual e pode estar associada a deficiências físicas e de saúde.
	Síndrome de Asperger	Forma de transtorno do espectro do autismo que envolve desafios sociais e de comunicação, mas com habilidades cognitivas relativamente preservadas.

	Deficiência Sensorial Múltipla	Presença de deficiências visuais e auditivas simultaneamente, o que pode apresentar desafios significativos na comunicação e no acesso à informação.
--	--------------------------------	--

FONTE: a Autora (2023), com base em Marcassi (2011).

Como se pode observar, uma série de deficiências afeta jovens e adultos, e cada uma delas exige uma abordagem específica para fornecer o apoio e a inclusão necessários. Diante dessa realidade, entende-se pertinente uma reflexão sobre os direitos desses estudantes para que possam desfrutar de oportunidades mais igualitárias e uma melhor qualidade de vida.

Historicamente, segundo Rodrigues (2021), a educação no Brasil vem acompanhada de questões associadas à colonização, à escravidão e ao conservadorismo elitista, que ainda trazem efeitos significativos negativamente para a evolução das ideias e aplicação das políticas públicas<sup>3</sup>.

Entretanto, no âmbito jurídico brasileiro, existem vários documentos legais que respaldam o direito das pessoas com deficiência à educação formal: Constituição Federal (Brasil, 1998); Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996); Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015); e Declarações tais como a de Salamanca (1994) e a de Jomtien (1990), além de outros movimentos que comprovam a trajetória de lutas.

Desse modo, não se trata da falta de leis, mas, sim, da falta de prioridades nas políticas públicas e por isso tais direitos não se concretizam de fato. Entende-se, nesse sentido, que o Brasil está bem amparado em relação a documentos legais e iniciativas em prol da pessoa com deficiência, porém as falhas talvez estejam na prioridade dada às políticas para fazer valer os direitos.

<sup>3</sup> Considera-se importante citar aqui o golpe de 2016, que resultou no *impeachment* da presidenta Dilma Rousseff. A partir de então, forças reacionárias instauraram uma tendência ao retrocesso. Nesse processo, houve fomento às políticas neoliberais, o que tem acarretado graves perdas trabalhistas como, por exemplo, a Emenda Constitucional nº 95” (Rodrigues, 2021, p. 39). Outro evento foi a Reforma da Previdência (Emenda Constitucional nº 103 de 2019), que acabou emitindo uma força comum em meio à política e atrapalhou o progresso de muitas ações importantes ligadas à cultura popular, acarretando em um retrocesso ao militarismo, incentivado pelo então governo federal. Segundo Rodrigues (2021, p. 39), “dessa maneira, o governo segue com uma política educacional declaradamente antifreireana, que se diz combativa da ‘doutrinação ideológica comunista’ nas escolas, se mostrando antagonista aos profissionais da educação e defendendo escolas militarizadas, controle rigoroso dos conteúdos e programas curriculares, estabelecimento, sem amplo debate, da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na EJA, controle dos livros didáticos, perseguição às universidades federais e restrição dos recursos financeiros para estas instituições. No que diz respeito ao campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA), a política tende a um desprezo de todo o conhecimento já adquirido sobre as necessidades específicas para o atendimento a esta modalidade de educação” (Rodrigues, 2021, p. 39).

As lutas diárias enfrentadas pelas famílias, por pesquisadores e diversas outras pessoas envolvidas nessa causa seguem até os dias atuais, pois, por mais que já se verifiquem avanços na conscientização e acessibilidade, muitos jovens e adultos com deficiência ainda enfrentam barreiras significativas no acesso à educação, emprego, saúde e inclusão social (Fiped, 2014).

Nesse sentido, embora dados do Censo Escolar de 2019 mostrem que “87% dos estudantes do público-alvo da educação especial estavam matriculados em classes comuns e 12,8% em escolas especializadas” (Brasil, 2020, p. 11), cabe refletir sobre a efetividade desses números:

Certamente, há muitas pessoas que consideram esse um dado extremamente positivo e, em um primeiro momento, ele realmente é. Mas é preciso ter em mente que esses números se referem unicamente à matrícula, sem considerar outros fatores. Ora, o princípio da inclusão não pode ser dado como atendido apenas com a presença do educando em sala de aula, mas deve ser avaliado também o sucesso dos estudantes em seu processo de aprendizado e benefícios decorrentes desse processo ao longo da vida (Brasil, 2020, p. 21).

Convém ressaltar que os estudantes com deficiência que se encontram matriculados nas escolas de educação especial normalmente estão fora da faixa etária correspondente à série regular, podendo apresentar, por essa razão, maiores dificuldades devido à idade avançada, caracterizando assim a necessidade de cuidado e atenção especial em relação a planos de ensino que atendam às suas demandas individuais.

Embora a EJA e a Educação Especial tenham seu histórico enraizado nas lutas sociais em prol de melhorias pela educação de qualidade e pela valorização das pessoas com deficiência e do adulto na escolarização formal, ainda há muitas dificuldades e enfrentamentos decorrentes do comodismo. Grande parte das políticas públicas que foram acontecendo ao longo desse processo histórico se efetivaram de forma parcial; outras nem saíram do papel para se concretizar em práticas efetivas. Dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios contínua (PNAD, 2019), segundo semestre, revelam que:

52,6% dos brasileiros com 25 anos ou mais não concluíram a Educação Básica (EB). [...] 35% dos brasileiros com mais de 14 anos de idade ainda não concluíram o EF, sendo este percentual ainda mais alto nas regiões Nordeste e Norte do país. Por outro lado, o mesmo indicador de pesquisa educacional revelou que, paradoxalmente, boa parte deste público está fora

da escola, mas ao mesmo tempo, as matrículas na EJA vêm sofrendo progressivas quedas. Justificando-se neste último apontamento, secretarias municipais e estaduais de educação têm adotado políticas de redução do número de turmas ofertadas para a EJA, sem levar em conta diversos fatores e ignorando também a demanda, estatisticamente comprovada. (Rodrigues, 2021, p. 40).

Quando se trata da escolarização de um adulto ou idoso com deficiência, as complicações aumentam ainda mais, pois a EJA já não é uma prioridade, assim como a educação especial, mas a junção de dois grandes conflitos e lutas que tendem a demonstrar as fragilidades em diferentes vertentes. Tudo isso mostra os vários aspectos não superados ao longo da trajetória da educação brasileira, em seus diferentes níveis de ensino, bem como as falhas do sistema como um todo. Muitos não estão frequentando uma escola por não ter “sido possibilitada a opção de uma escola adequada às suas singularidades” (Brasil, 2020, p. 21). Muitas famílias preferem não correr o risco de enfrentar o descaso e retiram da escola quando a pessoa com deficiência atinge determinada idade.

Sendo assim, a inclusão precisa ser revisada dentro das instituições, uma vez que estas necessitam de adequações quanto à forma de incluir, fazendo valer os direitos de todos envolvidos, retirando barreiras arquitetônicas, atitudinais etc. Essa garantia dentro da escola, na prática diária, ainda é insuficiente na maioria das realidades e, por enquanto, as práticas pedagógicas, como se verá mais adiante, ainda estão sendo a melhor tentativa de superação e o melhor meio para preparar o profissional para atuar frente a essa realidade.

Diante desse contexto, é notável a falta de comprometimento, por parte de órgãos públicos, sejam eles federais, estaduais ou municipais, para com as causas da educação. Não há urgência em resolver as questões que estão há tanto tempo em espera; pelo contrário, estão sendo adotados alguns posicionamentos que contribuem ainda mais para o retrocesso, como “o fechamento de turmas, a criação de modelos, como, por exemplo, os das salas multisseriadas, coletivo único de professores para atenderem mais de uma escola no mesmo turno, adesão a propostas de Educação a Distância” (Brasil, 2020, p. 22), e outros posicionamentos que assustadoramente têm crescido nos últimos anos, restando evidente que, é importante frisar, após a pandemia esse cenário promete ampliar ainda mais o caos se as ações persistirem nesse caminho.

Ainda em relação ao perfil do jovem e adulto com deficiência no Brasil, não se pode deixar de mencionar, enfim, que também existem inúmeras histórias de superação, determinação e resiliência de pessoas com deficiências que contribuem ativamente em diversos setores da sociedade, seja no campo profissional, artístico ou esportivo, entre outros. Ao superar obstáculos e desafiar estereótipos e barreiras, esses indivíduos capacitam-se e inspiram os outros, demonstrando, assim, a importância da inclusão e da igualdade.

Em síntese, entende-se que a interface entre a Educação Especial (EE) e a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido construída por meio de lutas que buscam melhorar a qualidade de ensino para o público adulto e com deficiência. É preciso, portanto, um maior engajamento das políticas públicas nas prioridades a serem destacadas, discussão esta que será ampliada no capítulo a seguir, com ênfase no Plano Nacional de Educação Especial e sua perspectiva inclusiva.

São duas modalidades de educação que emergem das lutas dos movimentos e organizações sociais. Embora haja direitos positivados na legislação, ainda persistem desafios no âmbito escolar.

No próximo capítulo serão problematizadas as políticas nacionais, estaduais e locais que regulamentam a EJA para pessoas com deficiência.

### **3 POLÍTICAS NACIONAIS, ESTADUAIS E MUNICIPAIS QUE REGULAMENTAM A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA**

A falta de articulação entre as diferentes esferas de governo (federal, estadual e municipal) pode gerar lacunas na prestação de serviços e na garantia de direitos fundamentais, como o direito à educação. Por essa razão é fundamental refletir sobre essas políticas a fim de identificar seus pontos fracos, propor melhorias e garantir que a educação inclusiva se torne uma realidade acessível a todos, independentemente de suas habilidades ou limitações.

Neste capítulo se propõe uma abordagem sobre aspectos relacionados ao plano nacional da educação especial, sob a perspectiva inclusiva; à interface entre EJA e a Educação Especial; aos documentos que servem de subsídio político da EJA e da Educação Especial; e aos documentos normativos que subsidiam a política educacional para as pessoas com deficiência.

Espera-se, dessa forma, verificar se as atuais políticas públicas para as modalidades da EJA e da Educação Especial se integram de maneira complementar, garantindo um arcabouço sólido para a construção de uma política educacional verdadeiramente inclusiva.

#### **3.1 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL – PERSPECTIVA INCLUSIVA**

Neste tópico serão abordadas questões associadas à política nacional de inclusão, um assunto polêmico e que ainda enfrenta desafios em relação ao cumprimento do que é determinado por lei.

Vale ressaltar que a política nacional de educação inclusiva tem forte influência nos movimentos mundiais e políticos pela inclusão, sendo uma ação não somente política, mas também social, cultural e pedagógica, relacionada a outras vertentes que são essenciais ao se analisar as necessidades existentes nesse contexto. É, portanto, uma ação coletiva que abrange o direito de igualdade a todos os cidadãos.

A inclusão busca fazer a diferença na vida do estudante por apresentar um planejamento periódico das atividades a serem desenvolvidas, contemplando suas reais necessidades, com profissionais capacitados, que têm amor e lutam pela causa, de acordo com a individualidade dos sujeitos envolvidos.



O cuidado com esse olhar para além do senso comum deve inquietar os docentes e a escola como um todo, diariamente, para não se correr o risco de continuar numa oferta de ensino vazia e segregadora. Nesse sentido, “o que ainda nos inquieta é a estrutura política, organizacional e as práticas efetivas que interferem na vida de quem está matriculado na EJA. Por isso, precisamos nos alertar para essa constituição da EJA e aos alunos da EE” (Cabral; Bianchini; Gonçalves, 2018, p. 13).

É importante compreender que a inclusão que se espera de fato nas escolas e fora delas, atualmente, precisa ser planejada nos mínimos detalhes,

para que ela não se torne mais um espaço de segregação e desaparecimento do sujeito, assim como já aconteceu fortemente na área da EE com a presença de instituições e classes especiais. Consideramos que é preciso um rompimento com o assistencialismo presente na história da EE e na EJA. 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. Esse conhecimento é nosso! (Cabral; Bianchini; Gonçalves, 2018, p. 13).

Assim sendo, entende-se que a prática inclusiva é uma ação coletiva que necessita ser efetivamente executada. Ela é um caminho para a concretização dos processos e movimentos já realizados na trajetória histórica da inclusão. Os documentos legais criados por diferentes órgãos de representatividade nacional e internacional deixam claras essas questões (Barbosa; Fialho; Machado, 2018). Dessa forma, vale ressaltar alguns, conforme exposto a seguir.

Nas palavras de Barbosa, Fialho e Machado (2018), acerca dos documentos legais que amparam a educação especial e as políticas de inclusão, estas são as instituições que influenciaram o entendimento sobre educação inclusiva:

- Organização das Nações Unidas (ONU);
- Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco);
- Organização dos Estados Americanos (OEA);
- Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef); e
- Banco Mundial (BM).

Entre os principais documentos que atendem às demandas da inclusão e que veiculam e abarcam o plano nacional de educação especial, estão: 1) Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência; 2) Declaração Universal dos Direitos Humanos;

3) A Unesco e a Educação na América Latina e Caribe; 4) Educação para Todos: o compromisso de Dakar; 5) A Unesco no Brasil: consolidando compromissos; 6) Conferência Mundial de Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade (Barbosa; Fialho; Machado, 2018).

Esses órgãos e documentos nacionais e internacionais que, entre outros aspectos, buscam promover a inclusão de jovens e adultos com deficiência na educação, também reforçam a importância de uma abordagem específica sobre a interface entre a EJA e a Educação Especial, como se verá a seguir.

### 3.2 A INTERFACE ENTRE EJA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Quando se fala em políticas educacionais, as modalidades EJA e Educação Especial estabelecem pontos de convergência que se denominam “interfaces”. De acordo com Festa (2020, p. 144), trata-se de pontos de interação ou de contradição existentes entre essas modalidades de ensino, as quais, por sua vez, incluem diferentes elementos constitutivos e um “núcleo conceitual que se encontra em constante movimento e se conecta diretamente com os elementos constitutivos”.

Essa mesma autora pontua como primeiro elemento constitutivo da interface o protagonismo dos sujeitos e as lutas por direitos, envolvendo os conceitos de movimentos sociais e diversidade; segundo a invisibilidade do sujeito, que envolve os conceitos de pesquisa científica e acessibilidade; e como terceiro elemento constitutivo a formação docente, que gera contradições e limitações na construção da interface.

Diante desse contexto da interface entre a EJA e a Educação Especial, esta seção apresenta alguns aspectos sobre as ofertas de ensino para os jovens e adultos com deficiência na EJA e na Educação Especial, um público tão peculiar e que sempre esteve à margem das prioridades educativas no país, considerando suas características relevantes, os processos frágeis de formação dos professores, escolas sem recursos direcionados para EJA e Educação Especial, e outros fatores determinantes que podem levar à evasão escolar. Aborda também relevantes discussões em prol de iniciativas para alfabetização dos jovens e adultos a fim de diminuir a taxa de analfabetismo no país, que sempre esteve em alta, e traz, ainda, uma síntese do histórico da educação de jovens e adultos no cenário brasileiro,

fazendo um resgate de lutas, programas, marcos legais e outros aspectos que orientam a trajetória do ensino de jovens e adultos.

Inicialmente, é preciso ter em mente que a inclusão é o ato de fazer valer os direitos do deficiente como cidadão digno de ser pertencente à sociedade. Portanto, basta existir para que seja validado o acesso à inclusão, ou ao menos assim deveria ser. Muitos dos feitos e das conquistas em prol da educação de jovens e adultos e da educação especial são resultado de lutas de familiares que, cansados de tolerar insultos e a falta de oportunidades e de acesso, acabaram levantando a bandeira pelo reconhecimento da pessoa com deficiência.

Nesse sentido, vale ressaltar que a igualdade de condições para com as pessoas com deficiência ainda caminha a passos lentos e, independentemente se a pessoa é ou não deficiente, é preciso dar a ela o direito de acesso conforme suas possibilidades de execução das atividades. Sob esse olhar, cabe mencionar o que aponta Crespo (2005) sobre a relevância dos estudos em outras esferas: a das relações interpessoais entre atores educacionais, e não somente com alunos com deficiência.

Na mesma direção, Santos (2019) também alerta sobre a carência de pesquisas acerca dessa temática – EJA e Educação Especial – no que tange a atrair a atenção à EJA, acerca dos motivos pelo quais os alunos não puderam cumprir as etapas de ensino na idade correspondente, bem como investigar práticas pedagógicas em sala de aula regular e reconhecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como um sistema de apoio fundamental na trajetória que o aluno vai percorrer nessa modalidade.

Considerando, portanto, que há poucos estudos nessa área, traduzindo de forma efetiva as práticas concretas para a EJA, e tendo em vista que esse um público apresenta características próprias, devido à sua faixa etária e ao seu histórico de vida, pois muitos já constituíram suas famílias e estão em processo de desaceleração da vida no mundo do trabalho e resgatando o sonho de aprender a ler e escrever na velhice, fica evidente a não priorização dos aspectos relacionados ao ensino da EJA, pois não há políticas efetivas capazes de realizar ações significativas para reverter a realidade existente.

Ao longo dos anos, é importante frisar, muitas intenções de criação de leis e documentos legais estiveram à frente nesse processo educacional, porém não estavam centradas no sujeito e em suas necessidades, mas, sim, em razões políticas

e econômicas. Ao investigar as práticas pedagógicas, por sua vez, claramente se observa a necessidade de levar a sério planejamentos de ensino focados no sujeito, no entanto não é o que ocorre dentro das escolas.

Diversos documentos legais amparam o sistema de ensino para EJA, porém, na prática, são insuficientes, porque o que se propõe nas determinações legais não corresponde ao que se aplica no ensino com os estudantes. Os fatores são muitos, podendo-se apontar como um dos principais a falta de incentivo de diferentes chefias e hierarquias.

Vale ressaltar ainda a falta de incentivo salarial dos profissionais, a falta de atenção com a igualdade de condições no que diz respeito a materiais didáticos para EJA, e a falta de monitores e equipe diretiva para atuar no período noturno (período este em que ocorre a maior parte da oferta de ensino para EJA). Na prática, normalmente o professor atua sozinho nessas escolas, sendo responsável por ministrar as aulas, preparar o lanche e atender às necessidades gerais do grupo, como, por exemplo, fazer fotocópias das atividades para os alunos. Assim, entre tantas outras carências diárias, essa multifuncionalidade do professor o leva à exaustão e à falta de motivação para atuar na área. Essas questões ainda ocorrem dentro da EJA no mundo contemporâneo, em muitos Municípios carentes, e Almirante Tamandaré certamente é um deles, município este que é objeto de estudo desta pesquisa.

Santos (2019) define o aumento de alunos matriculados na EJA em seu trabalho intitulado “Matrículas de estudantes com deficiência na EJA e a oferta do atendimento educacional especializado em municípios paulistas”. Esse estudo teve como objetivos a caracterização geral das matrículas de alunos Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) na EJA (nível ensino fundamental) e a identificação da oferta do Atendimento Educacional Especial (AEE) para esses alunos em dez Municípios paulistas. Nessa pesquisa documental, a autora apresentou um panorama das matrículas e caracterizou o público-alvo, promovendo uma reflexão sobre o aumento do acesso de alunos com deficiência na modalidade EJA. Talvez esse aumento nas matrículas dos estudantes com deficiência para EJA seja decorrente exatamente da falta de recursos e de oportunidades a que ele foi submetido no ensino regular e na idade adequada, necessitando, assim, pleitear uma vaga na EJA para realizar seu sonho de finalizar as etapas de Ensino Fundamental, Ensino Médio e, por que não, uma futura Graduação.

Santos (2019) ainda aponta um fator positivo, que é a oferta contínua do AEE em nove dos dez Municípios analisados, mesmo que o número de matrículas tenha sofrido uma queda anualmente. Embora haja a oferta de matrícula nas escolas, mesmo que sem condições mínimas de atendimento para as individualidades das pessoas com deficiência, muitas famílias têm optado por deixar a pessoa com deficiência fora da escola na vida adulta, pois as ações vivenciadas durante a trajetória escolar muitas vezes não foram satisfatórias. Talvez esse seja um dos motivos pelos quais a EJA na modalidade educação especial tenha muita evasão. Ainda de acordo com Santos (2019), a inserção dos jovens e adultos na EJA vem sendo discutida e planejada ao longo de décadas, buscando a efetivação na qualidade dos atendimentos ofertados, tendo em vista que, além dos objetivos pedagógicos, são necessários os atendimentos terapêuticos, pois é essencial à vida do deficiente, como requisito básico, o desenvolvimento de diferentes habilidades, sejam elas motoras, intelectuais, cognitivas ou sociais, entre outras.

Embora os atendimentos envolvendo uma equipe multiprofissional sejam importantes na vida da pessoa com deficiência na EJA, há pouca oferta para essa faixa etária, principalmente atrelada ao atendimento pedagógico realizado. Muitas vezes a equipe terapêutica não conversa com a equipe pedagógica, e esta seria uma das ações primordiais a ser considerada, visando ao desenvolvimento do estudante, pois não importa a idade o aluno da EJA na Educação Especial, uma vez que ele necessita ser estimulado em todas as idades, sem terminalidade para sua aprendizagem.

Todo esse contexto apresentado por Santos (2019) talvez se justifique tendo em vista a própria trajetória da EJA no Brasil, marcada principalmente pela luta entre a classe dominante e a classe dominada – a classe popular amparada em algumas ações assistencialistas, e não como direito válido de cidadão atuante nas decisões, de forma institucional. Vale considerar, portanto, como se deram as primeiras intervenções para jovens e adultos, já no início da colonização, ou seja, logo que a corte portuguesa adentrou as terras brasileiras e declarou seu descobrimento em 1500 (Chagas, 2020). Como ponto de partida, convém destacar, entretanto, que

A linha do tempo da EJA no Brasil é muito confusa, pois ela também se depara com a linha geral que foi construída no processo integrativo da educação brasileira. Por isso, cabe rememorar a educação desde o período colonial, onde os Jesuítas, dentro de uma postura e visão missionária, buscaram “educar” os índios nativos, que já estavam no país antes dos

colonizadores chegarem. A maior parte dos alunos que esses missionários priorizaram era adulta, pois estes contribuiriam para o desenvolvimento da formação da sociedade que estava se estabelecendo no Brasil. (Chagas, 2020, p. 3).

O Brasil Império já registrava as primeiras intervenções de letramento quando os Jesuítas buscavam converter os índios. Para isso, acreditavam ser necessária a alfabetização, por meio da leitura e da escrita, e entendiam que, dessa forma, seria mais fácil convencê-los da importância da religiosidade. Assim, “os Jesuítas dedicaram-se a duas ideias primordiais: a pregação da fé católica e o trabalho educativo. Por meio do seu trabalho de catequizar, que abriram caminho para a entrada dos colonizadores” (Pacheco *et al.*, 2013).

Nesse modelo de alfabetização, atrelado à catequização, cujo intuito seria doutriná-los para que seguissem a religiosidade (para os portugueses a fé católica era importante), não havia uma preocupação com a cultura indígena, com seus costumes e a fé já existentes.<sup>4</sup>

Além do ensino da leitura e da escrita, fundamentado na doutrina católica e na cultura europeia, surgiram escolas noturnas, na tentativa de mudar os hábitos dos indígenas, com cursos de curta duração e baixa qualidade, tornando nítida a relação de domínio dos senhores portugueses sobre os índios e escravos, com um ensino ofertado apenas para constar nas estatísticas da política. Sobre essas questões, vale ressaltar:

Historicamente a EJA é marcada pela relação de domínio e humilhação estabelecida entre as elites e as classes populares, onde a separação entre a elite brasileira e as classes populares são claramente definidas, e cada uma ocupando o espaço que lhe é determinado. Esta concepção tem sua raiz na relação entre conquistador e conquistado/índio/escravo, e perdura em muitos documentos oficiais que parecem tratar essa modalidade de ensino como um favor e não o pagamento de uma dívida social e a institucionalização de um direito. (Veiga, 2017, p. 38).

Tais informações, pesquisadas e documentadas, corroboram com a ideia de que os adultos não tinham qualquer chance de uma formação digna. As poucas instruções que recebiam eram por iniciativa de professores sem formação adequada, que se voluntariaram para essas ações. Já se evidenciava, nesse cenário desumano,

---

<sup>4</sup> Hoje, interpreta-se essa ação como menosprezo pela pessoa, pelo que ela era e pelo que representava, bem como uma forma de tratamento desumano e desrespeitoso, comportamento considerado egoísta e dominador, que se repetiu em muitos momentos da história da educação, em várias modalidades de ensino.

que o país nunca cumpriu com os princípios básicos posteriormente promulgados na Constituição Federal (Brasil, 1988), tais como o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana, Solidariedade e Igualdade, entre outros que deveriam ser seguidos visando à vida em comunidade.

Todavia, continuando a análise da trajetória histórica, vale ressaltar o quão importante é destacar as diretrizes para uma base educacional brasileira, sendo primordial atuar na formação das crianças e não dos adultos. Nas descrições desses documentos, os adultos eram vistos como indivíduos de pouco conhecimento, estúpidos e desinteressados, e as crianças deveriam ser afastadas dos adultos para evitar a “contaminação” pelos costumes “bárbaros” (Galvão; Di Pierro, 2012).

Por volta de 1759, a determinação da expulsão dos Jesuítas do Brasil gerou grande impacto na desorganização do sistema de ensino. Sendo o país caracterizado nessa época como escravocrata, e tendo como objetivo maior a exportação de matéria-prima, buscava-se, portanto, mão de obra para serviços braçais na área agrícola, no desmatamento e na exploração dos recursos aqui existentes, bem como ações educativas que não previam o aparelhamento dos trabalhadores, pois interessavam apenas seus dotes serviçais.

Por meio da Constituição Imperial de 1824, ficou determinado que a oferta de instrução primária e gratuita deveria ser a todos os cidadãos. No entanto, o direito de cidadania nessa época era restrito às pessoas livres, ou pertencentes à elite, com cargos políticos, ou que tinham funções na burocracia imperial. Por volta de 1834, houve um Ato adicional e as províncias passaram a ser responsáveis pela educação de cada comunidade. Porém, era um ensino sem qualidade: os professores não tinham formação adequada e não recebiam salários quando decidiam dar aulas a adultos – era apenas um ato de solidariedade. Dessa forma, o ensino tinha como objetivo civilizar as pessoas consideradas degeneradas ou perigosas (Aranha, 2016).

Depois da saída dos jesuítas, as tentativas de reformas realizadas na educação não foram significativas, tanto para as crianças quanto para os adultos. Essas experiências sistemáticas não eram centradas no preparo do ser humano, mas, sim, em sua utilidade para as atividades de interesse dos dominadores. A reforma pombalina buscava enfatizar o ensino secundário, organizado por meio do sistema de aulas régias. No entanto, o que se estabeleceu nesse período foi o aumento na taxa de analfabetismo. Dados do primeiro censo demográfico brasileiro, realizado em 1872,

apontaram os seguintes resultados no Brasil: 80,2% entre homens e 88,5% entre as mulheres (Galvão; Di Pierro, 2012).

Essa trajetória histórica da EJA trouxe evidências sobre como se constituiu a educação de jovens e adultos, e os desafios enfrentados, tais como as políticas e normativas que envolveram todo processo e as lutas travadas por pessoas que acreditaram nessa modalidade da educação brasileira. O intuito maior do ensino nessa faixa etária, sem dúvida nenhuma, é de resgate da pessoa que passou boa parte de sua vida sem ter acesso às questões básicas que lhe são de direito, direito este amparado por tantas legislações existentes em nosso país.

Na sequência, passa-se a examinar a aplicabilidade das normativas legais da educação especial, ou seja, os aspectos legais em relação à educação de jovens e adultos, que gradativamente vem conquistando espaço na legislação brasileira, concedendo o direito ao estudo às pessoas que não tiveram acesso à educação formal na idade adequada. As transformações levaram séculos e, ainda hoje, apesar de tantas normativas existentes no país, ainda há resistências diversas, seja quanto à qualidade do ensino ofertado, seja quanto à falta de prioridade para a formação dos jovens e adultos.

Ao longo dos anos que sucederam o século XX, tanto a EJA como a Educação Especial obtiveram conquistas muito significativas no âmbito dos direitos sociais, como a “construção de um conjunto normativo e de políticas educacionais vinculadas às crianças, aos jovens, aos adultos e aos idosos” (Festa, 2020, p. 26). Lutas e movimentos liderados pelas famílias e por voluntários que abraçaram essa causa, ao longo das décadas, vêm beneficiando pessoas menos favorecidas, entre elas os analfabetos, jovens e adultos em situação de risco e pessoas com deficiência.

No que rege as modalidades da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial, embora tenham perspectivas distintas, ambas possuem em comum a luta em prol da inclusão social e comungam do debate sobre a garantia de equidade, posicionando-se contra a exclusão social, a não escolarização e a inacessibilidade. E apesar de os direitos desses sujeitos estarem previstos legalmente na Constituição Federal de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996) e no Estatuto da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), ainda há muito para avançar nesse sentido.

Há diversos feitos marcantes ligados à EJA e à Educação Especial, entre os quais os programas de alfabetização na EJA e movimentos de educação popular



liderados por vários educadores e pesquisadores, a exemplo de Paulo Freire, considerado o precursor da Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Por sua vez, vários marcos legais e debates na sociedade civil impulsionaram a produção de importantes documentos para a construção de políticas públicas destinadas à educação das pessoas com deficiência. A historiografia conta com a Declaração de Salamanca (1994), a Declaração contra a Discriminação (1999), a Declaração de Jomtien (1990) e a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da Organização das Nações Unidas (ONU, 2006), documentos estes considerados os promotores da implementação de marcos legais que mudaram a direção do debate sobre a educação para as pessoas com deficiência, destacando-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), o Parecer CNE/CEB nº 11/2000, a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (2006) e o Estatuto da Pessoa com Deficiência (2015), entre outros.

Em conformidade com a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) para a modalidade da Educação de Jovens e Adultos, é necessário atentar-se que se trata de pessoas que, além de não terem tido a oportunidade de frequentar o ensino regular na idade certa por motivos diversos, encontram-se na condição de ter alguma deficiência, o que requer um olhar atento por parte da instituição educativa. Essa legislação visa a garantir o acesso à escolarização para todos que não puderam frequentar a educação formal na idade regular, no entanto é uma política pública que ainda não atingiu seus objetivos.

Os estudantes dessa modalidade de ensino buscam tardiamente realizar o sonho de concretizar um direito que lhes foi tirado na idade adequada, bem como recuperar muitos aspectos da sua vida por meio dos estudos, para melhorar sua profissão e renda familiar. Buscam garantir assim uma melhor qualidade de vida a si mesmos e a toda sua família, seja pelo sonho ou pelo direito à habilitação e a se locomover com autonomia, entre tantas outras atividades diárias que exigem leitura, escrita e cálculo, em todos os níveis de ensino. E esse direito está expresso na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/96, em seus artigos 37 e 38, que tratam da EJA:

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.

§ 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. 38. 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. [...] (Brasil, 1996, arts. 37 e 38)

Desse modo, a EJA, enquanto modalidade de ensino, tem como pretensão ofertar a escolarização para jovens e adultos que buscam a continuidade dos seus estudos no Ensino Fundamental e Médio. É importante mencionar que a permanência do alunado na escola muitas vezes está associada à metodologia do professor e à influência que este exerce na aprendizagem do aluno, bem como ao apoio familiar, entre outros fatores. Esses aspectos precisam ser bem analisados, pois, ao se encontrarem matriculados na referida modalidade de ensino, os discentes devem ser estimulados a buscar autonomia, para refletir e agir conforme suas percepções e cidadania, propondo soluções para as problemáticas observadas no dia a dia. Cabe ao professor, portanto, desafiá-los e criar estratégias de permanência.

Embora tenham surgido muitos movimentos em prol dessas duas modalidades de ensino, ainda se discute muito sobre a eficácia dessas políticas públicas. “Entendemos que os movimentos sociais têm como proposição a luta pelas mudanças sociais, desta forma, partimos do pressuposto que os movimentos sociais devem ter como objetivo a emancipação humana” (Michels; Lehmkuhl, 2016, p. 1). O problema, talvez, não seja a falta de determinações legais, mas, sim, a conscientização da população quanto ao rompimento das barreiras atitudinais (Cabral; Bianchini; Gonçalves, 2018).

É importante citar a obra de Michels e Lehmkuhl (2016), que traz aspectos importantes sobre os movimentos sociais, com várias publicações acerca do tema. As expressões que mais chamam atenção nesses movimentos são “empoderamento e auto advocacia da pessoa com deficiência, movimentos sociais de pais, movimento surdo, entre outros, o que nos leva a refletir sobre a fragmentação das discussões” (Michels; Lehmkuhl, 2016). Karl Marx contribuiu com os movimentos sociais,

definindo-os como modelos clássicos/tradicionais, vistos como conceito de práxis social, nas buscas de possibilidades de mudanças, de transformação social.

Sobre as críticas a base teórica marxista, vale destacar que

A produção intelectual que assume a base teórica marxista tem recebido críticas, por defender uma compreensão dos movimentos sociais no modelo clássico/tradicional, ao privilegiar análises das estruturas sociais, o que restringiria a importância da ação individual e das contribuições da cultura, consideradas como determinantes da ação humana. Porém, cabe salientar que o marxismo não abandona a análise do sujeito individual e da cultura humana, mas o faz com bases em categorias fundantes da sociedade como classe social, trabalho e história. O modelo dos Novos Movimentos Sociais (NMS) emerge, justamente, das críticas ao modelo tradicional, a partir dos anos de 1960. (Michels; Lehmkuhl, 2016, p. 2).

O atendimento educacional destinado aos estudantes com idade/série defasada, e que também são pessoas com deficiência, deve ter como ponto de partida as suas peculiaridades, com planejamentos estruturados de acordo com suas necessidades, de modo a oferecer a esses sujeitos a oportunidade de vivenciar o que é seu de direito e que não puderam desfrutar na idade adequada. É importante que todos sejam tratados com respeito, considerando suas trajetórias pessoais, escolares e profissionais. Além de uma perspectiva individualizada, conforme a necessidade de cada pessoa, vale ressaltar que as limitações existentes são frutos do fracasso imposto pela sociedade, da não aceitação, da falta de acessibilidade e oportunidade, da falta de igualdade de condições. Nessa perspectiva, tem sido um desafio elencar aspectos da inclusão e garantir que dentro das escolas esse cenário possa ser cada dia mais favorável ao estudante, pois ainda persistem muitas resistências, embora o tema inclusão já venha sendo debatido há tantas décadas.

No próximo tópico, sobre o subsídio e a intervenção política na EJA e na educação especial, abordam-se os elementos da política educacional que interferem na prática pedagógica com pessoas jovens e adultos com deficiência.

### 3.3 DOCUMENTO DE SUBSÍDIO POLÍTICO DA EJA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

O propósito nesta seção é analisar os documentos legais que amparam a educação de jovens e adultos e que têm por objetivo avaliar os subsídios políticos da EJA e da Educação Especial, trazendo uma retrospectiva de grandes marcos que culminaram no aspecto legal para atender à demanda do momento.

A história da educação de jovens e adultos no Brasil iniciou muitos anos antes das promulgações dos instrumentos legais. Nasceu da manifestação de lutas por meio de movimentos sociais, os quais impulsionaram a criação de programas nos âmbitos municipal, estadual e nacional, visando à garantia do direito à educação, para que se efetivassem normativas que dialogam com a Constituição Federal de 1988 e a LDB (Lei nº 9.394/96), que são marcos da política reparatória.

Por meio da dialogicidade dos movimentos sociais e das instâncias governamentais, é possível acompanhar os avanços e retrocessos dessa garantia, como demonstrado no Quadro 3 a seguir.

O período de 1881 a 2023 corresponde aos anos já pesquisados sobre as publicações das legislações que respaldam a educação de jovens e adultos no Brasil. É um quadro que reúne um compilado de leis, decretos, planos, programas, campanhas e outros movimentos, que se propõe a discutir políticas públicas, o conjunto de leis referentes à Educação de Jovens e Adultos (EJA).

QUADRO 3 – BREVE HISTÓRICO DA LEGISLAÇÃO E DOS MOVIMENTOS DA EJA

Ano	Documento ou movimento	Assunto	Tema
1881	Lei Saraiva.	Foi instituída a eleição direta e os oprimidos passaram a perceber a opressão dos dominantes sobre as pessoas que não eram alfabetizadas, passando simplesmente a não ter direito de voto.	As pessoas menos favorecidas economicamente eram tratadas como ignorantes e incapazes. Mesmo com a educação passando ao poder público, era a elite que tinha o direito de frequentar o ensino formal.
1909	Decreto nº 7.566, de 23 de setembro de 1909.	Trouxe a criação de 19 escolas de aprendizes nas capitais dos Estados, destinadas ao ensino profissional, com o objetivo de fornecer instrução primária e profissionalizante à criança desvalida.	Escolas de ensino profissional para crianças e ensino primário.
1915	Liga Brasileira	Movimento que visava ao combate a ideias ultrapassadas e à ignorância onde houvesse discurso voltado às intenções dos republicanos.	Luta contra o analfabetismo.
	No Clube Militar do Rio de Janeiro, foi fundada a Liga Brasileira contra o Analfabetismo.	Intenção de ser um movimento vigoroso contra a ignorância.	A Liga também tinha como intenção dar estabilidade à grandeza das intenções republicanas.
1920	Mobilização social que pretendia	Começou-se a culpar as pessoas analfabetas pela situação de subdesenvolvimento do Brasil.	Erradicação do analfabetismo.

	exterminar o analfabetismo.		
<b>1934 a 1950</b>	Plano Nacional de Educação.	Ensino primário integral obrigatório e gratuito passou a ser ofertado para os adultos.	Programas com intuito de amenizar o analfabetismo.
<b>1938</b>	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP).	Novas iniciativas passaram a ser foco da educação de jovens e adultos que não tiveram acesso à escola na idade adequada.	
<b>1942</b>	Fundo Nacional do Ensino.	Primário que previa 25% dos recursos para o Ensino Supletivo do público adulto.	Oferta de aceleração da educação.
<b>1960</b>	Ampliação de bases eleitorais e de sustentação política.	Reformas que o governo pretendia realizar.	Experiências passaram a se somar à alfabetização por meio da cultura popular, ligadas ao movimento que Paulo Freire propôs.
<b>1964</b>	Golpe Militar.	Programas de alfabetização que vinham se expandindo pelo país foi severamente reprimido.	Aceitação de programas assistencialistas e conservadores, já que os demais eram ameaças para o Estado.
<b>1967</b>	Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral).	Instituído como organização autônoma em relação ao Ministério da Educação pelo regime militar.	Estabeleceu uma campanha massiva de alfabetização, em resposta aos anseios do sistema produtivo vigente e desenvolvimento tecnológico da época.
<b>1970</b>	Campanhas promovidas pelo Ministério da Educação e Saúde.	Educação popular.	Alfabetização de jovens e adultos.
<b>1971</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 5.692.	Cita a EJA em parâmetros gerais.	Busca do fim do analfabetismo.
<b>1988</b>	Constituição Federal.	Foi restituído o direito de voto aos analfabetos, anteriormente negado, porém de forma facultativa.	Jovens e adultos que não sabiam ler e escrever, além de poder votar, receberam o direito ao ensino fundamental público e gratuito.
<b>1996</b>	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Lei nº 9.394/96).	Reafirma o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao ensino básico e ao dever público.	Oferta gratuita, estabelecendo responsabilidades aos entes federados através da identificação e mobilização da demanda, com garantia ao acesso e à permanência.
<b>Década de 1990</b>	Marco para a alfabetização de jovens e adultos.	Conferência mundial realizada em Jomtien, na Tailândia, como marco importante para a alfabetização. Estiveram presentes a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura; o Programa das Nações Unidas para o	Evento que aprovou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, na tentativa de resolver questões diversas da educação básica, nos diferentes níveis.

		Desenvolvimento (PNUD), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial.	
<b>Década de 2000</b>	Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo – Programa Brasil Alfabetizado.	Projeto Escola de Fábrica, destinado a cursos de formação profissional; e o PROJOVEM, que tinha como intuito a qualificação para o trabalho comunitário.	Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos.
<b>2010</b>	Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos.	Sobre a duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.	Uma forma de ampliar as possibilidades de acesso à Educação para aqueles que não tiveram acesso no tempo adequado.
<b>2003 a 2012</b>	Considerada a década da alfabetização.	Declarada pelas Nações Unidas como um período de esforços concentrados para assegurar a todas as pessoas o direito de desenvolver as habilidades de leitura e de escrita.	Usufruir da cultura letrada, fortalecer as identidades socioculturais, melhorar as condições de vida.
<b>2014</b>	Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.	Aprovou o Plano Nacional de Educação (PNE). Estabeleceu a Meta 10, que define que as matrículas de EJA sejam, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento), nos Ensinos Fundamental e Médio, ofertadas de forma integrada à Educação Profissional.	Fortalece-se a compreensão de que a modalidade da EJA tem como natureza de oferta o vínculo com a formação profissional e a inserção dos estudantes que a frequentam no mundo do trabalho.
<b>2015</b>	Estatuto da Pessoa com Deficiência (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).	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.
<b>2017</b>	Resolução CNE/CP nº 2, de 22 de dezembro de 2017.	Define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais, como direito de crianças, jovens e adultos no contexto da Educação Básica Escolar.	Orientam sua implementação pelos Sistemas de Ensino das diferentes instâncias federativas propondo modificações nas ações das instituições e redes escolares, alinhando seus currículos e propostas pedagógicas às novas legislações e normas.
<b>2018</b>	Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018.	Altera-se o artigo 37 da LDB e afirma-se que a EJA será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos Ensinos Fundamental e Médio na idade própria.	Instrumento para a Educação e a Aprendizagem ao longo da vida.
<b>2019</b>	Decreto nº 9.765, de 11 de abril de	São apresentados conceitos claros e objetivos sobre	São estabelecidos princípios e diretrizes que direcionarão

	2019.	alfabetização.	a implementação de políticas públicas de alfabetização baseadas em evidências científicas e em experiências exitosas.
<b>2021</b>	Resolução nº 1/2021 do Conselho Nacional de Educação.	Aprovada em 28 de maio de 2021, instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos para alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA), à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e à Educação de Jovens e Adultos a Distância.	Documento referencial foi criado para transformar as letras legais da Resolução e do Parecer em um guia prático e fácil de usar.
<b>2021</b>	Resolução nº 01/2021, de 25 de maio de 2021.	Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância.	Exige atendimento educacional especializado, complementar e preferencialmente no mesmo turno da oferta, com possibilidade de ampliação.

Fonte: Documentos legais. Organização: a Autora (2022).

Os temas apontados no Quadro 3 sobre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos se entrelaçam nas lutas do reconhecimento no contexto da educação brasileira, marcada por trajetórias em inúmeras situações de exclusão, como bem retratado no estudo publicado por Maria Edith Romano Siems (2012), que versa sobre assegurar os direitos a matrículas do aluno com deficiência por meio da legislação, um avanço decorrente das lutas dos movimentos sociais em prol da educação para todos. Contudo, é preciso ainda o questionamento acerca da garantia de permanência dos estudantes da EJA como público-alvo da educação especial nas escolas, para melhor problematizar os avanços nos movimentos e legislações. Buscou-se mapear em forma de quadro os avanços nas conquistas da garantia à educação para todos, tendo como recorte temporal pós LBD até o ano de 2021.

### 3.4 DOCUMENTOS NORMATIVOS QUE SUBSIDIAM A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

A luta dos familiares, educadores e idealistas sobre os direitos da igualdade de condições durou muitas décadas e atualmente são inúmeras as ações em prol do reconhecimento da pessoa com deficiência e dos jovens e adultos analfabetos. O Quadro 4, a seguir, apresenta uma relação de eventos que discutiram essas questões:

QUADRO 4 – EVENTOS QUE DISCUTIRAM OS DIREITOS DOS DEFICIENTES

ANO	EVENTO	ORIENTAÇÕES	TEMA
1990	Conferência Mundial sobre Educação para Todos, Jomtien, Tailândia.	Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, de 5 a 9 de março de 1990.	Política educacional e práticas pedagógicas.
1994	Declaração de Salamanca.	Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.	Necessidades educacionais especiais. Inclusão escolar.
1999	Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência, Guatemala.	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.	Direitos, prevenção, papéis do Estado.
2007	Convenção da ONU sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.	Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência.	Igualdade. Atenção às mulheres e crianças. Direitos humanos.

FONTE: a Autora (2022), com base em Documentos legais.

A importância de eventos dessa natureza reside no fato de que favorecem iniciativas para a criação de normativas e políticas de inclusão, bem como diretrizes educacionais para a oferta de um ensino de qualidade, considerando as características dos estudantes jovens e adultos com deficiência. A busca por práticas efetivas de ensino e aprendizagem são fundamentais, portanto, para que as reais necessidades individuais de cada estudante sejam atendidas. O Quadro 5, a seguir, sintetiza uma série de leis federais criadas visando ao processo de inclusão de pessoas com deficiências na educação brasileira.



QUADRO 5 – LEIS FEDERAIS EM BENEFÍCIO DOS DEFICIENTES

ANO	LEIS	ORIENTAÇÕES	TEMA
1988	Constituição Federativa da República Brasileira.	Estabeleceu a garantia de igualdade de direitos para todas as pessoas, inclusive as com deficiência. Desde então, diversas iniciativas foram implementadas para promover a inclusão dessas pessoas na sociedade e na educação.	Direito à educação
1989	Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989.	Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência – Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências.	Essa lei estabeleceu a criação de políticas públicas para garantir o acesso dessas pessoas à educação, saúde, trabalho e transporte, entre outros direitos.
1991	Lei nº 8.213, de 24 de julho de 1991.	Estabelece a cota de contratação de pessoas com deficiência em empresas e órgãos públicos.	Dispõe sobre os Planos de Benefícios da Previdência Social e dá outras providências.
1996	Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	Direito à educação. Atendimento Educacional Especializado. Organização, funcionamento e caracterização da Educação Especial.
2000	Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.	Estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências.	Promoção e acessibilidade.
2002	Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.	Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências.	Libras – como meio legal de comunicação e expressão.
2008	PNEE.	Política Nacional da Educação Especial, na perspectiva da educação inclusiva.	Objetivos, princípios e diretrizes para a Educação Especial.
2013	Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013.	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.	Ampliação da formação profissional.
2014		Plano Nacional de Educação 2014-2024: Metas e Estratégias.	Redução da taxa de analfabetismo.
2015	Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015). Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).	Adoção de medidas individualizadas e coletivas em ambientes que maximizem o desenvolvimento acadêmico e social dos estudantes com deficiência, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem em instituições de ensino.	Recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena.

FONTE: a Autora (2022), com base em Documentos legais.

Importante mencionar também os Decretos federais que regulamentam essas leis, as Resoluções, que instituem diretrizes específicas para o atendimento aos deficientes, e as Notas Técnicas, que trazem orientações sobre procedimentos a serem implantados nos diferentes centros de atendimento, conforme apresentado no Quadro 6, a seguir:

QUADRO 6 – DISPOSITIVOS COMPLEMENTARES DAS LEIS

ANO	DISPOSITIVO	ORIENTAÇÕES	TEMA
1999	Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999.	Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências.	Integração do deficiente.
2001	Resolução nº 2, de 11 de setembro de 2001.	Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.	Princípios e caracterização da Educação Especial. Público – Necessidades Educacionais Especiais Organização das salas. Formação de professores. Atendimento Educacional Especializado.
	Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001.	Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência.	Intolerância a discriminação e preconceitos.
2004	Decreto nº 5.296, de 2 de dezembro de 2004.	“Art. 5º § 1º Considera-se, para os efeitos deste Decreto: I – pessoa portadora de deficiência, além daquelas previstas na Lei nº 10.690, de 16 de junho de 2003, a que possui limitação ou incapacidade para o desempenho de atividade e se enquadra nas seguintes categorias: b) deficiência auditiva: perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500 Hz, 1.000 Hz, 2.000Hz e 3.000Hz” (BRASIL, 2004).	Diversidade de atendimento especializado.
2005	Decreto nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005.	Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000.	Libras – oficial. Formação de intérpretes/tradutores. Garantia dos direitos fundamentais da pessoa humana.
2007	Decreto nº 6.253, de 13 de novembro de 2007.	Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências.	Recursos financeiros para a Educação Especial.
2008	Decreto Legislativo nº 186, de 2008.	Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2000.	Direitos do deficiente.

2009	Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.	Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.	Definição e caracterização do AEE. Público-alvo da EE. Organização das escolas. Formação de professores. Atribuições do Professor do AEE. Parcerias Intersetoriais.
2010	Nota Técnica SEESP/GAB nº 9, de 9 de abril de 2010.	Orientações para a Organização de Centros de Atendimento Educacional Especializado.	Maior direcionamento dos atendimentos.
	Nota Técnica – SEESP/GAB nº 11, de 7 de maio de 2010.	Orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares.	Atenção e ampliação nos atendimentos educacionais e terapêuticos.
		Manual de Orientação: Programa de Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais.	Práticas pedagógicas efetivas.
2011	Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.	Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências.	Dever do Estado. Características e organização do AEE.
	Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE nº 42, de 24 de outubro de 2011.	Ação de Aquisição de Transporte Escolar Acessível.	Acessibilidade.
	Nota Técnica MEC/SECADI/DPEE nº 62, de 8 de dezembro de 2011.	Orientações aos Sistemas de Ensino sobre o Decreto nº 7.611/2011.	Práticas pedagógicas.
2012	Resolução FNDE/CD nº 12, de 8 de junho de 2012.	Estabelece os critérios para que os entes participantes do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social (BPC) possam aderir ao Programa Caminho da Escola para pleitear recursos, visando à aquisição de veículos acessíveis para o transporte escolar no âmbito do Plano de Ações Articuladas.	Acessibilidade por meio de transporte adaptado.
2020	Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020.	Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida.	Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida, Programas e ações com vistas à garantia dos direitos à educação e ao atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

FONTE: a Autora (2022), com base em Documentos legais.

No âmbito do Estado do Paraná, destacam-se duas normativas estaduais específicas para Educação Especial: a Deliberação nº 2, de 15 de setembro de 2016, que dispõe sobre as normas para a modalidade de Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino no Paraná; e também a Orientação Conjunta nº 1, de 11 de janeiro de 2023 (SEED/CEE), que define o fluxo do processo que trata de encaminhamentos

de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, com matrícula na Rede Estadual de Ensino, para as Escolas de Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Cabe ressaltar que a grande maioria dos Municípios do Estado do Paraná é regida pelas leis estaduais e federais. Segundo Flach (2020) e Merlin (2021), em torno de 16 Municípios do estado, dentre os 399, dispõem de Conselhos Municipais de Educação próprios. Nesse sentido, vale mencionar que a eventual criação de Conselhos, formados por representantes da comunidade, educadores e gestores, nos Municípios que ainda não contam com essa entidade, seria fundamental para fomentar a promoção da qualidade e eficiência do sistema educacional paranaense, atuando como órgãos de fiscalização e de formulação de políticas educacionais locais. Além disso, auxiliam na construção de um ambiente de aprendizado mais inclusivo e garantem um melhor alinhamento entre as políticas educacionais municipais e as diretrizes estaduais e nacionais.

No decorrer histórico, os avanços alcançados ao público-alvo da educação especial são garantidos na forma de matrículas na educação formal, todavia, a permanência e o sucesso acadêmico ainda demandam responsabilidades, planejamento e mudanças na prática pedagógica. É importante salientar que a educação está muito bem respaldada em Leis e documentos que garantem os direitos de todo cidadão, no entanto, o que falta para que estas sejam cumpridas é rever as prioridades, já que no Brasil a educação sempre esteve em segundo plano, e educação de jovens e adultos assim como educação especial são ainda mais esquecidas.

A inclusão de pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil requer iniciativas que permeiam a prática pedagógica. Cabe lembrar que um dos marcos históricos foi a promulgação da Constituição Federal de 1988, que, em seu artigo 208, estabelece que o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino.

A partir disso, diversas iniciativas foram criadas para promover a inclusão de pessoas com deficiência na prática pedagógica, como, por exemplo, a educação inclusiva, que considerou a criação de um ambiente escolar que atenda às necessidades de todos os alunos, incluindo aqueles com deficiência. Isso envolve a

adaptação de metodologias de ensino, materiais didáticos e recursos pedagógicos, e abordagem que promova a igualdade de oportunidades e o respeito à diversidade.

Outro exemplo são as Salas de Recursos Multifuncionais, espaços dentro das escolas que oferecem recursos e serviços de apoio pedagógico e de acessibilidade para alunos com deficiência. Essas salas contam com profissionais capacitados e equipamentos e tecnologias assistivas para promover a inclusão desses alunos.

Em relação à formação de professores, fundamental para a promoção da inclusão na prática pedagógica, estes devem ser capacitados para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência, utilizando estratégias pedagógicas e tecnologias assistivas.

As tecnologias assistivas contam com recursos, equipamentos e sistemas que visam a melhorar a qualidade de vida e a autonomia das pessoas com deficiência. Na educação, as tecnologias assistivas são importantes para promover a inclusão de alunos com deficiência nas escolas.

A acessibilidade é um princípio fundamental para a inclusão de pessoas com deficiência na prática pedagógica. As escolas devem oferecer acessibilidade arquitetônica e comunicacional como alternativa para garantir a igualdade de oportunidades e a participação plena desses alunos.

Tais legislações se destacam, portanto, pela importância de garantir o acesso à educação para todas as pessoas, independentemente de suas limitações físicas, sensoriais, intelectuais ou sociais, e por defenderem a inclusão escolar como um princípio fundamental da educação, buscando promover o respeito à diversidade e à diferença.

No próximo capítulo, a partir da busca de diferentes documentos, apresenta-se uma explanação sobre o que os autores e as referências no assunto pensam em relação ao tema, sobre as práticas pedagógicas adotadas na Educação Especial.

#### 4 PRÁTICAS PEDAGÓGICAS NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Neste capítulo apresenta-se uma revisão de literatura acerca das práticas pedagógicas. A seleção dos trabalhos foi realizada em bancos de teses e dissertações, utilizando-se os descritores “Educação de Jovens e Adultos” e “Educação Especial”. Como se verá mais adiante, essa busca resultou em 19 artigos no total, sendo selecionados 6 deles, por tratarem especificamente do tema do presente trabalho, ou seja, da área de interesse desta pesquisa.

Na visão de Freire (2003), estudar “é desocultar, ou seja, é ganhar a compreensão mais exata do objeto, é perceber suas relações com os outros objetos, o que implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria”. O processo de aprendizagem precisa passar, portanto, pelo significado concreto para o estudante. Nesse sentido, a concepção de educação, ainda de acordo com Paulo Freire, tem uma nova perspectiva que supera a visão tecnicista de enxergar o ensino e a aprendizagem, estabelecendo uma visão de ensino mais contextualizada, dentro de uma perspectiva histórica e política. Para Freire (2000), “a prática educativa não pode estar alheia às condições concretas do tempo e espaço em que se dá, tem que ser fundamentalmente com a maneira como venho entendendo a nossa presença – dos seres humanos – no mundo”. A educação, para ser entendida, precisa ser vivida, experimentada, dentro das condições reais de cada grupo. É preciso superar a pedagogia tradicional e ressignificar as aulas por meio de vivências que vão de encontro com cada um.

Toda prática pedagógica dentro da escola envolve uma organização curricular por meio de contextos em que os principais agentes envolvidos possam dialogar e conviver aprendendo uns com os outros numa rotina constante. Entre os agentes principais estão os estudantes, os docentes, as famílias, a equipe pedagógica e outros. Sendo um currículo bem elaborado, deve atender às reais necessidades existentes no cotidiano, onde um aprende com o outro numa interação dialógica. Esse pensamento vem ao encontro do que propõe Freire (2002) sobre o ser humano estar em constante busca, ou seja, o ser humano é inconcluso, a ponto de estar o tempo todo em constante descoberta, por isso “o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento”.

O currículo escolar, por sua vez, traz essa constante necessidade de se readequar às novas demandas. As novas inquietudes são o combustível que

impulsiona o ensino e a aprendizagem para novos desafios. Nesse sentido, o currículo nunca está acabado – ele vai sofrendo mudanças repentinas a cada nova necessidade de reorganização. Sendo assim, é fundamental refletir sobre um currículo que possibilite a sobrevivência dessa escola, trazendo possibilidades de flexibilidades e alternativas de trabalho pedagógico que possam formar pessoas para a vida (Gomes, 2007), principalmente na educação de jovens e adultos com deficiência, que precisa muito desse olhar cauteloso e voltado às suas peculiaridades, que trazem características próprias.

Sobre as práticas pedagógicas, cabe ressaltar que devem estar contempladas dentro do currículo escolar:

Os currículos e práticas escolares que incorporam essa visão de educação tendem a ficar mais próximos do trato positivo da diversidade humana, cultural e social, pois a experiência da diversidade faz parte dos processos de socialização, de humanização e desumanização. A diversidade é um componente do desenvolvimento biológico e cultural da humanidade. Ela se faz presente na produção de práticas, saberes, valores, linguagens, técnicas artísticas, científicas, representações do mundo, experiências de sociabilidade e de aprendizagem. Todavia, há uma tensão nesse processo. Por mais que a diversidade seja um elemento constitutivo do processo de humanização, há uma tendência nas culturas, de um modo geral, de ressaltar como positivos e melhores os valores que lhe são próprios, gerando um certo estranhamento e, até mesmo, uma rejeição em relação ao diferente. É o que chamamos de etnocentrismo. Esse fenômeno, quando exacerbado, pode se transformar em práticas xenófobas (aversão ou ódio ao estrangeiro) e em racismo (crença na existência da superioridade e inferioridade racial) (Gomes, 2007, p. 18).

Portanto, se o currículo deve contemplar as diversidades existentes hoje dentro da escola, precisa refletir as demandas existentes, sendo fundamental que esteja em constante movimento de adaptações e aberto a novas formas de aprender e ensinar. Ser flexível é algo necessário e, como explica Freire (2011), não uma opção sobre a prática pedagógica na sala de aula. Ele afirma que esta não deve ser pensada para o estudante, mas junto com o estudante, pois é ele o principal sujeito do processo ensino-aprendizagem e deve sinalizar como é que gosta de aprender. E dessa forma o currículo ganha um significado efetivo.

Em muitos estudos a prática pedagógica está atrelada à relação professor e aluno, especificamente a educação que acontece dentro de sala de aula. No entanto, nem sempre essa relação é efetiva e consistente, pois é possível aprender e ensinar nas relações sociais com o mundo e com outras pessoas que estão além da sala de aula ou da escola. Conforme explica Souza (2016, p. 38), “a prática pedagógica tem

sujeitos, mediações e conteúdos que podem estar no mundo escolar ou fora dele. Ela pode estar voltada para reforçar relações de dominação ou fortalecer processos de resistência”. Independentemente da intenção que se aplica, a prática pedagógica é uma extensão da prática social.

A prática social, nesse contexto, refere-se a atividades e interações que ocorrem na sociedade, envolvendo pessoas que compartilham valores, normas, crenças e objetivos comuns, como, por exemplo, a comunicação verbal, a colaboração, a resolução de problemas e os rituais culturais, entre outros. Entende-se, portanto, que a prática pedagógica está intrinsecamente ligada à prática social, uma vez que seu objetivo principal é preparar os indivíduos para se envolverem em diversas atividades sociais, compreenderem as normas e valores da sociedade e contribuir para seu desenvolvimento.

É importante refletir que as práticas pedagógicas vão além da sala de aula, e é preciso analisar a educação de maneira ampla, que seja emancipadora para a vida de forma funcional e que possa passar por influências internas e externas da escola. A EJA é marcada por muitos movimentos coletivos de transformação social, assim como a educação especial e, portanto, suas práticas pedagógicas devem estar atreladas às necessidades que cada estudante traz para sala de aula (Souza, 2016). Cabe salientar que as práticas efetivas devem ser planejadas a partir do conhecimento prévio do estudante, ou seja, é preciso avaliar o que ele já sabe para inserir novos conceitos e desafios a serem superados. Nesse sentido, é possível entender que as práticas pedagógicas são frutos de diversos fatores, tanto externos quanto internos. Sobre esse quesito, vale ressaltar que

na escola há um conjunto de práticas pedagógicas marcado por determinantes externos à escola, mas imbricados nela, a exemplo das diretrizes curriculares nacionais, das avaliações nacionais da aprendizagem escolar e de processos de formação continuada de professores desenhados fora da escola e para os professores, não com eles. Mas, há, também, um conjunto de práticas que interroga a tradição, cultura e rotina escolares. Nos movimentos sociais há práticas pedagógicas que questionam o modo de produção capitalista, a produção da desigualdade social e a relação entre capital e trabalho. São práticas de resistência marcadas por intencionalidade e experiências coletivas voltadas para processos de transformação social (Souza, 2016, p. 39, grifo da autora).

Sobre as terminologias que envolvem a prática pedagógica, prática educativa e prática educacional, vale ressaltar que há algumas discussões, tais como a alegada



por Freire (1987), que apresenta a práxis ao se referir à reflexão que envolve a ação humana sobre o mundo à sua volta, buscando transformá-lo. Freire se refere à prática educativa quando apresenta a relação de concepção dialógica (Freire, 1987).

Conforme aponta Souza (2016, p. 61), sobre a prática pedagógica, vale ressaltar:

A prática pedagógica analisada desde o contexto escolar requer análises sobre os seus elementos articuladores, como a concepção de educação, de currículo, relação professor-alunos-familiares, conteúdos, objetivos e processos de avaliação do ensino-aprendizagem. Identificar contexto e intencionalidade é fundamental para começar a caracterizar a prática pedagógica, sob o viés da história das instituições escolares ou sob o viés da política educacional. Requer a análise das políticas educacionais que orientam as práticas e que valorizam ou desvalorizam o profissional da educação. Práticas pedagógicas estão imbricadas nas políticas educacionais, por isso não podem ser analisadas isoladamente e/ou centralizadas na pessoa do professor ou da liderança de um movimento social.

Nesse sentido, a prática pedagógica vai ao encontro de iniciativas que vão além da escola e da sala de aula, e está interligada a todo o sistema de ensino, nas mais diversas instâncias e órgãos competentes que lideram as políticas efetivas de inclusão das diversidades. De acordo com Arroyo (2004), refletir as trajetórias sociais dos estudantes e dos docentes é buscar entender suas lutas pela sobrevivência e refletir possíveis avanços para o ensino e a aprendizagem a partir das reais histórias vividas. Para Souza (2006, p. 8), “o repensar da docência surge quando um coletivo se reúne para discutir a educação e a vida na escola, ou quando as vivências dos sujeitos do processo pedagógico interrogam as práticas tradicionais na educação”.

A prática pedagógica se dá na lógica da reflexão, da comunicação e nas ações que sejam importantes para a mobilização social de causas reais que envolvem os estudantes (Souza, 2016). Muitas das discussões e argumentações ao longo das décadas em prol das práticas educativas para jovens e adultos estavam atreladas à amenização das taxas de analfabetismo e da inclusão de pessoas no ensino regular, evidenciando assim uma preocupação em instrumentalizar o público-alvo e a educação formal, sendo fundamental refletir e aplicar novas práticas que atendessem à realidade vivida nas escolas. A prática pedagógica na educação de jovens e adultos com deficiência requer, portanto, uma orientação baseada em princípios de inclusão, respeito à diversidade e atendimento às necessidades educacionais específicas de cada aluno. Isso implica em considerar as potencialidades e limitações de cada

indivíduo, promovendo o acesso aos recursos necessários para sua plena participação na vida escolar.

A seguir se apresenta, a título de exemplos, a síntese de algumas teses e dissertações que foram selecionadas para compor o presente estudo, entendendo-se relevantes por permitirem uma compreensão mais profunda do tema e por enriquecerem esta fundamentação teórica. É interessante observar a relação entre os estudos, que se complementam, ora fornecendo dados detalhados sobre alguma questão, ora confirmando ou desafiando hipóteses já existentes.

Segundo Tassinari (2019), é necessário que as práticas pedagógicas sejam pensadas de forma a promover a inclusão e a aprendizagem efetiva de todos os alunos, independentemente de suas restrições. Além disso, a autora enfatiza a importância de práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas às necessidades dos alunos com deficiência, valorizando seu conhecimento prévio e utilizando recursos didáticos acessíveis. Essa autora ainda destaca a importância de uma prática pedagógica que valorize o conhecimento prévio dos alunos e que busque construir novos saberes a partir desses conhecimentos. Para a autora, é fundamental que o professor esteja preparado para lidar com as necessidades específicas de cada aluno, criando estratégias de ensino que sejam adaptadas às suas capacidades e aos seus interesses.

Tinós (2010), em sua tese intitulada “Caminhos de alunos com deficiências à educação de jovens e adultos: conhecendo e compreendendo trajetórias escolares”, tem como foco de investigação reconhecer e desvelar as trajetórias escolares de alunos com deficiência e, assim, compreender e (re)significar os diferentes serviços educacionais por estes vivenciados. Por meio de entrevistas com duas jovens com deficiências e suas mães, buscou-se compreender o fenômeno pesquisado, utilizando entendimentos fenomenológicos para analisar os dados e desvelar as vivências e os significados das percepções de cada participante em um mundo de interpretações do contexto vivido. Como resultado, as descrições das trajetórias escolares possibilitaram entender alguns aspectos dos serviços educacionais (a Escola Especial, a Classe Especial, a Classe Regular (Inclusão) e as Salas de EJA). A pesquisa apontou avanços ocorridos na legislação, na garantia do direito à educação, e que os serviços educacionais, incluindo a EJA, precisam ser repensados e garantidos por políticas públicas que reconheçam o direito e as necessidades dos alunos com deficiência.

Já com o estudo realizado por Lebrão (2019), que teve como objetivo analisar a formação e atuação do professor da EJA junto aos alunos com deficiência intelectual matriculados na modalidade, foi possível compreender sobre a importância do apoio de profissionais especializados para acompanhar o aluno em suas práticas pedagógicas, sobre a formação reflexiva dos professores, apontando contribuições no processo formativo para reflexão na atuação docente, em especial, nas questões práticas e de compreensão ao aluno com deficiência intelectual.

Crespo (2005), por sua vez, apresenta um estudo de caso de uma escola de educação especial de jovens e adultos, com objetivo de identificar como se dão as relações interpessoais entre professores, alunos, equipe administrativa e equipe multidisciplinar no cotidiano da escola; detectar se existem e quais são os elementos facilitadores das inter-relações no processo de inclusão e ensino-aprendizagem de alunos jovens e adultos com deficiências; e identificar quais são as concepções que a equipe docente e multidisciplinar possui sobre o aluno, sobre a deficiência e sobre o trabalho pedagógico nessa instituição.

Nesse sentido, como forma de demonstração mais objetiva dos autores e dissertações consultadas para este embasamento teórico, foram compiladas algumas informações básicas de cada obra consultada, conforme o Quadro 7, a seguir.

QUADRO 7 – PESQUISAS QUE ARTICULAM EJA E EDUCAÇÃO ESPECIAL

Teses e Dissertações por Autor	Titulação / Instituição	Área do Conhecimento / Ano	Conclusão
1	GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em acampamentos paulistas: experiência do PRONERA.	Doutorado / UFSCar	Educação Especial /2014 A pesquisadora conclui, com base nos dados, a ampliação das matrículas de estudantes com necessidades educacionais especiais na educação básica no campo. Constata a carência de produções acadêmicas que entrelaçam os temas (EJA, Educação Especial, Educação do Campo). Alerta para a necessidade de romper esse silêncio e problematizar as dificuldades educacionais encontradas pelos jovens e adultos deficientes que vivem no campo: acesso e permanência ao direito à escola.
2	BRUNO, André Gustavo Garcia. Interdições e contradições na política de inclusão de jovens e	Mestrado / UFMS	Educação / 2006 O atendimento educacional especializado da Rede Municipal de Ensino não atende às recomendações das Diretrizes

	adultos com deficiência no estado de Mato Grosso do Sul.			Nacionais da Educação Especial, apresentando-se como caráter clínico e terapêutico, sem articulação com o trabalho educacional especial e ensino regular no contexto escolar. Há ausência de referência de pessoas com deficiência nos documentos e políticas públicas em Mato Grosso.
3	BINS, Katiuscha Lara Genro. Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem.	Doutorado / PUC-RS	Educação / 2013	A inclusão não é tarefa fácil e respeitar as diferenças ainda é um desafio para a escola e a sociedade, que buscam, até hoje, um arquétipo de aluno e uma aprendizagem padrão. Para fazer diferente é preciso reconhecer as possibilidades e os limites, pensar o conhecimento em outros formatos. Os alicerces teóricos da EJA, assim como os da Educação Inclusiva, abordam o respeito à diferença, a inclusão social e a emancipação humana, porém a teoria ainda está muito distante das realidades práticas. Há necessidade de trabalhar melhor os conceitos sobre deficiência intelectual, as frustrações e os limites dos professores, para poder promover práticas inclusivas.
4	BINS, Katiuscha Lara Genro. Aspectos psicossocioculturais envolvidos na alfabetização de jovens e adultos deficientes mentais.	Mestrado / PUC-RS	Educação / 2007	A tarefa de educar Jovens e Adultos com Deficiências Mentais deve ter comprometimento com valores que dão qualidade à vida humana. É preciso efetuar as adaptações curriculares necessárias, considerando as idiosincrasias dos sujeitos adultos deficientes mentais.
5	VARELLA, Maria da Conceição Bezerra. Trilhas da inclusão escolar percorridas por uma aluna com paralisia cerebral na EJA: concepções e práticas.	Mestrado / UFRN	Educação / 2011	Chama atenção para que a escola tenha um olhar que promova uma educação escolar. Se as metodologias e práticas não apontarem caminhos que favoreçam a intencionalidade do ato de ensinar, não ocorrerá a sistematização da aprendizagem. A formação dos educadores é fundamental.
6	ROCHA, Marcos Leite. Desvelando os processos de escolarização de alunos surdos no cenário da EJA: um estudo de caso.	Mestrado / UFES	Educação / 2012	Para garantir a efetivação da inclusão escolar, ainda é necessário investir nas mudanças possíveis e potenciais nos microcontextos, qualificando a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado como dispositivo de articulação de um currículo

				escolar descrito em seu sentido estrito como conteúdo escolar “significativo”, e no seu sentido amplo como as relações “cooperativas” de aprendizagem, vivenciadas cotidianamente por “todos” os sujeitos da escola.
7	FREITAS, Ana Paula Ribeiro. A educação escolar de jovens e adultos com deficiência: do direito conquistado à luta por sua efetivação.	Mestrado / USP	Educação / 2010	Buscou resgatar a evolução do direito à educação, apresentando um panorama dos programas e projetos adotados para garantia de direitos à população de jovens e adultos com deficiência em um município de São Paulo. Destaca a importância de serem criados espaços educacionais alternativos à educação escolar como mais uma possibilidade de desenvolvimento de habilidades, competências e socialização.
8	HASS, Clarissa. Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência: “Isso me lembra uma história!”	Mestrado / UFRGS	Educação / 2013	Tomando a prática pedagógica, faz crítica ao modelo de organização curricular centrado em uma classe supostamente homogênea e no trabalho pedagógico com foco naquilo que falta ao sujeito, e percebe práticas pedagógicas atuais passíveis das mesmas críticas. Na perspectiva da inclusão escolar, ainda é necessário investir nas mudanças possíveis e potenciais nos microcontextos, qualificando a institucionalização do Atendimento Educacional Especializado como dispositivo de articulação de um currículo escolar, descrito em seu sentido estrito como conteúdo escolar “significativo”, e no seu sentido amplo como as relações “cooperativas” de aprendizagem, vivenciadas cotidianamente por “todos” os sujeitos da escola.
9	SILVA, Reni Gomes da. Limites e possibilidades da inclusão escolar de deficiente no Ensino Médio modalidade Educação de Jovens e Adultos: percepção de alunos e professores.	Doutorado / PUC-SP	Educação / 2013	Conclui afirmando que é fundamental que os sindicatos pensem a educação para além dos ambientes corporativos.
10	TINÓS, Lúcia Maria Santos. Caminhos de alunos com deficiência à Educação de Jovens e Adultos: conhecendo e compreendendo trajetórias escolares.	Doutorado / UFSCar	Educação Especial / 2010	O estudo permitiu desvelar os serviços educacionais oferecidos aos alunos com deficiências, relações com o compromisso com o aprender, estratégias de aprendizagem, acolhimento, flexibilidade curricular, formações de professores. A educação

				inclusiva como princípio e não como discurso, para que sua prática não se torne excludente.
1 1	FREITAS, Mariele Angélica de Souza. Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: interfaces do processo de escolarização.	Mestrado / UFSCar	Educação Especial / 2014	Evidenciou as dificuldades dos serviços educacionais especiais e a educação compensatória da EJA. Conclui nas observações a incompatibilidade das atividades infantilizadas. Sugeriu a inviabilidade, a organização e o planejamento de práticas pedagógicas e curriculares comprometidas com o público jovem e adulto com deficiência intelectual. Conclui que somente com a efetivação de práticas pedagógicas escolares inclusivas, sociais e culturais serão capazes de promover as pessoas para além de suas limitações.
1 2	CRESPO, Telma Cristina Fernandes. Educação Especial frente à inclusão de jovens e adultos: um estudo de caso.	Mestrado / PUC-SP	Educação / 2005	O clima organizacional criado pode ser um elemento facilitador ou não do processo de implantação de novas propostas, como a da inclusão. A formação em serviço como fio condutor das mudanças e apoio ao professor e suporte pedagógico.
1 3	CEZÁRIO, Andreza Patrícia Balbino. Atendimento educacional especializado e a Educação de Jovens e Adultos: arte e estéticas inclusivas.	Mestrado / UNESP	Educação / 2019	O levantamento das vivências no AEE numa escola de EJA permitiu constatar que ocorre o funcionamento da sala de recursos multifuncionais somente no período diurno. Não é ofertada para a clientela do período noturno, o que demonstra que as políticas públicas precisam avançar na garantia real dos direitos dos alunos PAEE na EJA. E, ainda, nas observações acerca do espaço do AEE, verificou-se o formato físico idêntico ao proposto para o ensino infantil.
1 4	OLIVEIRA JUNIOR, Antônio Paulino de. Estudantes com deficiência visual na educação de jovens e adultos: o emprego de Tecnologia Assistiva para a aprendizagem conceitual.	Doutorado / UNESP	Educação / 2020	O emprego das tecnologias assistivas em sala de aula pode contribuir na adaptação do espaço físico, do meio social e das metodologias de ensino, para que o aluno com deficiência visual possa participar ativamente das atividades de aprendizagem conceitual. De forma autônoma e independente, ele pode ser inserido nas relações sociais e passar a ter maior percepção dos fenômenos que o cercam, de modo a adquirir experiências afetivas e cognitivas com os objetos e os outros seres

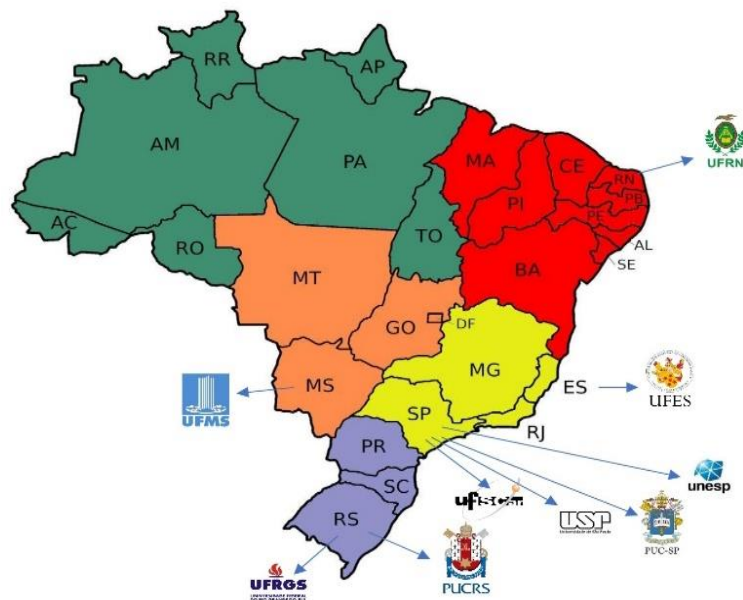
				humanos.
1 5	CUEVAS, Marcia Roxana Cruces. Conversar e tensionar na formação (des) continuada inventiva/inclusiva: cartografia de uma escola-território.	Doutorado / UFES	Educação / 2015	A experiência de pesquisar a interface das modalidades da EE e da EJA trouxe muitas surpresas, como a apontada nos dados de matrícula: baixo número de educandos com deficiência matriculados nas escolas regulares e um número expressivo de matrículas no CEEJA, o que demandou um novo caminho para a pesquisa. Reconhece os avanços na legislação e reafirma a importância das lutas promovidas pela sociedade civil organizada, na cobrança de que a legislação se torne efetiva.
1 6	BOTTI, Flavya Herzog Adamkosky. Interfaces da Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial: o direito em análise.	Mestrado / UFES	Educação / 2016	A experiência de pesquisar a interface das modalidades da EE e da EJA trouxe muitas surpresas, como a apontada nos dados de matrícula: baixo número de educandos com deficiência matriculados nas escolas regulares e um número expressivo de matrículas no CEEJA, o que demandou um novo caminho para a pesquisa. Reconhece os avanços na legislação e reafirma a importância das lutas promovidas pela sociedade civil organizada, na cobrança de que a legislação se torne efetiva.
1 7	SILVA, Érika Rímoli Mota da. Ensino de leitura e de escrita a adultos com deficiência intelectual matriculados na Educação de Jovens e Adultos.	Mestrado / UFSCar	Educação Especial / 2018	Os resultados obtidos na presente pesquisa demonstram a importância do planejamento de ensino individualizado, disponibilizando recursos e métodos adequados às potencialidades e dificuldades desses alunos.
1 8	TASSINARI, Ana Maria. Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual.	Mestrado / UFSCar	Educação Especial / 2019	Analizou as práticas pedagógicas e os desafios cotidianos no trabalho com alunos jovens e adultos com deficiências no processo de inclusão.
1 9	LEBRÃO, Olga Maria Freitas de Oliveira Falleiros. A trajetória escolar pregressa de alunos com deficiência intelectual matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA).	Mestrado / PUC-SP	Educação / 2019	Os dados indicam que é preciso investir pesadamente na qualidade da educação brasileira como um todo e dos processos de escolarização de alunos com deficiência. Não se pode continuar reproduzindo práticas que potencializam o fracasso escolar dos alunos com deficiências.

FONTE: Capes, 2022. Organização: a Autora (2022).

O Quadro 7 demonstra os resultados de 19 teses e dissertações pesquisadas para embasamento das discussões apresentadas nesta pesquisa, obras publicadas no período de 2005 a 2020. Explicitam categorias denominadas como: histórico e políticas da EJA e da Educação Especial; escolaridade; políticas de inclusão; e ensino e aprendizagem de jovens e adultos com deficiência. É uma revisão de literatura de grande importância como instrumento metodológico ou referência para averiguar os campos pesquisados e publicados, pois vislumbra um espaço de discussão e maior conscientização da realidade dessas duas vertentes da educação que se propõe estudar, trazendo afirmações para aspectos já pesquisados e explorando outros campos ainda inexplorados da EJA e da Educação Especial.

A Figura 3 traz um indicativo geográfico das universidades que desenvolvem pesquisas sobre a articulação entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial no Brasil.

FIGURA 3 – LOCALIZAÇÃO DAS UNIVERSIDADES QUE DESENVOLVEM PESQUISAS COM ARTICULAÇÃO ENTRE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL



FONTE:<https://www.infoescola.com/wp-content/uploads/2019/07/mapa-do-brasil-legendado-pintado-regioes.jpg>

No Quadro 8, a seguir, foram indicadas as obras selecionadas para embasar o estudo de forma mais específica, trazendo um panorama das problemáticas levantadas nos objetivos geral e específicos, que também dialogam com a



problemática levantada inicialmente, buscando responder a alguns dos anseios relacionados às práticas pedagógicas, tanto as de dentro da sala de aula quanto aquelas que contemplam as práticas informais, que ocorrem no dia a dia, baseadas nas relações sociais.

Portanto as narrativas e os estudos de casos presentes nas teses e dissertações se originaram por meio de uma confirmação de vários movimentos de alfabetização e importantes iniciativas que impulsionaram a alfabetização da EJA pelo país, ainda que uma das teses alegue uma abordagem significativa sobre as Tecnologias Assistivas (TA) como procedimento fundamental para a aprendizagem e para a melhoria da vida diária da pessoa que necessita de recursos para auxiliá-la em seu cotidiano.

São apresentadas seis dissertações e teses publicadas no período de 2005 a 2019, com uma revisão de assuntos importantes a serem destacados com relação à trajetória histórica; aspectos gerais do ensino da EJA; e programas e iniciativas importantes que culminaram em objetivos próprios da política de inclusão e educação de jovens e adultos, buscando remediar as altas estatísticas de analfabetismo no Brasil.

Normalmente, as iniciativas são focadas nas resoluções de problemáticas, mas não centradas no sujeito, que sempre foi o principal objetivo da educação. Nesse sentido, é preciso que se busque efetivar as práticas de ensino da EJA, de forma significativa, contemplando essa faixa etária e modalidade de ensino, já que se evidenciam, portanto, que estas não foram prioridade dentro das instâncias Federal, Estaduais e Municipais até hoje, mas que as mudanças podem ocorrer a partir do momento presente.

As iniciativas de grupos de pesquisadores em buscar implantar novas modalidades e políticas de ensino, para os menos favorecidos foram sendo consumidas e levadas ao esquecimento. Assim sendo, é preciso que se efetivem as ações para reverter esse cenário enfrentando a temática diariamente, a fim de vendar o esquecimento sobre o tema, e ainda levar este debate a novas esferas, trazendo a possibilidade de novas políticas públicas a fim de solucionar o tema.

QUADRO 8 – ESTUDOS DE BASE

Ano de Publicação	Tipo	Título	Autor	Tema ou assunto abordado
2005	Dissertação	Educação Especial frente à inclusão de jovens e adultos: um estudo de caso.	CRESPO, Telma Cristina Fernandes.	Inclusão e ensino-aprendizagem de alunos jovens e adultos com deficiência.
2006	Dissertação	Interdições e contradições na política de inclusão de jovens e adultos com deficiência no estado de Mato Grosso do Sul.	BRUNO, André Gustavo Garcia.	Política de inclusão de Jovens e Adultos com deficiência.
2007	Dissertação	Aspectos psicológicos-culturais envolvidos na alfabetização de jovens e adultos deficientes mentais.	BINS, Katiuscha Lara Genro.	Inclusão e ensino-aprendizagem de alunos jovens e adultos com deficiências.
2010	Tese	Caminhos de alunos com deficiências à educação de jovens e adultos: conhecendo e compreendendo trajetórias escolares.	TINÓS, Lucia Maria Santos.	Trajетórias escolares de alunos com deficiência.
2014	Tese	Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA.	GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha.	Educação da pessoa jovem e adulta com deficiência no campo.
2019	Dissertação	Matrículas de estudantes com deficiência na EJA e a oferta do atendimento educacional especializado em municípios paulistas	SANTOS, Flávia Maria dos.	A Educação Especial na modalidade da Educação de Jovens e Adultos constitui um processo de inclusão de pessoas que foram duplamente excluídas da sociedade.

FONTE: a Autora (2022).

Temas como a política de inclusão de pessoas com deficiência e a alfabetização de jovens e adultos são recorrentes nas dissertações e teses pesquisadas, confirmando questões ligadas à exclusão e à falta de recursos efetivos de instrumentalização da alfabetização da EJA, ou seja, faltam recursos didáticos que sejam específicos e destinados a esse público-alvo.

No Quadro 8 estão, portanto, seis estudos de base selecionados para dialogar acerca da temática pesquisada no presente estudo: três das dissertações trazem um panorama acerca da Educação Especial e da inclusão de jovens e adultos com deficiência, e as outras três relatam sobre a alfabetização de jovens e adultos, os enfrentamentos acerca da aprendizagem desse público-alvo, a oferta de ensino e os

desafios enfrentados nos estudos de casos apresentados. As contribuições desses estudos, sintetizados a seguir, abordam o papel do corpo docente e da equipe escolar; o perfil dos estudantes atendidos; a carência de políticas públicas efetivas; a falta de estudos acadêmicos sobre o tema; e a desproporção entre a quantidade de alunos que efetivamente frequentam a EJA em relação à quantidade de matrículas contabilizadas.

Segundo Crespo (2005), fatores como o clima organizacional escolar para a construção e implementação de novas propostas pedagógicas, o papel da direção escolar como facilitadora das relações entre os atores educacionais, e a formação e valorização do corpo docente e da equipe escolar podem contribuir para a inclusão de alunos com deficiência no sistema de ensino regular.

Ao analisar os fundamentos, princípios, diretrizes e propostas de inclusão, Bruno (2006) identificou uma ordem de discurso que revela alguns perfis de estudantes: o dito, o silenciado, o omitido, o interdito e o oculto, expressos na política e nos documentos que estruturam e organizam o atendimento educacional especializado desses alunos. Constatou também que o discurso de acesso, igualdade de oportunidades e diversidade, na prática pedagógica inclusiva, não se operacionaliza.

Com base no entendimento acima e em outros aspectos sociais, houve a promulgação do Decreto nº 6.094/07, que buscou solucionar a problemática trazida pelo pesquisador, garantindo o acesso à permanência no ensino regular e o fortalecimento da inclusão escolar para todos. Dessa forma, houve a alteração da norma legal, adequando-se aos fatos da época, buscando suprimir os desafios abordados até o momento.

Contudo, além disso, os pesquisadores Bins (2007) e Tinós (2010) chamam a atenção sobre a necessidade de se vislumbrar os estudantes com deficiência da EJA sob outras perspectivas para uma real e efetiva inclusão social, o que pressupõe, além dos avanços na legislação, a efetividade de políticas públicas que garantam o direito à educação de qualidade para esses alunos.

Diante disso, houve novamente a necessidade de o poder público atualizar-se, fato que ocorreu em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a qual trouxe diretrizes voltadas à inclusão escolar, consagrando o direito de todos os alunos estarem no mesmo ambiente educacional sem nenhum tipo de discriminação. Assim sendo, foi por meio da

presente política educacional que houve o enfrentamento das dificuldades do sistema de ensino e a criação de alternativas para superá-las.

Ao longo do lapso temporal, entretanto, mesmo com aplicação das novas medidas públicas, houve o diagnóstico de novos desafios a serem enfrentados. Dessa forma, Gonçalves (2014) abordou a educação de jovens e adultos com deficiência no campo, apontaram que, apesar de os indicadores sociais e a legislação revelarem a interface, não há produção acadêmica sobre esse tema, e que são necessários o debate e o fomento da produção de conhecimento sobre as concretas condições de vida dessas pessoas.

Além do mais, em 2015 houve a promulgação da Lei nº 13.146/15, a qual assegurou a promoção de igualdade do exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoas com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

Destaca-se que a norma legal acima foi um marco histórico para o país e um grande avanço para a educação, uma vez que garantiu o acesso de pessoas com deficiências à educação, até mesmo da EJA, onde pela primeira vez uniram-se dois grupos historicamente excluídos: pessoas com deficiência e EJA, no mesmo local, consolidando a visão dos pesquisadores Bins (2007) e Tinós (2010).

Por fim, a pesquisa de Santos (2019) tratou sobre matrículas de alunos PAEE na EJA (nível ensino fundamental) de escolas municipais paulistas e sobre a oferta do AEE para esses alunos, revelando que houve uma discrepância entre o número de matrículas contabilizadas e a quantidade de alunos que efetivamente frequentaram a escola durante o período estudado (2015 a 2018), e que essa mesma discrepância ocorreu na oferta do AEE.

A pesquisa acima corrobora o fenômeno já detectado pela pesquisadora Gonçalves (2014), contudo detectado dentro das escolas no município de São Paulo, levando à necessidade de enfrentar o tema não somente para abranger o estudante do campo, mas também para atrair o aluno da cidade.

Não se visualiza, atualmente, portanto, uma política pública que atenda ao sujeito no campo, o qual detém suas dificuldades e características próprias, bem como, há uma carência estatal de investimento em estrutura para fortalecimento das práticas pedagógicas, tornando o ensino mais acessível e mais atrativo aos sujeitos tanto na cidade quanto do campo.

Na seção seguinte se apresenta um pouco sobre o panorama da EJA no município de Almirante Tamandaré.

#### 4.1 PANORAMA ACERCA DA EJA E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ/PR

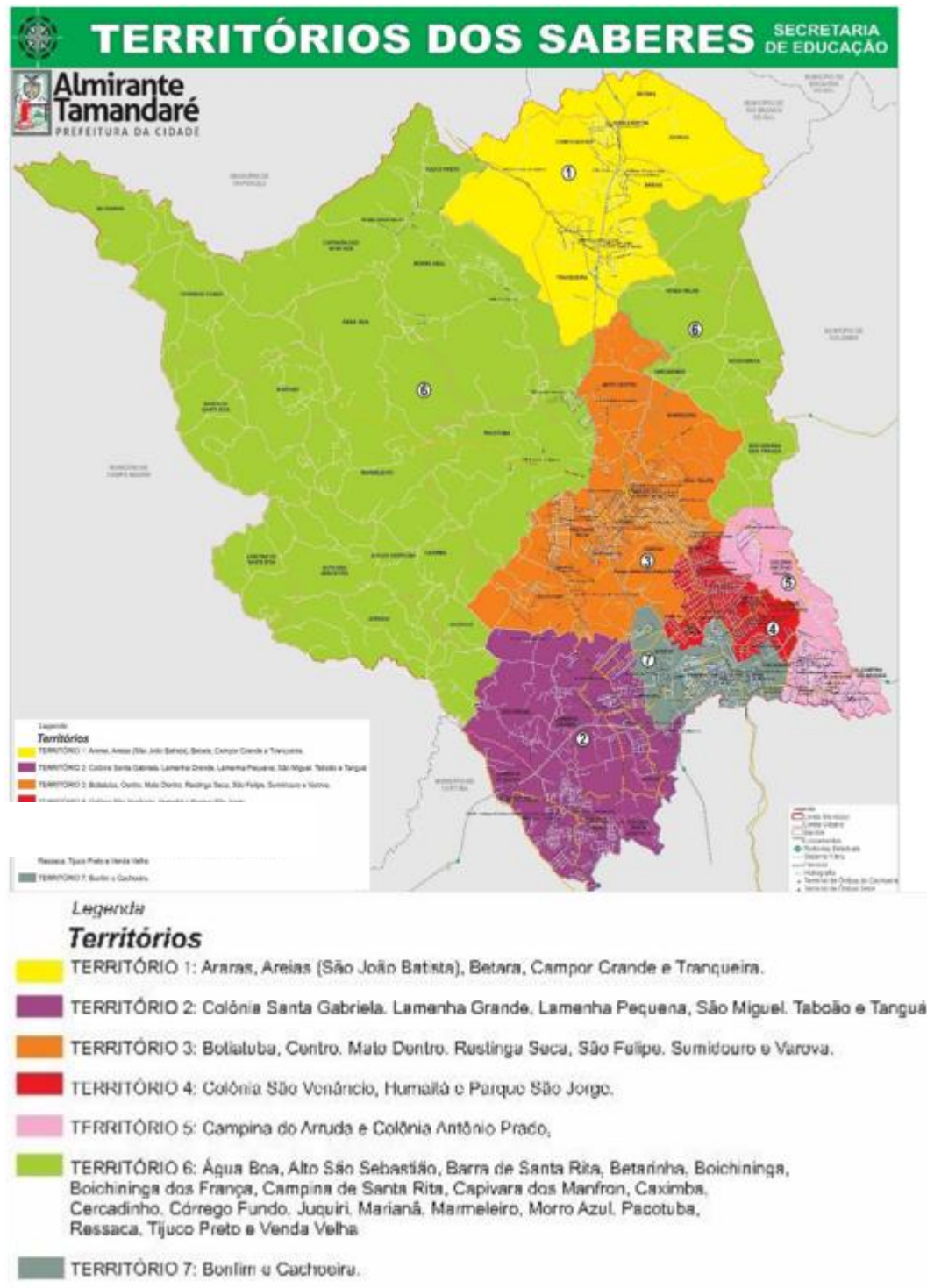
Almirante Tamandaré, município localizado na Região Metropolitana de Curitiba (área norte), no Estado do Paraná, Brasil, está localizado a cerca de 15 km da capital paranaense. De acordo com as estimativas do IBGE em 2021, a população de Almirante Tamandaré é de aproximadamente 122.227 habitantes. O município apresenta um índice de analfabetismo de cerca de 3,8%, o que representa um número relativamente baixo de analfabetos.

Nesta seção irá discorrer sobre o objeto de estudo, e se apresentará de forma mais pormenorizada o perfil da Educação de Jovens e Adultos deste Município. Serão abordados assuntos pertinentes às características desses estudantes, em quais instituições estão matriculados e quais atendimentos pedagógicos e terapêuticos os estudantes recebem dentro das instituições de ensino que frequentam.

Para identificar o perfil dos estudantes com deficiência, foi realizado um levantamento estatístico do número de alunos matriculados nas escolas do município de Almirante Tamandaré que ofertam a modalidade de Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial. A análise é feita com base em dados divulgados pelo INEP, bem como em documentos e relatórios coletados no Sistema Estadual de Registro Escolar, e do Projeto Político-Pedagógico das Instituições que ofertam a modalidade em estudo.

No ano de 2006, com o intuito de garantir o acesso à escolarização aos que não tiveram acesso a ela na idade própria, A EJA, no município de Almirante Tamandaré, visava a atender à modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) fase I, com foco na alfabetização presencial de jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos, não alfabetizados. De início uma escola pólo central foi escolhida, objetivando dar continuidade aos estudos e/ou concluir a Educação Básica, e nos anos seguintes foram implementadas em outros bairros, como se verifica a seguir, na Figura 4.

FIGURA 4 – ORGANIZAÇÃO ESPACIAL DO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ (2017)



FONTE: Santos, Polli & Torres (2020, p. 109). Acesso em: 6 out. 2023.

A Educação de Jovens e Adultos no município de Almirante Tamandaré busca, por meio da oferta de ensino, atender à demanda dos estudantes com deficiência, sendo que uma parcela destes estão matriculados na Escola Especial do município, e outra, na rede estadual de ensino, em Centros Estaduais de Educação Básica para

Jovens e Adultos (CEEBJA). No entanto, vale ressaltar que o município não possui vagas suficientes para atender a todos os estudantes com deficiência da EJA, necessitando assim fazer parceria com o município de Curitiba, onde estão as escolas parceiras que realizam atendimentos aos estudantes.

Almirante Tamandaré integra a Região Metropolitana de Curitiba – Paraná, a 15,15 quilômetros de distância da capital do Estado do Paraná, fazendo limites com outros municípios: Campo Magro, Colombo, Itaperuçu e Rio Branco do Sul.

A população está estimada em 122.227 pessoas. Todavia, observa-se que a população urbana está concentrada em uma pequena porção do município e que cerca de 55% do território é rural. As principais fontes econômicas são a produção agrícola e a produção de minérios como cal e calcário.

A renda média é de 2,2 salários-mínimos. A proporção de pessoas ocupadas em relação à população total é 12,1%. O Produto Interno Bruto (PIB) é de 13,168,04 e o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal, 0,69. O IDEB – Anos iniciais do ensino fundamental (Rede pública) 5,2, e IDEB – Anos finais do ensino fundamental (Rede pública) 4,7 (IBGE, 2021).

Segundo dados coletados no *site* oficial da Secretaria de Educação do Paraná, denominado “Portal Dia a Dia Educação”, Almirante Tamandaré conta com 54 instituições de ensino público no total: 33 escolas municipais, sendo uma na modalidade Educação Especial, e 21 centros de Educação Infantil. Na esfera estadual, conta com 18 unidades escolares, entre estas, duas voltadas ao atendimento profissionalizante, duas com atendimento à Educação de Jovens e Adultos, onde estão os CEEBJA, e ainda, entre essas instituições, 13 contam com o Apoio Educacional Especializado (AEE) (Paraná, 2021).

Em 2021, o número de alunos matriculados na EJA fase I, no município de Almirante Tamandaré, contava com 109 estudantes (Paraná, 2021), atendidos em diferentes escolas, em ações descentralizadas, buscando suprir a necessidade da comunidade local, conforme demanda. Na oportunidade, algumas turmas eram atendidas dentro de outras instituições, em conformidade com os documentos oficiais da SEED Paraná que norteiam a organização da EJA.

Essa organização se dá da seguinte forma: a Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de Educação Básica que contempla o Ensino Fundamental Fases I e II, que correspondem às séries iniciais e finais do Ensino Fundamental regular, e o Ensino Médio. Os referidos ensinamentos são ofertados em Centros Estaduais

de Educação de Jovens e Adultos (CEEBJA), instituições de ensino estaduais que possuem o ato de autorização para a oferta da modalidade no período noturno e por meio de Ações Pedagógicas Descentralizadas (APEDS), que são turmas vinculadas a um CEEBJA ou a uma escola de EJA, desde que essas instituições tenham seus cursos de EJA reconhecidos pelo Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE-PR). É importante salientar que a APED poderá ser solicitada pela instituição de ensino nos locais onde não seja possível a autorização de implantação de cursos na modalidade EJA e não haja conflito com outros locais que já ofertam a modalidade (Paraná, 2017).

Além da oferta de ensino nas escolas regulares, ou seja, das ações que realizam a inclusão dos estudantes com deficiência nas salas regulares de ensino, o município conta ainda com a escola Roza Bini de Oliveira, Escola de Educação Básica – Modalidade da Educação Especial, onde é ofertado o Ensino da EJA. O número de matriculados nesta instituição em 2022 é de 133 estudantes e, destes, 89 são do ensino da EJA. A instituição oferece ainda aos alunos atendimentos terapêuticos de psicologia e de fisioterapia.

Dentro da rede estadual são 18 instituições de ensino estadual, distribuídas em 386 turmas, totalizando 9.904 estudantes matriculados no nível Ensino Fundamental II e Ensino Médio, e desse total 693 são estudantes da EJA. Os colégios que oferecem ensino para jovens e adultos são dois: CEEBJA Ayrton Senna da Silva, com 519 estudantes, e Escola de Vila Ajambi, com 174 alunos (Paraná, 2021).

Ambas as instituições de ensino contam com o Apoio Educacional Especializado (AEE), que são professores capacitados para atuar com estudantes de inclusão nas salas regulares de ensino, fazendo parceria em conjunto com os professores das disciplinas.

Feita essa contextualização sobre os dados de Almirante Tamandaré, sobre a localização e quantidade de escolas que oferecem atendimento, e sobre como a EJA está organizada, a seguir se abordarão aspectos sobre a realidade dos alunos da EJA no município, analisando onde estão matriculados os estudantes com deficiência e que tipo de atendimento pedagógico e terapêutico recebem, bem como onde e como são ofertados esses atendimentos. Nesse ínterim, busca-se investigar o número de estudantes atendidos no próprio município e quais recebem atendimento no sistema de parceria entre municípios, nesse caso no município de Curitiba.



As instituições de ensino em Almirante Tamandaré compreendem duas modalidades: as de ensino regular que fazem inclusão de estudantes da EJA na modalidade da Educação Especial, e a escola especializada que oferta ensino com adaptação curricular para pessoas com deficiência intelectual e múltiplas deficiências.

Conforme especificado no Projeto Político Pedagógico (PPP), a Escola Especial Roza Bini de Oliveira, situada no município de Almirante Tamandaré, busca atender estudantes com necessidades e características peculiares e singulares, de acordo com suas limitações e potencialidades, prezando pela valorização de suas competências, igualdade, qualidade, liberdade e habilidades, acreditando, sobretudo, nas possibilidades de desenvolvimento das pessoas que possuem Deficiência Intelectual, Múltiplas Deficiências e Transtornos Globais do Desenvolvimento, principalmente em relação ao exercício da cidadania e das possibilidades de qualificação para o trabalho, propondo-se a cumprir os objetivos previstos no Regimento Interno e também a Lei nº 9.394/96, o Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/14, e o Parecer CEE/Bicameral nº 128/18 do Conselho Estadual de Educação (Almirante Tamandaré, 2019).

Com base nos princípios da Educação Integral, a escola especial possui conceitos e planejamentos de ações para atender aos objetivos e desenvolver nos educandos a consciência, a liberdade e a autonomia enquanto cidadãos de direitos e deveres nas interações a partir das dimensões intelectual, física, emocional, social, cultural e espiritual, em uma concepção de conhecimento e de formação humana (Almirante Tamandaré, 2019).

A Tabela 1, a seguir, mostra as escolas que atendem à Educação Especial e à EJA da educação especial no município, e exemplifica o número de estudantes matriculados nas instituições regulares, ofertando o ensino inclusivo.

TABELA 1 – DEMONSTRATIVO DAS ESCOLAS QUE ATENDEM À EDUCAÇÃO DA EJA E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ALMIRANTE TAMANDARÉ/PR.

Escola	Área	Dependência Administrativa	Ano	Sala de Recursos	Alunos incluídos	Banheiros adequados aos alunos c/ deficiência	Possui acessibilidade	Tradutor intérprete de Libras	Docentes/ formação em educação especial
<b>Tamandaré E M ALM ATT/EF</b>	Urbana	Municipal	2019	1	30	0	Sim	0	15
			2020	1	21	0	Sim	0	13
			2021	1	18	0	Sim	0	3
			2022	1	13	0	Sim	0	12
<b>Vila Ajambi C E DE EF M</b>	Urbana	Escolar	2019	1	20	1	Sim	0	38
			2020	1	20	1	Sim	0	13
			2021	1	10	1	Sim	0	3
			2022	1	32	1	Sim	0	12
<b>CEEBJA Ayrton Senna da Silva E F M</b>	Urbana	Escolar	2019	1	33	0	Sim	0	18
			2020	1	31	0	Sim	0	29
			2021	1	22	0	Sim	0	32
			2022	1	32	1	Sim	0	35
<b>Profa. Roza B de Oliveira em EI EF MOD ES</b>	Urbana	Municipal	2019	1	0	1	Sim	0	16
			2020	1	0	0	Sim	0	14
			2021	1	0	1	Sim	0	36
			2022	1	0	1	Sim	0	15

FONTE: a Autora (2022), com base nos microdados do MEC/INEP (2019, 2020, 2021, 2022), atualizados em 8 de março de 2023.

Conforme especificado acima, a educação inclusiva nessas instituições de ensino busca integrar os estudantes com deficiência intelectual, múltiplas deficiências, transtornos ou altas habilidades nas salas de ensino regular, promovendo, assim, melhores oportunidades de estímulos aos estudantes e uma proposta curricular diversificada.

Embora os estudantes surdos tenham que se matricular em escolas especializadas em surdez no município de Curitiba, em razão da ausência de tradutores e intérpretes de Libras em Almirante Tamandaré, a diversidade proposta pela escola inclusiva é proveitosa para todos. De um lado estão os alunos com deficiência, que usufruem de uma escola preparada para ajudá-los com o aprendizado e, de outro, os demais alunos, que aprendem a conviver com as diferenças de forma

natural e a desenvolver o sentido de ajuda mútua, o respeito e a paciência. Já a inclusão ajuda a combater o preconceito, buscando o reconhecimento e a valorização das diferenças por meio da ênfase nas competências, capacidades e potencialidades de cada um.

O município de Almirante Tamandaré possui cinco unidades Fase I, duas instituições que atendem à Fase II (CEEBJA Ayrton Senna da Silva e Escola Estadual de Vila Ajambi), e uma escola que atende à modalidade de Educação Especial, que oferta Educação de Jovens e Adultos. Vale ressaltar que essas instituições estão localizadas em territórios considerados área urbana, e ainda não há previsão de uma ampliação para a área rural, visando a atender os estudantes da educação no campo.

A modalidade de ensino EJA Fase I – alfabetização foi implantada na Rede Municipal de Ensino no ano de 2006, para dar escolarização aos que não tiveram acesso a ela na idade própria. A EJA, no município, começou dividida em quatro etapas, cada uma com cem dias letivos. A partir do ano de 2012, começou a ser dividida em duas etapas, cada uma com 200 dias letivos. O Ensino Fundamental – Fase I, na modalidade Educação de Jovens e Adultos – EJA alfabetização, é presencial, atendendo jovens com 15 anos ou mais, adultos e idosos, não alfabetizados e/ou aqueles que não concluíram as séries iniciais do Ensino Fundamental e objetivam dar continuidade aos estudos e/ou concluir a Educação Básica, conforme o Projeto Político Pedagógico da EJA do município. Já a Fase II, na sequência dos estudos, do 6º ao 9º ano, juntamente com a etapa de Ensino Médio, faz referência ao CEEBJA (Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos) (Santos; Cordeiro, 2020).

A educação contribui para o avanço individual e coletivo, que vai além do conhecimento científico, procurando desenvolver habilidades de comunicação com relação à sociedade. A EJA possui características próprias, enraizadas nas formas de interação, podendo oscilar conforme cada realidade e conforme propõe o Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos, que mostra a necessidade de maximizar os benefícios na vida social, comunitária e cívica (Santos; Cordeiro, 2020). A Tabela 2, a seguir, apresenta um panorama das matrículas nos últimos 4 anos da EJA, educação de jovens e adultos e estudantes com deficiência, dentro do município de Almirante Tamandaré.

TABELA 2 – DEMONSTRATIVO DE MATRÍCULAS DA EJA E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL EM ALMIRANTE TAMANDARÉ/PR

Escola	Área	Dependência Administrativa	Ano	Alunos incluídos	Quantidade de alunos matriculados	Turmas EJA	Quantidade de alunos matriculados na EJA	Turma SR Multifuncional	Quantidade de alunos especiais matriculados no Ensino comum
<b>Tamandaré E M AL EF</b>	Urba na	Municipal	2019	30	178	8	148	12	30
			2020	21	119	8	98	12	21
			2021	18	125	9	107	13	18
			2022	13	111	10	98	10	13
<b>Vila Ajambi C E DE EF M</b>	Urba na	Estadual	2019	20	267	5	247	13	20
			2020	20	192	4	172	14	20
			2021	10	150	6	140	10	10
			2022	32	121	5	89	16	32
<b>CEEBJA Ayrton Senna da Silva E F M</b>	Urba na	Estadual	2019	33	1.478	32	1.445	18	33
			2020	31	699	16	668	12	31
			2021	22	468	15	446	12	22
			2022	32	473	18	441	14	32
<b>Profa. Roza B de Oliveira em EI EF MOD ES</b>	Urba na	Municipal	2019	0	237	2	86	9	0
			2020	0	233	2	90	7	0
			2021	0	243	2	94	5	0
			2022	0	80	9	80	12	0

FONTE: a Autora (2022), com base nos microdados do MEC/INEP (2019, 2020, 2021, 2022), atualizados em 8 de março de 2023.

Com o objetivo de focar na análise das matrículas de alunos com deficiência atendidos no município de Almirante Tamandaré, na Tabela 3, a seguir, apresenta-se um comparativo de matrículas em classes comuns e classes especiais no município de Almirante Tamandaré, em relação ao Estado do Paraná:

TABELA 3 – COMPARATIVO DE MATRÍCULAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO ESTADO DO PARANÁ E NO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ/PR

Ano	Alunos matriculados em classes comuns				Alunos matriculados em classes exclusivas			
	Alunos Matriculados no Estado	Alunos Matriculados no Município	Rede Estadual no Município	Rede Municipal	Alunos Matriculados no Estado	Alunos Matriculados no Município	Rede Estadual	Rede Municipal
<b>2019</b>	57.713	83	53	30	42.549	151	0	151
<b>2020</b>	61.630	72	51	21	42.650	143	0	143
<b>2021</b>	54.356	50	32	18	8.115	149	0	149
<b>2022</b>	63.685	77	64	13	8.522	125	0	125

FONTE: a Autora (2022), com base nos microdados do MEC/INEP (2019, 2020, 2021, 2022), atualizados em 8 de março de 2023.

Verifica-se, na Tabela 3, que as matrículas de alunos com NEE (Necessidade Educacional Especial) na EJA, em classes comuns, em estudo, no município de Almirante Tamandaré, correspondem a 5,77% do total das matrículas na EJA, conforme dados do ano de 2021, enquanto na Educação Especial, ou seja, em classes exclusivas, correspondem a 63,08% de matriculados na EJA, evidenciando um aumento significativo de matriculados, sendo também perceptível a permanência dos estudantes nessa modalidade.

Já na Tabela 4, a seguir, apresenta-se um comparativo entre o número de matrículas da EJA no Estado do Paraná e o número de matrículas no município de Almirante Tamandaré.

TABELA 4 – COMPARATIVO DE MATRÍCULAS DA EJA NO ESTADO DO PARANÁ E NO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ/PR

Ano	Total de Alunos Matriculados no Estado	Alunos Matriculados no Município	Rede Estadual no Município	Rede Municipal
<b>2019</b>	172.185	1.926	1.692	234
<b>2020</b>	144.919	1.028	840	188
<b>2021</b>	114.388	787	586	201
<b>2022</b>	60.446	708	530	178

FONTE: a Autora (2022), com base nos microdados do MEC/INEP (2019, 2020, 2021, 2022), atualizados em 8 de março de 2023.

Os dados demonstram uma queda de matrículas gerais tanto no âmbito estadual como no municipal, entretanto, no âmbito de matrículas com NEE na EJA, observa-se um aumento significativo nesse período. Com a confirmação dos dados, é possível analisar e confirmar que os jovens e adultos com deficiência estão buscando escolarização na modalidade da EJA.

A Tabela 5 apresenta o panorama de matrículas nas diferentes modalidades de ensino, durante o período de 2019 a 2022, nos âmbitos estadual, municipal e particular:

TABELA 5 – MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO BÁSICA SEGUNDO A MODALIDADE DE ENSINO E A DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA (2019-2022)

MODALIDADE DE ENSINO	ESTADUAL				MUNICIPAL				PARTICULAR			
	2019	2020	2021	2022	2019	2020	2021	2022	2019	2020	2021	2022
Educação infantil					2.708	2.319	2.576	2.864	173	171	148	187
Creche					697	593	713	881	61	57	49	67
Pré-escolar					2.011	1.726	1.863	1.983	112	114	99	120
Ensino fundamental	5.033	5.483	4.989	4.912	6.086	6.380	6.237	6.649	923	910	809	903
Ensino médio	3.388	3.061	3.043	3.436					36	37	66	72
Educação profissional	393	454	396	486								
Educação especial classes exclusivas					151	143	149	125				
Educação de jovens e adultos (EJA) – Ensino fundamental	1.040	579	303	280	148	98	201	98				
Educação de jovens e adultos (EJA) – Ensino médio	652	261	283	250								
<b>TOTAL</b>	<b>10.506</b>	<b>9.838</b>	<b>9.014</b>	<b>9.364</b>	<b>11.801</b>	<b>11.259</b>	<b>11.739</b>	<b>12.600</b>	<b>1.305</b>	<b>1.289</b>	<b>1.171</b>	<b>1.349</b>

FONTE: a Autora (2023), com base em MEC/INEP. Acesso em: 8 mar. 2023.

Os dados permitem observar que a Educação Especial em classes exclusivas, no âmbito municipal, manteve equilibrada a média de matrículas entre 2019 e 2022. Já na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nesse mesmo período, observa-se uma queda significativa no número de matrículas, tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, e tanto no âmbito estadual quanto municipal.

Com essas informações é possível constatar que a demanda do grupo específico de alunos com deficiências ou necessidades especiais tende a ser mais constante ao longo do tempo, enquanto a redução nas matrículas da EJA pode ser

resultado de melhorias na oferta da educação regular ou, por outro lado, em razão de dificuldades econômicas que podem levar os jovens e adultos a priorizar outras oportunidades educacionais ou de emprego, impedindo a procura pela EJA.

A Tabela 6 mostra o número de estudantes atendidos fora do município de Almirante Tamandaré, em escolas conveniadas da modalidade especial, e na Figura 5, em seguida, apresenta-se a relação dessas escolas:

TABELA 6 – DADOS DE EDUCANDOS EM ESCOLAS CONVENIADAS – MODALIDADE ESPECIAL

QUANTIDADE E DE ESCOLAS	ESCOLAS	FORMA	MATRICULADOS/ EDUCANDOS
1	Escola Municipal de Educação Básica na Modalidade Especial	MUNICIPALIZADA	111
10	Escolas	CONVENIADA	144
8		ESTADUAL	55
1		COLABORAÇÃO	26

FONTE: a Autora (2023), com base em dados fornecidos pela Prefeitura de Almirante Tamandaré (2022).

Nota: Os dados que constam na Tabela 6 se referem ao ano de 2022. De acordo com informações repassadas pela Prefeitura de Almirante Tamandaré, foco deste estudo, esses dados não mudam para os anos de 2019 a 2022, tendo em vista que o ensino é contínuo.

FIGURA 5 – ATENDIMENTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA FORA DO MUNICÍPIO DE ALMIRANTE TAMANDARÉ



FONTE: a Autora (2023).

As informações da Tabela 6 e da Figura 5 demonstram a importância do estabelecimento de convênios<sup>5</sup>. Desde 2001, a prefeitura do município de Almirante

<sup>5</sup> De acordo com o Projeto Político-Pedagógico da Escola Professora Roza Bini de Oliveira, os convênios tiveram início em 2001, “quando as estruturas físicas da Escola Especial de Almirante Tamandaré foram abaladas devido à baixa do nível das águas do Aquífero Karst, localizado em toda a faixa central subterrânea do município de Almirante Tamandaré. Além das estruturas, o pátio também foi atingido, onde se formou um buraco de aproximadamente 2 metros de diâmetro, impossibilitando o funcionamento da escola no local. O secretário de Educação da época já havia encaminhado alguns

Tamandaré vem oferecendo ensino especializado aos estudantes que apresentam essa demanda, no entanto, até o momento, ainda não consegue ofertar na sua totalidade, devido às peculiaridades do atendimento, mantendo esse formato de garantir escolas conveniadas, filantrópicas e colaborativas.

Essas instituições desempenham, portanto, um importante papel não só na promoção de oportunidades educacionais, mas contribuindo com a melhoria das perspectivas de participação social desses alunos.

Nesse sentido, embora o município venha assumindo o atendimento às pessoas com deficiência, ainda que se observa-se um crescimento das matrículas em instituições conveniadas e de cooperação técnica e financeira, localizadas no Município de Curitiba, com atendimento educacional em caráter substitutivo.

Desse modo, entende-se que cabe ao município discutir possibilidades de ampliação da oferta de matrículas dentro do território, assumindo, assim, toda essa responsabilidade, proporcionando maior acolhimento a esses estudantes.

É importante destacar que até mesmo o deslocamento diário desses alunos gera muito desgaste – e aqui cabe lembrar a analogia proposta por Arroyo (2017) em relação aos “itinerários” que os estudantes percorrem em busca do “direito a uma vida justa” – o que se constitui em mais uma barreira para a garantia da visibilidade desses indivíduos, ao passo que se o município contasse com recursos adequados e um sistema próprio para o atendimento dos estudantes esse desgaste poderia ser atenuado.

A seguir, apresentam-se os tipos de deficiências e a quantidade de alunos atendidos na Escola de Ensino Especial Professora Rosa Bini de Oliveira (Tabela 7), bem como os dados da CEEBJA Ayrton Senna da Silva (Tabela 8), ambas as instituições localizadas no município de Almirante Tamandaré:

---

estudantes para o pavilhão profissionalizante do antigo CAIC São Francisco, devido à recusa das escolas de Curitiba em atender alunos da Região Metropolitana. Em fevereiro de 2002, as salas foram separadas, visto que o espaço foi projetado para ser utilizado como unidade de saúde e centro odontológico. Mesmo assim os aproximadamente 68 alunos foram recebidos e outros que estavam em lista de espera foram matriculados, chegando a atender aproximadamente 100 estudantes”. Esse fato abriu precedentes para os convênios e, desde então, a escola passou a utilizar espaços compartilhados no município, por não comportar todos os estudantes, tornando-se a terceirização desse serviço público uma prática recorrente até os dias atuais, uma vez que o número de alunos vem aumentando cada vez mais (Almirante Tamandaré, 2020b, p. 8).



TABELA 7 – TIPOS DE DEFICIÊNCIAS ATENDIDAS NA ESCOLA MODALIDADE EDUCAÇÃO ESPECIAL ROSA BINI DE OLIVEIRA

TIPO DE DEFICIÊNCIA (CID)	2019	2020	2021	2022	TOTAL
Transtorno global de desenvolvimento (F84)					3
Retardo mental moderado (F71.1)					19
Retardo mental leve (F70)					8
Retardo mental grave (F72)					7
TDAH (F90)					2
Retardo mental não especificado (F79)					9
Infarto cerebral não específico (F63.9)					1
Síndrome de Down (Q90.9)					3
Paralisia cerebral infantil (G80)					1
Retardo mental (F73)					1
Epilepsia não especificada (G40.9)					1

FONTE: a Autora (2023), com base em consulta a documentos da própria escola, em setembro de 2023.

TABELA 8 - ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA MODALIDADE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA INSTITUIÇÃO CEEBJA AYRTON SENNA (2019-2023)

	2019	2020	2021	2022	2023
DI	2	3	2	4	15
DA	15	25	30	33	37
TN	1	2	1	1	
DF	0	1	1	3	6
DA	0	2	2	2	1
BV	1	1	3	2	7
Surdez	0	1	0		1
DMUL	1	1	1	1	
T					
TAUT	0	0	0	3	4

FONTE: a Autora (2023), com base em consulta a documentos impressos do Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE), em setembro de 2023.

A análise das tabelas anteriores permite sinalizar que a presença das pessoas com deficiência na EJA, anteriormente desobstruída, vislumbra na Educação de Jovens e Adultos uma forma de retorno aos estudos. Embora esse atendimento especializado ofereça benefícios como o foco individualizado no aluno e um ambiente mais inclusivo, ainda apresenta inúmeros desafios, como a falta de recursos financeiros e estruturais, que podem limitar a acessibilidade física e a disponibilidade de recursos tecnológicos, e também a falta de formação dos professores (conhecimentos e práticas) para lidar com a diversidade, e nela, a deficiência.

Entende-se, portanto, que a educação é uma prática transformadora, considerada como processo para o desenvolvimento integral do homem, considerando seus aspectos globalmente – cognitivo, afetivo, social e motor, e é também a base para a aquisição da autonomia e para a conquista do sentimento e da consciência da cidadania.

Vista dessa forma, a escola deve se apresentar como um espaço de formação e informação, onde a aprendizagem de conteúdos, princípios e valores deve necessariamente favorecer a inserção do aluno no dia a dia das questões sociais marcantes e em um universo cultural maior. Nesse sentido, é necessário ter em mente que

por detrás de cada estudante há um jovem e/ou adulto ansioso por descobertas, entre as quais a leitura e a escrita, ainda não adquiridas, pode bem ser uma delas, a qual poderá tornar o estudante em cidadão mais autônomo, mais crítico, politizado e autodefensor de seus direitos, cumpridor de seus deveres e mais participativo no seu meio social, ou seja, protagonista de sua própria história de vida. (Bueno, 2018, p. 7).

A formação escolar deve propiciar, portanto, o desenvolvimento de capacidades, de modo a favorecer a compreensão e a intervenção nos fenômenos sociais e culturais, assim como possibilitar aos alunos usufruir das mais diversas manifestações culturais, sociais e afetivas. Para Paulo Freire (2021), a Educação é um processo humanizante, social, político, ético, histórico e cultural. Porém, a educação sozinha não transforma a sociedade, e sem ela, tampouco, a sociedade muda.

Em síntese, este capítulo inicialmente abordou a função das práticas pedagógicas, que carregam em si a responsabilidade de contemplar as diversidades existentes dentro da escola, por meio de uma intensa reflexão sobre as demandas observadas. No caso da EJA, assim como da Educação Especial, as práticas pedagógicas consideradas ideais são aquelas que levam em conta as necessidades e os conhecimentos prévios que cada estudante traz para sala de aula, e isso requer uma orientação curricular baseada em princípios de inclusão e respeito à diversidade, considerando as potencialidades e limitações de cada indivíduo e promovendo o acesso aos recursos necessários para sua plena participação na vida escolar. Na sequência, após uma análise pormenorizada do perfil da EJA e da Educação Especial no município de Almirante Tamandaré-PR, foi possível concluir que somente com a efetivação de práticas pedagógicas inclusivas, sociais e culturais será possível oferecer maior visibilidade aos estudantes com deficiência na EJA deste Município, e isso demonstra a importância do planejamento de ensino individualizado e da disponibilidade de recursos e métodos adequados às potencialidades e dificuldades

desses alunos, além da formação específica para os professores que atuam diretamente com esses estudantes.

Diante do exposto, e respondendo à questão norteadora deste estudo, entende-se que os principais fatores que contribuem para a (in)visibilidade dos alunos com deficiência no município de Almirante Tamandaré estão relacionados à falta de compreensão do perfil individual desses estudantes; à falta de uma legislação específica do município, que ofereça um quadro claro de referência aos gestores e educadores, impossibilitando a exclusão involuntária desses alunos; e à falta de formação contínua ao corpo docente para que intensifique suas práticas pedagógicas nessas modalidades de ensino.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A EJA surgiu como resposta à necessidade de proporcionar educação às pessoas que não tiveram acesso à escola em idade regular, geralmente devido a fatores socioeconômicos. No contexto de Almirante Tamandaré, a EJA se tornou um importante recurso para a promoção da inclusão social e a formação de adultos em busca de melhores oportunidades no mercado de trabalho.

Em Almirante Tamandaré, esse esforço se reflete em parcerias com escolas conveniadas que ofertam os Serviços da Educação Especial, localizadas na cidade de Curitiba no sentido de fornecer serviços especializados e proporcionar acesso à educação para estudantes com deficiência.

Os estudantes com deficiência atendidos em Almirante Tamandaré têm diferentes perfis, incluindo deficiências físicas, sensoriais, intelectuais e múltiplas. O município tem buscado promover a inclusão por meio de adaptações curriculares, recursos pedagógicos e formação de professores especializados. Além disso, a parceria com Curitiba permite maior diversidade de recursos e garante, dentro do possível, que os alunos com necessidades especiais recebam suporte adequado.

Em contrapartida, as políticas nacionais, estaduais e municipais que regulamentam a Educação de Jovens e Adultos com deficiência enfrentam desafios significativos que afetam a eficácia e a equidade do sistema educacional inclusivo.

Em nível nacional, embora haja legislação, como a Lei Brasileira de Inclusão (Lei nº 13.146/2015), que visa a garantir a educação inclusiva, a implementação dessa política muitas vezes é prejudicada pela falta de recursos financeiros e humanos adequados, além da falta de formação de professores para atender às necessidades específicas desses alunos. Isso gera desigualdades regionais e torna difícil o acesso a uma educação de qualidade para jovens e adultos com deficiência em todo o país. Além disso, a coordenação entre as esferas federal, estadual e municipal muitas vezes é precária, o que gera lacunas na prestação de serviços e na promoção da inclusão.

No nível estadual e municipal, a falta de padrões e diretrizes uniformes para a educação de jovens e adultos com deficiência pode levar a variações significativas na qualidade e no acesso aos serviços. As políticas muitas vezes carecem de clareza quanto à alocação de recursos e à formação de professores especializados, o que pode resultar em inadequações na infraestrutura e na falta de suporte necessário para

os alunos. Além disso, as políticas firmadas muitas vezes não são suficientemente inclusivas, uma vez que desconsideram as necessidades específicas de grupos minoritários dentro da população de jovens e adultos com deficiência, como aqueles com múltiplas deficiências ou com origens étnicas diversas. Portanto, é crucial fazer uma revisão abrangente dessas políticas em todos os níveis de governo para garantir uma educação inclusiva e equitativa para todos os jovens e adultos com deficiência.

As normativas legais brasileiras da educação especial têm desempenhado importante papel na promoção da inclusão de jovens e adultos com deficiência no sistema educacional. A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 estabeleceram as bases para a garantia do direito à educação inclusiva, reconhecendo a diversidade como um valor fundamental. Além disso, o Decreto nº 7.611/2011 regulamentou a educação especial na perspectiva inclusiva, detalhando estratégias e diretrizes para a implementação de políticas de inclusão nas escolas. Essas normativas têm proporcionado uma estrutura legal sólida que visa a eliminar barreiras físicas e atitudinais, bem como promover o acesso equitativo à educação e o desenvolvimento pleno de jovens e adultos com deficiência.

No entanto, a efetiva aplicação dessas normativas enfrenta desafios significativos. A falta de estrutura adequada nas escolas, a escassez de profissionais capacitados em educação inclusiva e a necessidade de adaptação curricular são alguns dos obstáculos que ainda persistem. Além disso, a conscientização e a mudança de mentalidade por parte da sociedade e dos educadores são fundamentais para que a inclusão seja uma realidade. Portanto, enquanto as normativas legais representam um importante avanço na garantia dos direitos das pessoas com deficiência, é fundamental um esforço contínuo de implementação efetiva, investimentos em formação e sensibilização, bem como o comprometimento de todos os atores envolvidos para assegurar uma educação inclusiva e de qualidade para jovens e adultos com deficiência no Brasil.

Embora o cenário nacional apresente discrepâncias quanto ao atendimento e às práticas pedagógicas voltadas para jovens e adultos com deficiência, no município de Almirante Tamandaré nota-se relevante compromisso com a inclusão e a igualdade de oportunidades. Isso se deve em grande parte a abordagens educacionais centradas na diversidade, e ao reconhecimento das necessidades de cada aluno. Os profissionais da educação especial em Almirante Tamandaré trabalham de forma colaborativa, envolvendo não apenas os educadores, mas

também terapeutas ocupacionais, fonoaudiólogos e psicólogos, para desenvolver planos educacionais personalizados e que atendam às necessidades específicas de cada estudante.

Na contrapartida da carência de atendimento adequado a alunos da EJA com deficiência no Brasil, as práticas pedagógicas adotadas em Almirante Tamandaré priorizam a promoção da autonomia e o desenvolvimento integral dos jovens e adultos com deficiência. A abordagem pedagógica é inclusiva e focada no desenvolvimento de habilidades sociais, acadêmicas e de vida. Os professores e profissionais da educação especial buscam identificar as potencialidades de cada aluno, adaptando o currículo de acordo com suas necessidades e características individuais. Além disso, são promovidas atividades que visam à inclusão social, como projetos de arte, esportes adaptados e atividades culturais, proporcionando aos alunos com deficiência a oportunidade de participar ativamente da vida escolar e comunitária.

Entretanto, mesmo que existam equipes de profissionais atuantes e preocupadas com o desenvolvimento pleno dos estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Almirante Tamandaré, há uma série de fatores que demonstram a (in)visibilidade desses alunos, principalmente relacionados à falta de infraestrutura adequada, o que dificulta consideravelmente o acesso de estudantes a diversos ambientes da escola. A ausência de rampas, elevadores, banheiros acessíveis e materiais didáticos adaptados é um obstáculo real e que afasta muitos alunos com deficiência da EJA, contribuindo assim para a constatação da invisibilidade desses grupos.

Apesar do comprometimento dos profissionais com os alunos, em Almirante Tamandaré a carência de formação dos professores em relação às necessidades específicas dos estudantes com deficiência na EJA, problema este de ordem nacional, também é um fator determinante para a (in)visibilidade desses alunos. A ausência de estratégias pedagógicas inclusivas e de adaptações curriculares na legislação brasileira dificultam a efetiva inclusão desses estudantes, o que gera marginalização deles no ambiente escolar. Portanto, a (in)visibilidade dos estudantes com deficiência na EJA em Almirante Tamandaré reflete a negligência generalizada no Brasil intrinsecamente ligada à falta de infraestrutura e à necessidade de melhorar a formação dos professores para garantir a inclusão plena e eficaz desses alunos.

Diante do exposto, percebe-se a urgência de investimentos no sentido de fornecer melhorias na infraestrutura das escolas, com atenção especial à formação

dos profissionais, bem como adaptações físicas e tecnológicas nas escolas da EJA para alunos com deficiência para lhes garantir acessibilidade e participação plena de todos, promovendo assertiva e efetivamente a inclusão efetiva deles na comunidade escolar.

Em síntese, esta pesquisa revelou que os principais fatores que acarretam a (in)visibilidade dos alunos com deficiência no município de Almirante Tamandaré são os seguintes: 1. Perfil dos estudantes: o processo de avaliação psicoeducacional não conta com o fechamento do laudo por um neurologista, ou seja, há uma lacuna na compreensão do perfil individual desses alunos, o que dificulta a definição dos recursos necessários ao atendimento e ao planejamento de atividades personalizadas; 2. Legislação municipal: embora exista legislação federal e estadual, a falta de um sistema próprio no município impacta na autonomia local mais eficiente e adaptada às necessidades específicas da comunidade. Conselhos Municipais de Educação e a falta de legislação municipal específica deixam os gestores e educadores sem um quadro claro de referência para suas práticas pedagógicas, o que pode levar à exclusão involuntária desses alunos, e também pode resultar em recursos inadequados para a acessibilidade física e tecnológica das escolas; 3. Práticas pedagógicas: embora o estado do Paraná venha oferecendo formação ao corpo docente por meio do movimento “Formadores em Ação”, em nível municipal ainda não existe uma preparação específica. Além disso, as capacitações oferecidas são voltadas apenas ao ensino regular, exigindo que o professor da EJA e da Educação Especial tenha que adaptar suas práticas pedagógicas conforme seus próprios conhecimentos e experiências.

Para melhorar a visibilidade dos estudantes com deficiência na EJA em Almirante Tamandaré, sugere-se a realização de avaliações mais precisas das necessidades individuais desses estudantes para o posterior desenvolvimento de planos de ensino que atendam às suas particularidades; criação de conselhos municipais de educação e discussão sobre uma legislação municipal estabelecendo a infraestrutura e os recursos tecnológicos assistenciais para garantir a igualdade de oportunidades no acesso à educação; e formação contínua dos professores em relação às melhores práticas de inclusão.

## REFERÊNCIAS

- ALMIRANTE TAMANDARÉ. **Proposta político-pedagógica da educação de jovens e adultos do município de Almirante Tamandaré**. Prefeitura Municipal de Almirante Tamandaré, 2020a.
- ALMIRANTE TAMANDARÉ. **Projeto político-pedagógico**. Escola Professora Roza Bini de Oliveira – Modalidade Educação Especial. Prefeitura Municipal de Almirante Tamandaré, 17 jul. 2020b.
- ARROYO, Miguel González. A educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: VÓVIO, Cláudia Lemos; IRELAND, Timothy Denis. **Construção coletiva**: contribuições à educação de jovens e adultos. 2. ed. Brasília: Unesco, MEC, RAAAB, p. 221-230, 2006. (Coleção Educação para Todos; 3).
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Imagens quebradas**: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da educação**. São Paulo: Moderna. 2016.
- BARBOSA, Daniella de Souza; FIALHO, Lia Machado Fiuza. MACHADO, Charliton José dos Santos. Educação inclusiva: aspectos históricos, políticos e ideológicos da sua constituição no cenário internacional. **Revista atualidades investigativas em educação**. v. 18, n. 2, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.sa.cr/pdf/aie/v18n2/1409-4703-aie-18-02-598.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2022.
- BINS, Katiuscha Lara Genro. **Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos**: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem. 2013. 108 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, RS, 2013. Disponível em: <https://tede2.pucrs.br/tede2/bitstream/tede/3770/1/451410.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.
- BINS, Katiuscha Lara Genro. Aspectos psico-sócioculturais envolvidos na alfabetização de jovens e adultos deficientes mentais. 2007. 104 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, RS, 2007. Disponível em: <https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/2669/1/000395838-Texto%2bCompleto-0.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.
- BOTTI, Flavya Herzog Adamkosky. **Interfaces da educação de jovens e adultos e educação especial**: o direito em análise. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2016. Disponível em:



[https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8569/1/tese\\_10009\\_Disserta%  
oFlavyaHerzogAdamkoskyBotti.pdf](https://repositorio.ufes.br/bitstream/10/8569/1/tese_10009_Disserta%c3%a7%c3%a3oFlavyaHerzogAdamkoskyBotti.pdf). Acesso em: 22 ago. 2022.

BOUCHERVILLE, Gisele Cristina de. **Educação de jovens e adultos para a diversidade**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2013.

BRASIL. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008, 212 p. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162640\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162640_por). Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. **Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Curitiba, 2009.

BRASIL. **Educação de jovens e adultos**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

BRASIL. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

BRASIL. **Escola e democracia**. Edição comemorativa. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

BRASIL. **Gestão em foco**: organização e funcionamento da educação de jovens e adultos no cotidiano escolar. 2017. Disponível em: [http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gestao\\_em\\_foco/educacao\\_jovens\\_adultos\\_unidade3.pdf](http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/gestao_em_foco/educacao_jovens_adultos_unidade3.pdf). Acesso em: 3 dez. 2021.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo 2010. Publicado em: dez. 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br/>. Acesso em: 3 out. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução nº 1**, de 25 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Disponível em: [https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao\\_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf](https://www.gov.br/mec/pt-br/media/acao_informacao/pdf/DiretrizesEJA.pdf). Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução nº 2**, de 11 de setembro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). **Resolução nº 3**, de 15 de junho de 2010. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category\\_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5642-rceb003-10&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 02 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Conselho Pleno (CP). **Resolução CNE/CP nº 1**, de 18 de fevereiro de 2002. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena. 2002a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01\\_02.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_02.pdf). Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Conselho Nacional de Educação (CNE). Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer CNE/CEB n.017/2001.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP). 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 2.678**, de 24 de setembro de 2002. Aprova o projeto da Grafia Braille para a Língua Portuguesa e recomenda o seu uso em todo o território nacional. 2002c. Disponível em: [https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/PORTARIA\\_N\\_2\\_678\\_DE\\_24\\_DE\\_SETEMBRO\\_DE\\_2002\\_15247494267694\\_7091.pdf](https://www.udesc.br/arquivos/udesc/documentos/PORTARIA_N_2_678_DE_24_DE_SETEMBRO_DE_2002_15247494267694_7091.pdf). Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva**. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria Ministerial nº 555, de 5 de junho de 2007, prorrogada pela Portaria nº 948, de 9 de outubro de 2007. 2007c. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (SEESP). **Projeto Escola Viva**. Garantindo o acesso e permanência de todos os alunos na escola - Alunos com necessidades educacionais especiais. Brasília: MEC/SEESP, 2000. v. 1. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/inconversa.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2022.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP: 1994.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, Distrito Federal, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 1º ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Constituição política do Império do Brasil de 25 de março de 1824**. Elaborada por um Conselho de Estado e outorgada pelo Imperador D. Pedro I. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao24.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao24.htm). Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 3.029**, de 9 de janeiro de 1881. Reforma a legislação eleitoral. Lei Saraiva. Disponível em: <https://www.tse.jus.br/eleitor/glossario/termos/lei-saraiva>. Acesso em: 28 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 5.296**, de 2 de dezembro de 2004. Regulamenta as Leis nº 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5296.htm). Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 5.626**, de 22 de dezembro de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras), e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2005/decreto/d5626.htm). Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.094**, de 24 de abril de 2007. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados, e a participação das famílias e da comunidade, mediante programas e ações de assistência técnica e financeira, visando a mobilização social pela melhoria da qualidade da educação básica. 2007a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6094.htm). Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.253**, de 13 de novembro de 2007. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), regulamenta a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, e dá outras providências. 2007d. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2007/decreto-6253-13-novembro-2007-563096-norma-pe.html>. Acesso em 25 ago. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 6.949**, de 25 de agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm). Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.566**, de 23 de setembro de 1909. Cria nas capitais dos Estados da República Escolas de Aprendizes Artífices, para o ensino profissional primário e gratuito. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1900-1909/decreto-7566-23-setembro-1909-525411-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 2 mar. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.611**, de 7 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm). Acesso em: 19 jun. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.612**, de 17 de novembro de 2011. Institui o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7612.htm). Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.750**, de 8 de junho de 2012. Regulamenta o Programa Um Computador por Aluno (PROUCA) e o Regime Especial de Incentivo a Computadores para Uso Educacional (REICOMP). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/decreto/d7750.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/decreto/d7750.htm). Acesso em: 18 mai. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 9.765**, de 11 de abril de 2019. Institui a Política Nacional de Alfabetização. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2019/decreto/d9765.htm). Acesso em: 15 abr. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/decreto/D10502.htm). Acesso em: 25 abr. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Emenda constitucional nº 103**, de 12 de novembro de 2019. Altera o sistema de previdência social e estabelece regras de transição e disposições transitórias. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc103.htm). Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 4.024**, de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm). Acesso em: 18 mai. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 1º ago. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 8.069**, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e

do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l8069.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm). Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394**, de 20 dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 1º ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2001b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10172.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm). Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 10.436**, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e dá outras providências. 2002b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/l10436.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10436.htm). Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 11.494**, de 20 de junho de 2007. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) [...] e dá outras providências. 2007b. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11494.htm). Acesso em: 25 ago. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#:~:text=o%20pr%C3%B3ximo%20dec%C3%AAnio,-,Art.,do%20Plano%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm#:~:text=o%20pr%C3%B3ximo%20dec%C3%AAnio,-,Art.,do%20Plano%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o). Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **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). Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 1º ago. 2021.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.257**, de 8 de março de 2016. Dispõe sobre as políticas públicas para a primeira infância e altera a Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Estatuto da Criança e do Adolescente), o Decreto-Lei nº 3.689, de 3 de outubro de 1941 (Código de Processo Penal), a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, a Lei nº 11.770, de 9 de setembro de 2008, e a Lei nº 12.662, de 5 de junho de 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13257.htm). Acesso em: 18 maio 2022.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 13.409**, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/l13409.htm). Acesso em: 18 maio 2022.

BRUNO, André Gustavo Garcia. **Interdições e contradições na política de inclusão de jovens e adultos com deficiência no estado de Mato Grosso do Sul**. 2006. 90 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Mato Grosso do Sul/MS, 2006. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/674>. Acesso em: 17 abr. 2022.

BUENO, Marizete *et al.* (org.) **Referências pedagógicas para as escolas especializadas do Estado do Paraná**. Curitiba: SEED-PR, 2018. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed\\_especial/referencias\\_pedagogicas\\_escolas\\_especializadas\\_parana.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/ed_especial/referencias_pedagogicas_escolas_especializadas_parana.pdf). Acesso em: 25 ago. 2022.

CABRAL, Rosângela Martins; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; GONÇALVES, Taisa Grasiela Gomes Liduenha. Educação especial e educação de jovens e adultos: uma interface em construção? **Revista Educação Especial**, v. 31, n. 62, p. 587-602, jul./set. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/30841>. Acesso em: 5 ago. 2021.

CEZÁRIO, Andreza Patrícia Balbino. **Atendimento educacional especializado e a educação de jovens e adultos: arte e estéticas inclusivas**. 2019. 156 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Bauru, SP, 2019. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181342/cezario\\_apb\\_me\\_bauru\\_sub.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/181342/cezario_apb_me_bauru_sub.pdf?sequence=5&isAllowed=y). Acesso em: 25 ago. 2022.

CHAGAS, Viviane Ramos da Silva. **A EJA no Brasil: reflexões sobre seu histórico. Educação como (re) existência: mudanças, conscientização e conhecimentos**. VII Congresso Nacional de Educação. Centro de Exposição Cultural Ruth Cardoso. Maceió, Alagoas, 2020. Disponível em: [https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_S\\_A12\\_ID5037\\_31082020175902.pdf](https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_S_A12_ID5037_31082020175902.pdf). Acesso em: 28 fev. 2022.

CONVENÇÃO DA GUATEMALA. Convenção interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência (Convenção de Guatemala), 28 de maio de 1999. Disponível em: <https://iparadigma.org.br/biblioteca/gestao-publica-convencao-da-guatemala-de-1999-convencao-interamericana/>. Acesso em: 18 maio 2022.

COSTA, Matheus Felisberto; MUELLER, Rafael Rodrigo. As leis de diretrizes e bases da educação nacional: antagonismos, projetos em disputa e desdobramentos. **Criar Educação**, Criciúma, v. 9, n. 3, PPGE / UNESC, ago./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.unesc.net/ojs/index.php/criaredu/article/view/5708/5532>. Acesso em: 4 out. 2023.

CRESPO, Telma Cristina Fernandes. **Educação especial e processo de inclusão de jovens e idosos**: um estudo de caso. 2005. 92 f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2005. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/16565>. Acesso em: 25 ago. 2022.

CUEVAS, Marcia Roxana Cruces. **Conversar e tensionar na formação (des) continuada inventiva/inclusiva**: cartografia de uma escola-território. 2015. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, ES, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/handle/10/1678>. Acesso em: 25 ago. 2022.

DI PIERRO, Maria Clara. Os desafios para garantir a Educação de Jovens e Adultos. **Nova Escola**, 1º maio 2014. Disponível em: <https://gestaoescolar.org.br/conteudo/114/os-desafios-para-garantir-a-educacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 19 ago. 2023.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. In: DI PIERRO, Maria Clara. **Educação e Sociedade**. Campinas, v. 26, n. 92, p. 1115-1139, out. 2005.

DI PIERRO, Maria Clara. Tradições e concepções de educação de jovens e adultos. **Formação e práticas na educação de jovens e adultos**, São Paulo, p. 10-21, 2017. Disponível em: <https://repositorio.usp.br/item/002845977>. Acesso em: 16 abr. 2023.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, n. 55, nov. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/44R8wkjSwvn8w6dtBbmBqgQ/?format=pdf&lang=pt> lang=pt"lang=pt. Acesso em: 2 mar. 2022.

DI PIERRO, Maria Clara; VÓVIO, Cláudia Lemos; ANDRADE, Eliane Ribeiro. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lição da prática. Brasília: UNESCO, agosto de 2008. Disponível em: [https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162640\\_por](https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162640_por). Acesso em: 25 ago. 2022.

FESTA, Priscila Soares Vidal. **As interfaces educação especial e educação do campo**: elementos constitutivos e o sujeito no discurso político pedagógico na produção acadêmica e documental. 2020. 203 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná. Curitiba, 2020. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1808/2/AS%20INTERFACES%20EDUCA%c3%87%c3%83O.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.

FIPED. Fórum Internacional de Pedagogia. **História, política da educação especial no Brasil**. jul./ago. 2014. Universidade Santa Maria, Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: [https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2014/Modalidade\\_1datahora\\_16\\_06\\_2014\\_14\\_06\\_22\\_idinscrito\\_1429\\_63117ed8d8070009b29bba4ae64723e9.pdf](https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/fiped/2014/Modalidade_1datahora_16_06_2014_14_06_22_idinscrito_1429_63117ed8d8070009b29bba4ae64723e9.pdf). Acesso em: 3 mar. 2022.

FLACH, Simone de Fátima. A gestão democrática nos sistemas municipais de ensino do Paraná: uma análise a partir dos conselhos municipais de educação. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 28, n. 106, p. 221-240, jan./mar. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/6d3GCZvWg7kgJ8zTqf9smmM/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 dez. 2023.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **A sombra desta mangueira**. 8 ed. São Paulo: Olho d'Água, 2006.

FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registro de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980. ATOS DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO - PPGE/ME ISSN 1809-0354 v. 8, n. 3, p. 986-997, set./dez. 2013. DOI <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n3p986-997>

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 79. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. 256p.

FREITAS, Ana Paula Ribeiro. **A educação escolar de jovens e adultos com deficiência: do direito conquistado à luta por sua efetivação**. 2010. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, SP, 2010. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12112010-142929/publico/ANA\\_PAULA\\_RIBEIRO\\_FREITAS.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12112010-142929/publico/ANA_PAULA_RIBEIRO_FREITAS.pdf). Acesso em: 25 ago. 2022.

FREITAS, Mariele Angélica Souza. **Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: interfaces do processo de escolarização**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, 2014. Disponível em:



<https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/3177/6381.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 ago. 2022.

GADOTTI, Moacir. Educação de adultos como direito humano. **EJA em debate**, Florianópolis, ano 2, n. 2. jul. 2013. Disponível em: [file:///C:/Users/celia/Downloads/1004-3099-4-PB%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/celia/Downloads/1004-3099-4-PB%20(1).pdf). Acesso em: 20 abr. 2022.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. **Educação de jovens e adultos**: teoria, prática e proposta. São Paulo: Cortez, 2005.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira; DI PIERRO, Maria Clara. **Preconceito contra o analfabeto**. São Paulo: Cortez, 2012.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOMES, Nilma Lino. Indagações sobre currículo. In: BEAUCHAMP, Jeanete; PAGEL, Sandra Denise; NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do. (org.). **Indagações sobre currículo**: diversidade e currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, p. 17-47, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/indag4.pdf>. Acesso em: 27 mar. 2023.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. **Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas**: experiências do PRONERA. 2014. 199 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2932/6384.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 ago. 2022.

HASS, Clarissa. **Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência**: “Isso me lembra uma história!”. 2013. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, RS, 2013. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/70601>. Acesso em: 25 ago. 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **Cidades e estados**: Almirante Tamandaré, 2021. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/pr/almirante-tamandare.html>. Acesso em: 18 maio 2022.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas-SP: Autores Associados, 2012.

LACERDA, Lucelmo. **Política nacional de educação especial de 2008 e 2020**. Material de apoio de Educação Inclusiva. Artigo online, 2021. Disponível em: [https://multimidia.gazetadopovo.com.br/media/docs/1607097473\\_comparacaopnees.pdf](https://multimidia.gazetadopovo.com.br/media/docs/1607097473_comparacaopnees.pdf). Acesso em: 3 mar. 2022.

LEBRÃO, Olga Maria Freitas de Oliveira Falleiros. **A trajetória escolar pregressa de alunos com deficiência intelectual matriculados na educação de jovens e**

**adultos (EJA)**. 2019. 69 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2019. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/bitstream/handle/22320/2/Olga%20Maria%20Freitas%20de%20Oliveira%20Falleiros%20Lebr%20c3%a3o.pdf>. Acesso em: 22 ago. 2022.

LEITE, Graciliana Garcia; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Percurso escolar de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, nível ensino médio. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, n. 1, p. 17-32, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/gZmX3FJMmbgGTb9GHkDNTTK/?lang=pt#>. Acesso em: 19 ago. 2023.

MAIA, Antonia Lucy Lima. **Educação de jovens e adultos**: políticas públicas no município de Pinhais (2009-2012). 2013. 109 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2013. Disponível em: [http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2013/m2013\\_Antonia%20Lucy%20Lima%20Maia.pdf](http://www.ppge.ufpr.br/dissertacoes%20m2013/m2013_Antonia%20Lucy%20Lima%20Maia.pdf). Acesso em: 19 abr. 2022.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez. 2005.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira; D'ANTINO, Maria Eloísa Famá. Inclusão social de pessoas com deficiências e necessidades especiais: cultura, educação e lazer. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 20, n. 2, p. 377-389, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/mKFs9J9rSbZZ5hr65TFs5H/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 1º set. 2023.

MERLIN, Marco Antônio Ribeiro. **Educação de Jovens e Adultos em municípios da região metropolitana de Curitiba**: estudo a partir do Plano Nacional de Educação 13005/2024 e Planos Municipais. Dissertação (Mestrado) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2021. Disponível em: <https://tede.utp.br/jspui/bitstream/tede/1872/2/EDUCACAO%20DE%20JOVENS%20E%20ADULTOS%20EM%20MUNICIPIOS.pdf>. Acesso em: 6 dez. 2023.

MICHELS, Maria Helena; LEHMKUHL, Márcia de Souza. **Movimentos sociais e educação especial**: reflexões a partir de um balanço de produção. XI ANPED Sul, Reunião Científica Regional da ANPED. Educação, movimentos sociais e políticas governamentais. 24 a 27 de jul. 2016. UFPR, Curitiba – PR. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-22-Educa%C3%A7%C3%A3o-Especial.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2022.

MIRANDA, Leila Conceição de Paula *et al.* A trajetória histórica da EJA no Brasil e suas perspectivas na atualidade. **Seminário de iniciação científica (SIC)**, v. 5, Montes Claros, 2016. Disponível em: <https://www.ifnmg.edu.br/arquivos/2016/proppi/sic/resumos/e4e0c388-a724-45cb-8189-46e3a70afa64.pdf>. Acesso em: 28 fev. 2022.

MOREIRA, Herivelto; CALEFFE, Luiz Gonzaga. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2006.

MOURÃO *et al.* A educação profissional na Lei 5.692/71. In: MOURÃO, Arminda Raquel Botelho; BENTES, Arone do Nascimento; ALMEIDA, Carlos Augusto Gomes de; NOGUEIRA, Sílvia Cristina Conde. (Org.). **A educação profissional na região norte**. Reflexões e críticas. Manaus: Edua, 2013.

NASSER, Ana Cristina. **A pesquisa qualitativa**: enfoques epistemológicos e metodológicos. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2010. (Coleção Sociologia).

OIT-BRASIL. Organização Internacional do Trabalho. Escritório do Brasil. **Trabalho decente. Dados municipais**. Município: Almirante Tamandaré/PR, 2013. Disponível em: <https://simtd.bsb.ilo.org/file/410040>. Acesso em: 1º set. 2023.

OLIVEIRA JUNIOR, Antônio Paulino de. **Estudantes com deficiência visual na educação de jovens e adultos**: o emprego de tecnologia assistiva para a aprendizagem conceitual. 2020. 236 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília, SP, 2020. Disponível em: [https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/193162/oliveirajunior\\_ap\\_dr\\_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y](https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/193162/oliveirajunior_ap_dr_mar.pdf?sequence=3&isAllowed=y). Acesso em: 25 ago. 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Convenção Interamericana para eliminação de todas as formas de discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência**. Governo da Guatemala, retificada pelo Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001. Disponível em: [http://www.ampid.org.br/ampid/Docs\\_PD/Convencoes\\_ONU\\_PD.php#guatemala](http://www.ampid.org.br/ampid/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php#guatemala). Acesso em: 19 abr. 2022.

ONU. Organização das Nações Unidas. Convenção sobre os direitos das pessoas com deficiência. Sede das Nações Unidas, Nova Iorque, agosto de 2006. **Revista Reviva**, ano 4, PRODIDI, 2007. Disponível em: [http://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/comentarios\\_a\\_convencao\\_sobre\\_os\\_direitos\\_das\\_pessoas\\_com\\_deficiencia.pdf](http://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/comentarios_a_convencao_sobre_os_direitos_das_pessoas_com_deficiencia.pdf). Acesso em: 18 mai. 2022.

PACHECO, Kátia Dutra *et al.* Educação de jovens e adultos: o fazer docente perante o aumento da deiscência idosa. **Revista Eletrônica da Faculdade Metodista Granbery**, Curso de Pedagogia, n. 15, jul./dez. 2013. Disponível em: <https://livrozilla.com/doc/261575/2-um-breve-hist%C3%B3rico-da-eja-no-brasil>. Acesso em: 18 maio 2022.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação (CEE). **Deliberação nº 1**, de 9 de abril de 2010. Fixa normas para as instituições de educação superior mantidas pelo Poder Público Estadual e Municipal do Estado do Paraná e dispõe sobre o exercício das funções de regulação, supervisão e avaliação de instituições e de cursos de educação superior no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Disponível em: [http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos\\_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2010/deliberacao\\_01\\_10.pdf](http://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2010/deliberacao_01_10.pdf). Acesso em: 7 ago. 2021.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação (CEE). **Deliberação nº 2**, de 2 de junho de 2003. Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Disponível em:

[http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/\\$FILE/\\_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co\\_.pdf](http://celepar7cta.pr.gov.br/seed/deliberacoes.nsf/7b2a997ca37239c3032569ed005fb978/93946370948cd82903256d5700606b9e/$FILE/_p8himoqb2clp631u6dsg30chd68o30co_.pdf). Acesso em: 25 ago. 2022.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação (CEE). **Deliberação nº 2**, de 15 de setembro de 2016. Dispõe sobre as normas para a modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Disponível em: [https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos\\_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del\\_02\\_16.pdf](https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf). Acesso em: 25 ago. 2022.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação (CEE). **Deliberação nº 2**, de 12 de setembro de 2018. Normas para a Organização Escolar, o Projeto Político-pedagógico, o Regimento Escolar e o Período Letivo das instituições de educação básica que integram o Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Disponível em: [https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos\\_restritos/files/documento/2021-03/deliberacao\\_02\\_18.pdf](https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-03/deliberacao_02_18.pdf). Acesso em: 25 ago. 2022.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação (CEE). **Deliberação nº 5**, de 3 de dezembro de 2010. Estabelece Normas para a Educação de Jovens e Adultos no Ensino Fundamental e Médio do Sistema de Ensino do Paraná. Disponível em: . Acesso em: 25 ago. 2022.

PARANÁ. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional (DEEIN). **Política Estadual de Educação Especial na perspectiva da inclusão**, 2009. Disponível em: [https://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed\\_especial/legislacao/politica\\_estadual.pdf](https://www.nre.seed.pr.gov.br/arquivos/File/toledo/ed_especial/legislacao/politica_estadual.pdf). Acesso em: 25 ago. 2022.

PARANÁ. **Plano municipal de educação de Almirante Tamandaré**, 2013a.

PARANÁ. Projeto político-pedagógico e regimento escolar das unidades escolares do município de Almirante Tamandaré.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). **Diretrizes curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos**, 2006. Disponível em:

[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce\\_edespecial.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_edespecial.pdf). Acesso em: 25 ago. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). **Plano estadual de educação do Paraná**: anexo único. 2015/2025. Curitiba, 2013b. Disponível em: [http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/PEE/Anexo\\_18492.pdf](http://www.educacao.pr.gov.br/arquivos/File/PEE/Anexo_18492.pdf). Acesso em: 19 abr. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). Superintendência da Educação (SUED). **Instrução nº 14, de novembro de 2011**. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I, na Educação de Jovens e Adultos – Fase I, Fase II e Ensino Médio – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Curitiba: SEED/SUED, 2011. Disponível em:

[https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos\\_restritos/files/documento/2020-02/instrucao142011suedseed.pdf](https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/instrucao142011suedseed.pdf). Acesso em: 22 ago. 2022.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação (SEED). **Portal Dia a Dia Educação**, Almirante Tamandaré, 2021. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=151>. Acesso em: 18 maio 2022.

PNE. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministério da Educação. Brasília, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2022.

ROCHA, Marcos Leite. **Desvelando os processos de escolarização de alunos surdos no cenário da EJA**: um estudo de caso. 2012. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Natal, ES, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/190703/ROCHA%20Marcos%20Leite%202012%20%28disserta%20a7%20a3o%29%20UFES.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 ago. 2022.

RODRIGUES, Rita de Cassia Balieiro. **Por uma pedagogia dialética pela EJA**: contribuições a partir de Vigotski e Paulo Freire [manuscrito]. 2021. 292 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2021. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/tede/bitstream/tede/11808/3/Tese%20-%20Rita%20de%20C%20a1ssia%20Balieiro%20Rodrigues%20-%202021.pdf>. Acesso em: 3 mar. 2022.

RONDÔNIA. Secretaria de Estado da Educação. **Educação de jovens e adultos – EJA ensino fundamental e ensino médio**: referencial curricular de Rondônia. Porto Velho, 2013. Disponível em: <http://www.seduc.ro.gov.br/curriculo/wp-content/uploads/2013/02/EDUCACAO-DE-JOVENS-E-ADULTOS-EJA.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2022.

SANTOS, Antônio Raimundo dos. **Metodologia científica**: a construção do conhecimento. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, Flávia Maria dos Campos. **Matrículas de estudantes com deficiência na EJA e a oferta do atendimento educacional especializado em municípios paulistas**. 2019. 73 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, SP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/14338/Disserta%20A7%20A3o%20Fi%20A1via%20Maria%20dos%20Santos.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 ago. 2022.

SANTOS, Jucie Parreira dos; SANTOS, Camila Castiliano Pereira dos; COSTA, Robson Francisco da. Educação e democracia: a gestão do controle social das políticas de educação no município de Almirante Tamandaré/PR. **Revista Ensaio**

**Pedagógicos**, v. 10, n. 1, jul. 2020. Disponível em: <https://www.opet.com.br/faculdade/revista-pedagogia/pdf/v10n1/EDUCACAO-E-DEMOCRACIA-A-GESTAO-DO-CONTROLE-SOCIAL-DAS-POLITICAS-EDUCACAO-MUNICIPIO-ALMIRANTE-TAMANDARE.pdf>. Acesso em: 12 ago. 2021.

SANTOS, Talita Maria; CORDEIRO, Maria Tereza Xavier. Perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos nas escolas do município de Almirante Tamandaré/Paraná. **Caderno Intersaberes**, v. 9, n. 23, 2020.

SANTOS, Tatiana Tomal Brondani dos; POLLI, Simone Aparecida; TORRES, Ricardo Lobato. Territórios dos saberes: as políticas educacionais em Almirante Tamandaré, Paraná. **Revista GeoNordeste**, n. 2, p. 96-114, São Cristóvão, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufs.br/geonordeste/article/view/14542/11289>. Acesso em: 7 out. 2023.

SÁ-SILVA, Jackson Ronie; ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; GUINDANI, Joel Felipe. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, Ano I, n. 1, jul. 2009. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/rbhcs/article/view/10351/pdf>. Acesso em: 13 set. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 9. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

SIEMS, Maria Edith Romano. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. Eixo temático: Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. **Revista Edefoco**, v. 16, n. 2, p. 61-79, Juiz de Fora, set. 2011/fev. 2012. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedefoco/files/2012/08/Texton-031.pdf>. Acesso em: 2 maio 2022.

SILVA, Érika Rímoli Mota da. **Ensino de leitura e de escrita a adultos com deficiência intelectual matriculados na educação de jovens e adultos**. 2018. 63 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP, 2018. Disponível em: [https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9700/SILVA\\_%c3%89rika\\_2018.pdf?sequence=5&isAllowed=y](https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/9700/SILVA_%c3%89rika_2018.pdf?sequence=5&isAllowed=y). Acesso em: 22 ago. 2022.

SILVA, Maria Eliza Rocha. Os jesuítas como precursores da educação brasileira. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, VII. Educação como (re)existência: mudanças, conscientização e conhecimentos. Maceió-AL, 15-17 out. 2020. Disponível em: [http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO\\_EV140\\_MD1\\_SA3\\_ID7351\\_24092020135643.pdf](http://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2020/TRABALHO_EV140_MD1_SA3_ID7351_24092020135643.pdf). Acesso em: 20 set. 2023.

SILVA, Reni Gomes da. **Limites e possibilidades da inclusão escolar de deficiente no ensino médio modalidade educação de jovens e adultos: percepção de alunos e professores**. 2013. 213 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), São Paulo, SP, 2013. Disponível em: <https://sapientia.pucsp.br/bitstream/handle/10405/1/Reni%20Gomes%20da%20Silva.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2022.

SOARES, Leôncio. **Formação de educadores de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, SECAD-MEC/UNESCO, 2006. Disponível em: [http://forumeja.org.br/un/files/Formacao\\_de\\_educadores\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_.pdf](http://forumeja.org.br/un/files/Formacao_de_educadores_de_jovens_e_adultos_.pdf). Acesso em: 14 abr. 2023.

SOUZA, Maria Antônia de. A prática educativa e a pesquisa no movimento social. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, PR, v. 1, n. 1, p. 7-18, jan./jun. 2006. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/353/361>. Acesso em: 26 mar. 2023.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação de jovens e adultos**. Curitiba: Ibpex, 2007.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação de jovens e adultos**. 2. ed. Curitiba: Ibpex, 2011.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação de jovens e adultos**. Curitiba: Intersaberes, 2012.

SOUZA, Maria Antônia de. Sobre o conceito de prática pedagógica. In: SILVA, Maria Cristina Borges da. et al. (org.). **Práticas pedagógicas e elementos articuladores**. Curitiba: Universidade Tuiuti do Paraná, p. 38-65, 2016.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 10, n. 38, p. 49-59, 2012. DOI: 10.20396/rho.v10i38.8639689. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: 1º mar. 2022.

TASSINARI, Ana Maria. **Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual**. 2019. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, SP, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12065/ARQUIVO%20FORMA%203%87%203%83O%20E%20PR%203%81TICA%20PEDAG%203%93GICA%20DE%20PROFESSORES%20DA%20EJA%20JUNTO%20A%20ESTUDANTES%20COM%20DEFICI%208aNCIA%20INTELECTUAL.pdf?sequence=4&isAllowed=y>. Acesso em: 25 ago. 2022.

TINÓS, Maria Lúcia Santos. **Caminhos de alunos com deficiências à educação de jovens e adultos: conhecendo e compreendendo trajetórias escolares**. 2010. 125 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos. São Carlos, São Paulo, SP, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2872/3344.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 25 ago. 2022.

UNICEF. **Declaração mundial sobre educação para todos (Conferência de Jomtien – 1990)**. Aprovada pela Conferência Mundial sobre Educação para Todos, em Jomtien, Tailândia, 5 a 9 de março de 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 19. abr. 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**. Sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. **Salamanca** – Espanha, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 19 abr. 2022.

VARELLA, Maria da Conceição Bezerra. **Trilhas da inclusão escolar percorridas por uma aluna com paralisia cerebral na EJA: concepções e práticas**. 2011. 223 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2011. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/14526>. Acesso em: 25 ago. 2022.

VEIGA, Luciana Lima de Albuquerque da. **A educação de jovens e adultos: histórico, panorama e proposta de intervenção pedagógica por meio do lúdico**. Rio de Janeiro, 2017. 95 p. Qualificação (Mestrado em Educação em Ciências e Matemática, Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino) – Instituto de Educação, Departamento de Teoria e Planejamento de Ensino, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2017. Disponível em: <https://cursos.ufrj.br/posgraduacao/ppgeducimat/files/2017/05/Luciana-Lima-de-Albuquerque-da-Veiga.pdf>. Acesso em: 1º mar. 2022.

VIEIRA, Maria Clarice. **Fundamentos históricos, políticos e sociais da educação de jovens e adultos**. Volume I: aspectos históricos da educação de jovens e adultos no Brasil. Universidade de Brasília, Brasília, 2004.

YIN, Robert K. **Estudo de caso, planejamento e métodos**. 2. ed. São Paulo: Bookman, 2001.