

TÂNIA MARA DOS SANTOS BASSI

**A INCLUSÃO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OS
DESAFIOS DE DUAS MODALIDADES**



UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande/MS
2023

TÂNIA MARA DOS SANTOS BASSI

**A INCLUSÃO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OS
DESAFIOS DE DUAS MODALIDADES**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco -, como exigência para a obtenção do título de em Educação.

Área de concentração: Educação.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Nádia Bigarella

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Campo Grande/MS
2023

**A INCLUSÃO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO
ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OS
DESAFIOS DE DUAS MODALIDADES**

TÂNIA MARA DOS SANTOS BASSI

ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Nádia Bigarella (PPGE/UCDB) – Orientadora e presidente da Banca

Prof.^a Dr.^a Carina Elisabeth Maciel (PPGE/ UFMS) - Examinadora Externa

Prof.^a Dr.^a Giselle Cristina Martins Real (PPGE/ UFGD) – Examinadora Externa

Prof.^a Dr.^a Adir Casaro Nascimento (PPGE/UCDB) - Examinadora Interna

Prof.^a Dr.^a Flavinês Rebolo (PPGE/UCDB) - Examinadora Interna

Campo Grande/ MS, 11/ 12/2023


**“A INCLUSÃO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: OS DESAFIOS DE DUAS MODALIDADES”**

TÂNIA MARA DOS SANTOS BASSI

“ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: EDUCAÇÃO”

BANCA EXAMINADORA:

Profª. Drª. Nadia Bigarella (PPGEUCDB) Orientadora e Presidente da Banca



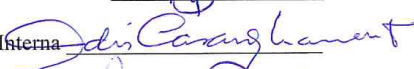
Profª. Drª. Carina Elisabeth Maciel (PPGE/UFMS) Examinadora Externa



Profª. Drª. Giselle Cristina Martins Real (PPGE/UFMG) Examinadora Externa



Profª. Drª. Adir Casaro Nascimento (PPGE/UCDB) Examinadora Interna



Profª. Drª. Flavinês Rebolo (PPGE/UCDB) Examinadora Interna



Campo Grande, 11 de dezembro 2023

UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO – UCDB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO E DOUTORADO

FICHA CATALOGRÁFICA

B321i Bassi, Tânia Mara dos Santos

A inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos: os desafios de duas modalidades/ Tânia Mara dos Santos Bassi sob orientação da Profa. Dra. Nádia Bigarella.-- Campo Grande, MS : 2023.

295 p.: il.

Tese (Doutorado Educação) - Universidade Católica Dom Bosco, Campo Grande- MS, 2023

Bibliografia: p. 263- 286

1. Inclusão escolar. 2. Educação especial. 3. Educação de jovens e adultos I.Bigarella, Nadia. II. Título.

CDD: 371.91

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, pois Ele tem me dado forças e amparado na minha jornada.

Agradeço à minha família, meu esposo Carlos, meus filhos Igoor e Iran, a compreensão e o apoio constantes.

Agradeço à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) o apoio, possibilitando a realização desta pesquisa.

Agradeço à Universidade Católica Dom Bosco (UCDB) em oportunizar o Doutorado em Educação.

Agradeço a todos os meus professores da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), com quem muito aprendi.

Agradeço à minha orientadora, Prof.^a Dra Nadia Bigarella, que confiou em mim e orientou-me.

Ao Prof. Dr. José Licínio Backes, Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), por meio do qual agradeço a todos os docentes, administrativos e discentes locais.

Agradeço à Banca Examinadora que se constitui das Professoras Doutoradas: Nádia Bigarella (PPGE/UCDB); Carina Elisabeth Maciel (PPGE/ UFMS); Giselle Cristina Martins Real (PPGE/ UFGD); Adir Casaro Nascimento (PPGE/UCDB); Flavinês Rebolo (PPGE/UCDB) a leitura cuidadosa, as considerações realizadas, as quais muito contribuíram para enriquecer esta pesquisa.

Agradeço à Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande / MS, o acesso às informações documentais, na pesquisa científica.

Agradeço a Raquel, Conceição e Prof. Roque, amigos inesquecíveis, o incentivo e o apoio nesta minha trajetória.

Agradeço a meus colegas de Doutorado, os momentos de convivência acadêmica.

Agradeço afetuosamente a todos!

DEDICATÓRIA

Para meu filho Igoor e às demais pessoas com deficiência.

EPÍGRAFE

“É preciso ter esperança, mas ter esperança do verbo esperar; porque tem gente que tem esperança do verbo esperar. E esperança do verbo esperar não é esperança, é espera. Esperançar é se levantar, esperançar é ir atrás, esperançar é construir, esperançar é não desistir! Esperançar é levar adiante, esperançar é juntar-se com outros para fazer de outro modo [...].” Paulo Freire

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado
APAE- Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC – Base Nacional Curricular Comum
BDTD - Biblioteca digital brasileira de teses e dissertações
CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CENESP- Centro Nacional de Educação Especial
CIEJA – Centro de Integração de Educação de Jovens e Adultos
CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos
DA – Deficiência auditiva
DEE - Divisão de Educação Especial
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais
ECA- Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA - Educação de Jovens e Adultos
IBC- Instituto Benjamin Constant
IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IIMC - Imperial Instituto dos Meninos Cegos
INES - Instituto Nacional de Educação de Surdos
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
ISM- Instituto dos Surdos-Mudos
LBI- Lei Brasileira de Inclusão
LDB- Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS- Língua Brasileira de Sinais
MEC - Ministério da Educação
NEE - Necessidades Educacionais Especiais
PC - Paralisia cerebral
PDDUA - Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano Ambiental de Campo Grande
PAEE - público-alvo da Educação Especial
PNA – Política Nacional de Alfabetização
PCN - Parâmetro Curricular Nacional
PEE - Plano Estadual de Educação

PMCG - Prefeitura Municipal de Campo Grande
PME - Plano Municipal de Educação
PNA – Política Nacional de Alfabetização
PNE- Plano Nacional de Educação
PNE - Portadores de necessidades especiais
PNEE- PEI - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPP- Projeto Político Pedagógico
REE/MS - Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul
REME - Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS
SCIELO- Scientific eletronic Library
SEMED - Secretaria Municipal de Educação
SRM- Sala de recursos multifuncional
TEA - Transtorno de Espectro Autista
UCDB - Universidade Católica Dom Bosco
UFMS - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
UFRRJ - Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
UFSCAR - Universidade Federal de São Carlos
UNESP - Universidade Estadual Paulista
UNICAMP - Universidade Estadual de Campinas
USP - Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 REGIONAL: o PAEE na Educação Básica

QUADRO 2 REGIONAL: o PAEE na Educação Básica – modalidade EJA (GERAL)

QUADRO 3 REGIONAL: O PAEE na EJA – ENSINO FUNDAMENTAL

QUADRO 4 REGIONAL: o PAEE na EJA – ENSINO MÉDIO

QUADRO 5: PERÍMETRO URBANO / REGIÕES URBANAS DE CAMPO GRANDE/ MS

QUADRO 6 - ESCOLAS OFERTANTES DA EJA POR REGIÕES - 2018

QUADRO 7 - ESCOLAS DA EJA POR REGIÕES - 2023 – POLOS DA EJA

QUADRO 8 - ESCOLAS MUNICIPAIS QUE NÃO OFERECERAM A EJA A PARTIR DE 2023.

QUADRO 9 - TAXA DE ANALFABETISMO

QUADRO 10 – INCLUSÃO DE PAEE NA REME (2017 – 2022)

QUADRO 11 - ATENDIMENTO AO PAEE/ PROFISSIONAIS DA ED. ESPECIAL (2022)

QUADRO 12 - ATENDIMENTO AO PAEE/ PROFISSIONAIS DA ED. ESPECIAL (2023)

QUADRO 13 - SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS (SRMF) /REGIÃO/ 2023

QUADRO 14 - PAEE NA EJA/ REME C.G.- 2022

QUADRO 15 - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SUPORTES AO PAEE NA EJA/ REME C.G.- 2022

QUADRO 16 - PAEE NA EJA/ REME C.G.- 2023

QUADRO 17 - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SUPORTES AO PAEE NA EJA/ REME C.G.- 2023.

QUADRO 18 - ALUNOS PAEE NA EJA- CATEGORIZAÇÃO/ PERFIL (2023)

QUADRO 19 - PESSOAS DE 14 ANOS OU MAIS DE IDADE E EXISTÊNCIA DE DEFICIÊNCIA E CONDIÇÃO EM RELAÇÃO À FORÇA DE TRABALHO

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 – NÍVEL DE OCUPAÇÃO LABORAL - IBGE

BASSI, Tânia Mara dos Santos. A inclusão de alunos Público-Alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos: os desafios de duas modalidades. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande/MS. 2023. 296 folhas

RESUMO

A presente Tese insere-se na linha de pesquisa Política, Gestão e História da Educação e ao Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino (GEPESE), também ao projeto de pesquisa Políticas, Planos, Projetos, Programas e Gestão Educacional, coordenado pela Prof^ª. Dr^ª. Nadia Bigarella. Conta com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), e aborda sobre a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE), na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/ MS (REME), (2017-2022). Este estudo tem como objetivo geral analisar a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na modalidade Educação de Jovens e Adultos, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/ MS (2017-2022). Tendo em conta que a educação é um direito constitucional, a proposta se estrutura a partir da construção de um referencial teórico que abarca concepções concernentes a esse direito, na garantia de sua escolarização na perspectiva inclusiva e nesse contexto, especificamente, as vertentes que abordam sobre as modalidades Educação Especial (EE) e Educação de Jovens e Adultos (EJA), no cenário da classe comum do ensino regular. A abordagem assumida no desenvolvimento da pesquisa, definindo como procedimento metodológico o levantamento bibliográfico e a análise documental, na construção da fundamentação teórica, bem como seleção, análise e descrição de documentos oficiais, técnicos que se constituem importantes nesse processo, integrando principalmente: leis, resoluções, portarias, atos normativos, planejamentos governamentais no que tange a política de educação inclusiva, EE e EJA. Ademais, dados estatísticos: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande - MS – SEMED. A partir dos dados coletados na pesquisa, apresenta-se uma análise dos aspectos relevantes acerca da inclusão escolar desse alunado na EJA, no ensino regular. Como resultado da pesquisa, constatou-se ao nível nacional, 2008-2022, ascensão no quantitativo de matrículas, e nas regiões brasileiras também, porém com variações entre as mesmas. Após as discussões e análises conclui-se que, no lócus da pesquisa entre os anos de 2017 a 2022, apesar do aspecto legislativo que disciplina esse assunto ser amplo e extenso, a sua efetivação carece de aprofundamento, haja vista as análises feitas que demonstram haver a redução de matrículas de alunos PAEE na EJA, sem que houvesse expansão na oferta dessa modalidade no mesmo período de análise.

PALAVRAS-CHAVE: Inclusão escolar. Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos.

BASSI, Tânia Mara dos Santos. The inclusion of Students Target Audience for Special Education in Youth and Adult Education: the challenges of two modalities. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande/MS. 2023. 296 folhas.

ABSTRACT

This Thesis is part of the research line Politics, Management and History of Education and the Research Group on Educational Policies and Management Bodies of Education Systems (GEPSE), also the research project Policies, Plans, Projects, Programs and Educational Management, coordinated by Prof. Dr. Nadia Bigarella. It has the support of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), and addresses the inclusion of target audience Students in Special Education (PAEE), in the Youth and Adult Education (EJA) modality in the Rede Municipal de Ensino of Campo Grande/MS (REME), (2017-2022). This study has the general objective of analyzing the inclusion of target public students in Special Education in the Youth and Adult Education modality, in the Municipal Education Network of Campo Grande/MS (2017-2022). Taking into account that education is a constitutional right, the proposal is structured based on the construction of a theoretical framework that encompasses concepts concerning this right, guaranteeing their schooling from an inclusive perspective and in this context, specifically, the aspects that address the Special Education (EE) and Youth and Adult Education (EJA) modalities, in the common classroom setting of regular education. The methodological approach taken in the development of the research, defining as a methodological procedure the bibliographical survey and document analysis, in the construction of the theoretical foundation, as well as selection, analysis and description of official and technical documents that are important in this process, mainly integrating: laws, resolutions, ordinances, normative acts, government planning regarding inclusive education policy, EE and EJA. Furthermore, statistical data: Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE), National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP), from the Municipal Department of Education of Campo Grande - MS – SEMED. Based on the data collected in the research, an analysis of the relevant aspects regarding the school inclusion of these students in EJA, in regular education, is presented. As a result of the research, there was a rise in the number of enrollments at the national level, from 2008 to 2022, and in Brazilian regions as well, but with variations between them. After the discussions and analyzes it is concluded that, in the locus of research between the years 2017 to 2022, despite the legislative aspect that governs this subject being broad and extensive, its implementation needs to be deepened, given the analyzes carried out that demonstrate that there is the reduction in enrollment of PAEE students at EJA, without there being an expansion in the offer of this modality in the same period of analysis.

KEYWORDS: School inclusion. Special education; Youth and Adult Education.

BASSI, Tânia Mara dos Santos. La inclusión de los estudiantes Público objetivo de la Educación Especial en la Educación de Jóvenes y Adultos: el desafío de las dos modalidades. Tese. Doutorado em Educação. Universidade Católica Dom Bosco. Campo Grande/MS. 2023. 296 folhas.

RESÚMEN

Esta Tesis se enmarca en la línea de investigación Política, Gestión e Historia de la Educación y del Grupo de Investigación en Políticas Educativas y Órganos de Gestión de los Sistemas Educativos (GPESE), además del proyecto de investigación Políticas, Planes, Proyectos, Programas y Gestión Educativa, coordinado por el Prof^a . Dr. Nadia Bigarella. Cuenta con el apoyo de la Coordinación de Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior (CAPES), y aborda la inclusión del público objetivo estudiantes de Educación Especial (PAEE), en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) en la Red Educativa Municipal de Campo Grande/ MS (REME), (2017-2022). Este estudio tiene como objetivo general analizar la inclusión de estudiantes del público objetivo en Educación Especial en la modalidad de Educación de Jóvenes y Adultos, en la Red Educativa Municipal de Campo Grande/MS (2017-2022). Teniendo en cuenta que la educación es un derecho constitucional, la propuesta se estructura a partir de la construcción de un marco teórico que abarca conceptos referentes a este derecho, garantizando su escolarización desde una perspectiva inclusiva y en este contexto, específicamente, los aspectos que abordan la Educación Especial. (EE) y Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), en el ámbito del aula común de la educación regular. El enfoque metodológico adoptado en el desarrollo de la investigación, definiendo como procedimiento metodológico el levantamiento bibliográfico y análisis documental, en la construcción de la fundamentación teórica, así como la selección, análisis y descripción de documentos oficiales y técnicos que sean importantes en este proceso. , integrando principalmente: leyes, resoluciones, ordenanzas, actos normativos, planificación gubernamental en materia de política de educación inclusiva, EE y EJA. Además, datos estadísticos: Instituto Brasileño de Geografía y Estadística (IBGE), Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (INEP), de la Secretaría Municipal de Educación de Campo Grande - MS – SEMED. A partir de los datos recabados en la investigación, se presenta un análisis de los aspectos relevantes respecto a la inclusión escolar de estos estudiantes en la EJA, en la educación regular. Como resultado de la investigación, hubo un aumento en el número de matrículas a nivel nacional, de 2008 a 2022, y también en las regiones brasileñas, pero con variaciones entre ellas. Luego de las discusiones y análisis se concluye que, en el locus de investigación entre los años 2017 a 2022, a pesar de que el aspecto legislativo que regula este tema es amplio y extenso, es necesario profundizar en su implementación, dados los análisis realizados que demuestran que se observa la reducción de la matrícula de estudiantes PAEE en la EJA, sin que haya una ampliación de la oferta de esta modalidad en el mismo periodo de análisis.

PALABRAS CLAVE: Inclusión escolar. Educación especial; Educación de Jóvenes y Adultos.

SUMÁRIO

SEÇÃO 1 INTRODUÇÃO.....	16
1.1 JUSTIFICATIVA	18
1.2 QUESTÕES NORTEADORAS	22
1.3 OBJETIVOS:.....	23
1.3.1 OBJETIVO GERAL:.....	23
1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:	23
1.4 METODOLOGIA.....	26
1.5 ESTRUTURA DA TESE	35
SEÇÃO 2 – PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NA TEMÁTICA	37
SEÇÃO 3 – DIREITO À EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA CONSTITUCIONAL	77
3.1 DOS DIREITOS SOCIAIS: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO	77
3.2 GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO	80
3.3. EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA BREVE INCURSÃO HISTÓRICA NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS	81
SEÇÃO 4 - HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/EJA	99
4.1. EDUCAÇÃO ESPECIAL: BREVE RETROSPECTIVA.....	99
4.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: BREVE RETROSPECTIVA.....	111
SECÃO 5 – POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÕES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	128
5.1 MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	128
5.2 MODALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	168
SEÇÃO 6 – LEVANTAMENTO E DISCUSSÕES DE DADOS.....	191
6.1 O LÓCUS DA PESQUISA: Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS: o PAEE na EJA	203
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	253
REFERÊNCIAS	263
ANEXOS	287
ANEXO 1 – LEVANTAMENTO DE PUBLICAÇÕES.....	287
ANEXO 2 – OFÍCIO ENCAMINHAMENTO UCDB/SEMED.....	290
ANEXO 3 – OFÍCIO SEMED/UCDB	291
ANEXO 4 – MATRIZ CURRICULAR EJA/SEMED/REME	292
ANEXO 5 – SOLICITAÇÃO DE INFORMAÇÕES SEMED/REME.....	294

SEÇÃO 1 - INTRODUÇÃO

Este trabalho financiado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), está vinculado à Linha de Política, Gestão e História da Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e Doutorado da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB), e ao Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino (GPESE), também ao projeto de pesquisa Políticas, Planos, Projetos, Programas e Gestão Educacional, coordenado pela Prof^a. Dr^a. Nadia Bigarella.

Tem como objeto de estudo a inclusão de alunos público-alvo¹ da Educação Especial (²PAEE), na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/ MS (2017-2022). Nesse sentido, busca expressar a relevância do acesso e permanência desses educandos no ³ensino regular e de que modo a escola contribui para que o processo de inclusão dos mesmos vá além de aspiração e se torne realidade.

Para Saviani (2011), a educação é um fenômeno próprio humano, encontra-se no âmbito do trabalho não material que diz respeito a produção do saber e que influencia no trabalho material como subsistência. O trabalho é uma ação intencional, por meio do qual o homem transforma e se transforma quando age sobre a natureza, a sociedade em que vive por intermédio dos meios de produção, da mão de obra entre outros.

Ainda de acordo com o autor, o homem se transforma com a aquisição do saber, do conhecimento cultural e histórico transmitido na e pela sociedade. Apenas o saber espontâneo não satisfaz as exigências do capital e requer sua substituição pelo saber formal, que emerge como resultado do trabalho educativo institucionalizado. Então que a especificidade da educação passa à escola e o seu objeto compreende a identificação dos elementos culturais que requerem ser assimilados para trazer humanidade ao homem, bem como a criação das formas adequadas de promoção do trabalho educativo para atingir a essa finalidade (SAVIANI, 2011).

Segundo Saviani (2011) “[...] O trabalho educativo é o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular, a humanidade que é produzida histórica e coletivamente pelo conjunto de homens.” (SAVIANI, 2011, p.6).

¹ Neste estudo, adotou-se o termo aluno dado ser aquele que consta na CF (1988), na LDBN 9394/1996 e na PNEE-PEI (2008)

² A sigla PAEE refere-se a público - alvo da Educação Especial, pormenorizado na PNEE-PEI/2008, sendo usada atualmente em artigos e publicações da área.

³ Ensino regular/comum, termos utilizados em documentos oficiais, a exemplo a LDB9394/1996 e o Glossário da Educação Especial (2020) que trazem ensino regular; a PNEE-PEI (2008) que traz ambas terminologias para se referir à mesma situação, educação escolar comum em todos os níveis de ensino.

O saber metódico, sistematizado, científico, elaborado, sobrepõe ao espontâneo, procedendo à educação institucionalizada pela mediação da escola. Seu papel consiste na socialização do saber elaborado, tornando-o acessível a todos. Cumpre assinalar que, a ação escolar não desconsidera o saber espontâneo, mas o enriquece e possibilita nova apropriação do saber elaborado, científico com novas determinações que acrescentam às anteriores, que não são excluídas, mas incorporadas. A educação formal, apresenta-se como condição básica para o desenvolvimento humano, e se produz intencionalmente, por intermédio das relações pedagógicas. (SAVIANI, 2011)

No tocante à prática educativa com o alunado da Educação Especial⁴, a promulgação da LDBN⁵ n.º 9.394/1996 foi significativa, em acatar o direito constitucional à educação, por ser abrangente, e em capítulo próprio reformulou o conceito de trabalho educativo preferencialmente nas escolas regulares como meio de se garantir ao seu público, acesso, permanência, participação, aprendizagem e a consecução dos estudos em etapas mais avançadas.

Cury (2002, p.260), diz que “o direito a educação parte do reconhecimento de que o saber sistemático é mais que uma importante herança cultural”, a partir dele se torna capaz de tomar posse de padrões cognitivos e formativos pelos quais se adquire maiores possibilidades de participação na sociedade.

O direito à educação é reconhecido internacional e nacionalmente. Como um direito requer ser garantido em lei. O âmbito legal normatiza as regras, explicitando os direitos, os deveres, os limites e as possibilidades de ação. Cabe dizer que a educação é um direito prioritário. Trata-se do primeiro direito social como traz a Constituição Federal (1988), no seu Art. 6º.

A prescrição da educação como direito de todos, remete à equidade – na concepção filosófica aristotélica de tratamento dos que são diferentes, mas tendo os mesmos direitos iguais e tratamento igualitário perante as leis (ARISTÓTELES, 2003) -, e à universalidade na educação, tendo contribuído para crescente demanda pela inclusão de pessoas com deficiência nas escolas regulares. Esse processo se repete em todos os níveis e modalidades⁶ de ensino,

⁴ De acordo com a Lei n.º 9394/96 Educação Especial é uma modalidade de Ensino transversal, preferencialmente no ensino regular “[...] para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (BRASIL, 1996).

⁵ Ao referir-se à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei N.º 9394/1996, adotou-se a sigla LDBN, constante nas referências da legislação ao Portal do Ministério da Educação (MEC), disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-especial-sp-598129159/legislacao>.

⁶ Modalidade etiológicamente do latim *modus* significa modo, maneira, remete uma medida, uma forma própria de ser como referência, consoante ao Parecer CEB/CEB N.º 11/2000.

abarcando a Educação de Jovens e Adultos⁷ (EJA), na Educação Básica⁸. Esses jovens e adultos com deficiência buscam oportunidades de acesso ao conhecimento elaborado na escola comum, tendo a EJA como possibilidade na sua escolarização. Diante dessa situação, pelo presente estudo aborda-se sobre a inclusão desse alunado na EJA, tendo em conta as políticas de Educação elaboradas pelo Governo Federal no que tange a Educação Especial na perspectiva inclusiva, bem como as relativas à Educação de Jovens e Adultos, buscando compreender as interfaces entre essas modalidades, ao admitir a educação como direito, bem como promover a oferta e organização dessa escolarização.

No item seguinte, justificar-se-á pontualmente a relevância dessa temática de pesquisa.

1.1 JUSTIFICATIVA

As políticas de inclusão educacional são estratégias que têm referência legal na igualdade de oportunidades e na universalização do direito à educação, conforme texto constitucional. Elas têm requerido dos sistemas educacionais ajustes nos espaços escolares a fim de atender à demanda de alunos com deficiência no ensino regular. As instituições de ensino de Educação Básica, que aqui se enfatiza, requerem promover esse acolhimento, tendo por base que, incluir não se resume ao acesso por meio da matrícula, nem a mera inserção desse alunado nas salas de aula comuns, no espaço escolar comum, na rede regular de ensino, sendo preciso rever as posturas e as condições educacionais vigentes.

Há uma contradição entre inclusão (estar dentro) e exclusão (estar fora), como termos que se correlacionam e que inexistem um sem o outro. Todavia, não basta estar dentro da escola comum para estar efetivamente incluído, “Uma das ideias que contribuem para delinear o conceito de inclusão é a de que todas as pessoas têm direito a plena participação social.” (GOES; LAPLANE, 2013, p. 1). Esse direito à participação opõe-se à exclusão caracterizada pelo afastamento de pessoas ou grupos do acesso aos diversos campos da vida social.

A inclusão escolar no caso de pessoas com deficiência, tem característica peculiar no atendimento às suas especificidades no ensino comum/regular. De uma forma, o sistema educacional adequa-se à legislação internacional e com posturas impulsionadas pelos direitos sociais; de outra forma, tem ação limitada na concretização das políticas inclusivas, entendidas

⁷ De acordo com a Lei n.º 9394/96 a Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino, que perpassa a Educação Básica nacional, “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.” (BRASIL, 1996).

⁸ O termo Educação Básica, segundo à LDB 9.394/1996, refere-se a um dos níveis da educação brasileira e compreende: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. (BRASIL, 1996).

como estratégias que focalizam direitos para grupos marcados por diferenças específicas, considerados socialmente vulneráveis estabelecidos nos diplomas legais nacionais (CURY, 2005). Sob esse aspecto, será feita uma digressão⁹ mais aprofundada sobre o termo inclusão/exclusão no corpo desta discussão.

A fim de dar forma a essa política, no campo educacional, há uma lei que a regulamenta, no caso a Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que assevera a Educação Especial como modalidade de ensino, como consta também na LDBN/1996, e que constitui a proposta pedagógica da escola, contempla como seu público – alvo “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.” (BRASIL, 1996) A fim de melhor entender a classificação do referido público:

Alunos com deficiência àqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade. Os alunos com transtornos globais do desenvolvimento são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Incluem-se nesse grupo alunos com autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil. Alunos com altas habilidades/superdotação demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes. Também apresentam elevada criatividade, grande envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2008, p. 15).

Observa-se que segundo a Lei Federal nº 12.764/2012 a pessoa com Transtorno do Espectro Autista (TEA) é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais. Assim, esta pesquisa enfoca os alunos com deficiência pelas demandas de ordem física, sensorial, comunicativa que requerem acompanhamento e adequações, segundo a necessidade, no âmbito educacional. Ademais, em alguns casos, por não terem atendidas suas demandas específicas de aprendizagem, mesmo após anos de escolarização, não demonstram avanço acadêmico significativo, acarretando descompasso na trajetória escolar ou mesmo sua evasão.

No âmbito da inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular, chama-se a atenção para questões como a defasagem idade/série. O aspecto normativo (CF/1988, LDB/1996, PNEE- PEI/2008) não prescreve sobre a matrícula nesses casos. Dada à idade cronológica avançada em comparação com a idade dos demais alunos na sala de aula, configura-se a modalidade EJA como alternativa, possibilitando o acesso à educação formal, na inclusão escolar de alunos com deficiência que se encontram na fase jovem e adulta. Arroyo (2017)

⁹ Recurso pela autora, para sair do assunto principal do tópico abordado, e trazer um secundário, na sua reflexão como importante na trama textual principal.

menciona a EJA como uma opção dos periféricos, àqueles que estão a margem de algum modo e para os quais essa modalidade se constitui de uma saída de emergência no sistema escolar.

De modo que, a reflexão e a percepção da relevância dessa temática de pesquisa se justificam pela demanda de matrículas de pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, como confirmado por meio de pesquisas, a exemplo: (LAPLANE, 2014); (HASS; GONÇALVES, 2015); (LIMA, 2015); (TRENTIM, 2017); (LEITE; CAMPOS, 2018); (SANTOS, 2019); (OLIVEIRA, 2020), e de como se desenvolve sua inclusão, tendo em conta o que instituem as diretrizes educacionais.

Este trabalho se justifica dada a sua relevância socioeducativa, visto que a educação é um processo contínuo de desenvolvimento intelectual, que retomando a LDBN, Lei nº 9.394/1996, Art.22, na Educação Básica tem por finalidades “desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores.” (BRASIL, 1996)

Justifica-se, também, para o meio acadêmico, uma vez que os debates sobre o tema inclusão escolar do PAEE tem tomado impulso na atualidade, e despertado interesse de grupos de pesquisa, a exemplo: Grupo de Estudos e Pesquisas em Inclusão e Educação Especial – GEPIEE/UFMS; Grupo de Pesquisa em Políticas Educacionais e Órgãos de Gestão dos Sistemas de Ensino – GEPESE/UCDB, eventos especializados, entre outros, o 1º Seminário Estadual ao Longo da Vida: Múltiplos Espaços de Aprendizagem para Pessoas com Deficiência, organizado pela Faculdade Estácio de Sá, em 29 de agosto de 2023, redes de pesquisa, como Rede de Pesquisa em Educação Especial em Mato Grosso do Sul (REPEEMS). Porque se faz necessário a Academia assumir a relevância nas discussões sobre esse assunto tão atual, que nesse caso, se remete à Educação Básica, na modalidade EJA, e promover a reflexão sobre problemas práticos da realidade social, tendo em conta o reconhecimento do direito à educação para todos conforme CF (1988). Lançar um olhar acurado sobre a materialização desse direito consoante com as políticas educacionais e na observância de lacunas na sua efetivação, trazê-las para esse meio, o seu debate.

Cabe dizer que uma das esferas de atuação da Academia, da Educação Superior, na graduação e pós-graduação, é a produção de conhecimento por meio da pesquisa, mediante o estudo sistemático dos temas e questões atuais e relevantes do ponto de vista científico, social, regional e assim, servir à comunidade por meio dos estudos, experiências desenvolvidas e validadas cientificamente.

Nessa premissa, se a educação é um direito de todos, deve, portanto, o sistema de educação na proposta atual inclusiva, assegurar o acesso, a permanência e a aprendizagem de

todos. Em se tratando da educação escolar de alunos jovens e adultos público-alvo da Educação Especial, como é o caso, há que se considerar as suas necessidades educacionais especiais¹⁰ no intuito de atendê-las. A esse respeito encontra-se respaldo no que orienta o artigo 59, da LDBN 9394/ 1996 “Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades: currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades.” (BRASIL, 1996).

Por assim dizer, a relevância social da pesquisa está em reconhecer o direito à formação humana, em discutir a concretização do direito básico à educação, pois quando esse alunado não tem atendidas suas necessidades no ensino regular se configura a própria negação do direito. Se a modalidade EJA, também não lhe assegura o acesso, permanência com participação e aprendizagem e conclusão da fase educativa, tem-se a segunda negação de um direito social garantido constitucionalmente.

Diferentemente, do que ocorria há algum tempo, quando o público da EJA era formado na maioria por pessoas jovens e adultos que não tiveram acesso à educação escolar na idade própria¹¹; no presente, as matrículas crescentes são daqueles que regressam à escola por não terem conseguido concluir os estudos por razões variadas ou mesmo os que após completarem os quinze anos de idade, migram para a EJA. (ARROYO, 2017); (ARROYO, 2018).

Esta pesquisa está relacionada à minha prática profissional, quer como docente, na atuação com turmas da Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Médio na escola do Serviço Social do Comércio -SESC (2005); na Rede Estadual de Ensino/MS (2011- 2016), quer como Técnica da Educação Especial, na Rede Estadual de Ensino /MS de 2006 a 2009; na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/ MS (2006-2018). A percepção empírica tem demonstrado que, no Ensino Fundamental a busca pelo ensino regular, em classes comuns, por alunos com deficiência é alta, mas alguns desses alunos não concluem esta etapa. Ademais, vê-se um afunilamento no Ensino Médio desse mesmo público. Há, assim, uma redução de procura desse público no Ensino Médio e pode-se observar nessas etapas da Educação Básica, em alguns casos, principalmente na defasagem idade/série, a busca pela EJA, como presenciei na

¹⁰ Necessidades educacionais especiais:” [...] trata-se de um conceito amplo, em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem, em vez de procurar no aluno a origem de um problema, definiu-se pelo tipo de resposta educativa, de recursos e apoio que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar.” (BRASIL, 2001, p.33). “São as demandas apresentadas pelos sujeitos para aprender o que é considerado importante para a sua faixa etária, pela comunidade a qual a escola faz parte.” (GLAT,2013, p.25).

¹¹ idade própria, trata-se de uma expressão usada em documentos oficiais, a exemplo LDBN/1996; Parecer CEB/CNE N.º 11/2000, entendida como “além de seu caráter descritivo, serve também como referência para a organização dos sistemas de ensino, para as etapas e as prioridades postas em lei.” (BRASIL, 2000, p. 4)

atuação escolar. De maneira que, a motivação em desenvolver essa pesquisa provém de inquietações dessa decorrência, que essa minha observação me causou empiricamente enquanto educadora. Na curiosidade em saber sobre essa inclusão na EJA, no contexto da REME, as políticas e a provisão dessa escolarização pelo sistema de ensino municipal, para acolher esse alunado em suas especificidades.

Laplane (2014) sustém a percepção inicial empírica mencionada, quando assevera que o número de matrículas atestado pelas escolas ao informar o Censo Escolar, indica um aumento considerável, nos últimos seis anos, de alunos com deficiência na rede de educação básica nacionalmente “Esses números apontam uma parcela ainda pequena de alunos matriculados na educação infantil e no ensino médio, uma concentração maior nas primeiras séries do Ensino Fundamental, e um número discreto de alunos na educação de jovens e adultos (EJA).” (LAPLANE, 2014, p. 191).

Diante do exposto, no reconhecimento do direito à educação, a importância da pesquisa está na discussão a respeito do processo de inclusão de alunos jovens e adultos com deficiência na EJA; os fatores que implicam em sua permanência, consideradas as políticas educacionais e o entrelaçamento das modalidades: Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos.

Ao se refletir sobre essas inquietações, este trabalho organizou-se em torno da seguinte tese: há um aporte legal vasto na garantia do direito à educação a jovens e adultos, também ao público-alvo da Educação Especial, nesse bojo pessoas com deficiência, questionando as ações empreendidas, as modalidades EE/EJA na escolarização desses sujeitos na perspectiva inclusiva, tendo em conta seu direito educacional garantido ou desprezado nesse processo, por conseguinte evidenciando ou não lacunas nessa efetivação.

1.2 QUESTÕES NORTEADORAS

Em se tratando de jovens e adultos público-alvo da Educação Especial, mais propriamente com deficiência, matriculados na REME de Campo Grande/ MS, o direito à educação tem se efetivado?

A inclusão dos alunos jovens e adultos PAEE, mais propriamente com deficiência, na EJA tem atingido os objetivos propostos nas legislações em vigor ou há necessidade de reflexão e nova tomada de posição com a finalidade de serem alcançados melhores resultados?

1.3 OBJETIVOS:

1.3.1 OBJETIVO GERAL:

Analisar a inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na modalidade Educação de Jovens e Adultos, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/ MS (2017-2022).

1.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS:

a) Discutir as políticas e ações governamentais no Estado brasileiro, incluso nesse caso o município de Campo Grande /MS, referente a inclusão do público da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos a partir da PNEE/PEI/2008.

b) Caracterizar o perfil¹² dos educandos jovens e adultos público-alvo da Educação Especial matriculados na modalidade Educação de Jovens e Adultos, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/ MS.

c) Examinar o acesso/ingresso e ações e/ou condições de permanência na perspectiva inclusiva de alunos público-alvo da Educação Especial, especificamente com deficiência, na modalidade Educação de Jovens e Adultos, na Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande /MS.

Para alcançar os objetivos propostos nesta investigação buscou-se ir além da aparência empírica do objeto e alcançar a sua essência, tendo em conta Cury (2000, p.23) ao explicar que a essência não se manifesta de imediato, mas pela captura das manifestações do fenômeno estudado, que requer esforço para ser apreendido e sem o qual a ciência seria supérflua se coincidissem a aparência e a essência. Isso mostra que “[...] a realidade, os fatos, os acontecimentos precisam ser desmascarados, desvendados; daí esse percurso contínuo entre o que é a aparência e a essência, entre a parte e o todo, entre o singular e o universal.” (IANNI, 2011, p.399).

Nesse caso, a partir da prática profissional, da experiência cotidiana na observação empírica, na aparência do que é imediatamente percebido, de que as pessoas com deficiência crescem, tornam-se adultas, envelhecem, e nem sempre concluem sua escolarização básica/elementar, no Ensino Fundamental como dito na justificativa, ítem1.1. Independentemente da idade têm direito de iniciarem ou darem continuidade a sua educação escolar, e a EJA uma

¹² Perfil como “descrição básica e concisa” (HOUAISS, 2004, p.563) do alunado PAEE matriculado na EJA, na REME local, aspectos: idade, sexo, especificidade/ categoria, escola, turno de escolarização, na representação desse grupo em suas características.

possibilidade. Daí, a inquietação sobre essa inclusão educacional, e que se constituiu como ponto de partida e ponto de chegada da investigação, que se pautou por meio da pesquisa científica, de orientação metodológica, buscando desvendar sua essência, em um entendimento mais abrangente, profundo e científico sobre esse objeto de estudo, das relações que o constituem em suas determinantes.

Do desvelar da aparência ao esclarecer a essência, consoante com Saviani (2008, p.59); (2011, pp.120, 124) o método, caracterizado por um movimento que vai da síntese (a visão caótica do todo) à síntese (uma rica totalidade de relações e determinações numerosas) pela mediação da análise (as abstrações e determinações mais simples) constituindo-se de orientação científica para a descoberta de novos conhecimentos, bem como a compreensão do objeto em suas múltiplas determinantes, tendo em conta que a realidade é inacabada, dinâmica e contraditória. Nessa compreensão, “[...] a realidade precisa ser pesquisada, ser questionada, ser explicada. Porque ela não pára.” (IANNI, 2011, p.400)

O ideal da atividade intelectual, “é de aperfeiçoar o conhecimento e fazer o possível para repensar os problemas, tendo a possibilidade de desenvolver alguma reflexão nova.” (IANNI, 2011, p.397). Recobrando Marx, esse autor discorre que no âmbito da explicação científica, a construção da categoria, como conceito, “é por assim dizer o núcleo, o desfecho da reflexão dialética¹³; explicar dialeticamente e construir a categoria ou as categorias que resultam da reflexão sobre o acontecimento que está sendo pesquisado.” (IANNI, 2011, p.397) implica em reflexão crítica sobre o objeto, no caso, a inclusão do jovem e adulto PAEE, mormente com deficiência na EJA, a interpretação não se dá de imediato, o que faz necessário o contínuo retomar de dados, um trabalho de reflexão complexo sobre os elementos a ele inerentes “Porque os objetos não são inocentes [...] não são soltos no espaço como se tivessem saído do nada.” (IANNI, 2011, p.402) ao contrário, eles partem da realidade social, estão carregados de significado, recobertos de interpretações, como no caso, e requerem ser refletidos.

A reflexão sobre o objeto também não é solta, articula elementos e relaciona presente e passado e vice-versa, “a reflexão sobre a realidade social resgata o aqui, o agora, e o antes, e o daqui a pouco” [...] “E o passado que é responsável pela constituição do presente e este presente não é cronologia [...] mas a cronologia é só um gancho para conhecer o presente.” (IANNI,

¹³ A dialética, segundo Cury (2000), “como processo e reflexão do próprio real não visa apenas conhecer e interpretar o próprio real, mas por transformá-lo no interior da luta de classes.” (CURY, 2000, p. 26). A dialética oferece subsídios no ato de investigar, segundo Sanfelice (2009), a dialética, na tradição marxista de base materialista histórica, sem reduzir essa a um método, diz que pesquisas que se orientam pela dialética; enquanto “um método científico: a dialética epistemológica” (SANFELICE, 2009, p.137) não de considerar a historicidade, o movimento, o conflito, a contradição, a análise objetiva do objeto estudado, de conhecer “a coisa”, “o fato estudado” atender à sua essência, apreender as conexões existentes, as determinantes da realidade objetiva.

2011, p.400) Desse modo, trazer a historicidade e desdobramentos na configuração das modalidades Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, como no caso, tem-se como importante e recomendável à investigação, posto contribuir para a percepção do movimento/processo dessa constituição até o presente. (SAVIANI, 2008); (IANNI, 2011); (CURY, 2000); (SANFELICE, 2009)

À construção dessa pesquisa, como instrumento científico, relacionar como categorias: a totalidade¹⁴, na busca a compreensão mais ampla do objeto, ao trazer as políticas públicas e ações governamentais acerca de educação destinada a esse grupo populacional na EJA, a partir de determinações mais amplas, da esfera nacional até o contexto próximo, focalizando o local.

A contradição¹⁵, na reflexão possível, às políticas públicas emanadas pelo Estado, na contraposição, ambiguidades expressas nos documentos, a materialização das políticas na perspectiva inclusiva, que em uma sociedade capitalista, traz contradições de várias ordens econômicas, sociais, políticas, nas relações de classe, de produção.

A mediação¹⁶, na constituição de políticas públicas sob forma de leis, decretos, resoluções, planos, programas, constituindo-se em instrumentos em defesa dos direitos à educação, e na sua exigibilidade de efetivação por parte da sociedade civil. (CURY, 2000, 2002); (IANNY, 2011); (VIEIRA, 2001) Tendo em conta que “a mediação expressa as relações concretas e vincula mútua e dialeticamente momentos diferentes de um todo.” (CURY, 2000, p. 43) estabelece relação com a história. Por assim dizer, a constituição do direito à educação por pessoas com deficiência identifica o movimento das mediações, das lutas, em que esse se constitui desde o seu reconhecimento, a formulação de dada política até sua execução.

A política, no tocante ao texto e ao discurso, tem esse como instrumento e efeito de poder, ou ainda como resistência. O discurso reproduz a voz, mas nem toda ela tem relevância ou autoridade. Aquele, o texto, traz o registro de compromissos, sendo decodificado por meio de interpretações, na prática, de cujo meio tem influência. (MENDES; SANTOS; SEBIN, 2022) Por assim dizer “a política como texto consiste em parte do processo de elaboração da política

¹⁴ A categoria totalidade “justifica-se enquanto o homem não busca apenas uma compreensão particular do real, mas pretende uma visão que seja capaz de conectar dialeticamente um processo particular com outros processos e, enfim, coordená-lo com uma síntese mais ampla. (CURY, 2000, p.27) “[...] exige a relação entre as partes e o todo e as partes entre si.” (CURY, 2000, p.36)

¹⁵ A contradição é a categoria básica da perspectiva dialética, podendo ser tida como lei, elemento -chave, dado ao seu alcance globalizante na sociedade, e se estende a toda atividade humana. “Ela é o momento intelectual explicativo mais amplo, uma vez que reflete o movimento mais originário do real. (CURY, 2000, p.27) “A contradição sempre expressa uma relação de conflito no devir do real. Essa relação se dá pela definição de um elemento pelo que ele não é.” (CURY, 2000, P.30)

¹⁶ A mediação “indica que nada é isolado. [...] implica uma conexão dialética de tudo o que existe, uma busca de aspectos afins manifestos no processo em curso.” [...] “A história é o mundo das mediações.” (CURY, 2000, p. 43)

pública, seguindo de sua interpretação e reinterpretação na prática.” (MENDES; SANTOS; SEBIN, 2022, p.16)

À leitura dos documentos, dada atenção ao conteúdo da política e suas proposições que fundamentam a inclusão de educandos PAEE na EJA, na percepção dos objetivos da política, nos valores que lhes estão implícitos e explícitos, bem como os silêncios contidos no texto, e que, revelam o que não foi considerado ou não recebeu a devida importância. A essa relação observou-se no conteúdo textual termos como: inclusão, exclusão, acesso, permanência e outras relações concernentes a formulação das políticas e a articulação da EE e EJA, nos dispositivos às respectivas modalidades. as políticas desde sua formulação até a materialidade, imersas em contexto de embate, disputa, tensões entre as arenas e sujeitos envolvidos. (LOTTA, 2010); (SOUZA, 2006); (SOUZA: GOUVEIA; TAVARES, 2016); (SHIROMA; MORAES; EVANGELISTA,2007)

1.4 METODOLOGIA

Na presente tese, apresenta-se os procedimentos metodológicos os quais estruturaram a base da investigação a que se propõe, servindo-se desse modo à necessidade de cientificidade no que concerne à pesquisa científica ao alicerçar a base teórica e a compreensão empírica. Nesse sentido, Minayo (1994) conceitua a pesquisa como:

[...] atividade básica das ciências na sua indagação e descoberta da realidade. É uma atitude e uma prática teórica de constante busca que define um processo intrinsecamente inacabado e permanente. É uma atividade de aproximação sucessiva da realidade que nunca se esgota, fazendo uma combinação particular entre teoria e dados. (MINAYO, 1994, p.23).

Nessa perspectiva, o estudo segue a abordagem qualitativa, que segundo Minayo (1994, p. 31) “[...] não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc.”

Esta proposta de pesquisa se pauta, a princípio, na pesquisa bibliográfica, porque segundo Silva (2001, p. 20), tal pesquisa “[...] objetiva levantar o conhecimento disponível na área, identificando as teorias produzidas, analisando-as e avaliando sua contribuição para compreender ou explicar o problema objeto da investigação”.

Também se vale de pesquisa documental que segundo Silva (2001, p. 21) “[...] É o tipo de pesquisa que tem o levantamento de documentos como base. É uma valiosa técnica de coleta de dados qualitativos.”

Corroborar Gil (2008, p. 51-52) ao esclarecer que a pesquisa bibliográfica e a documental se assemelham bastante, porém a diferença entre ambas se relaciona à natureza das fontes. A primeira se utiliza fundamentalmente das contribuições de autores sobre determinado assunto, sendo contidas em livros e artigos científicos. A segunda, utiliza-se de materiais de primeira mão, os quais não receberam qualquer tratamento analítico ou de segunda mão, os quais foram analisados e podem ser reelaborados segundo os objetivos da pesquisa.

Conforme André e Ludke (1986, p.38) a análise documental é uma técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos e pode complementar as informações advindas de outras técnicas ou desvelar aspectos novos acerca de um tema, ou problema de pesquisa. A partir de hipóteses ou questões de interesse, procura-se identificar informações factuais nos documentos, que compreendem “desde leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares.”(ANDRÉ; LUDKE, 1986, p.38) Segundo as autoras, os documentos se constituem em uma fonte poderosa, por conterem evidências contextualizadas, que trazem fundamento e validade às afirmações do pesquisador. Ademais os documentos surgem em um contexto e trazem informações desse, além de legitimar e configurar o poder.

Bodgan e Biklen (1994) “A investigação qualitativa assume forma descritiva”. Portanto, no âmbito da pesquisa qualitativa, a análise descritiva dos dados envolve “transcrições de entrevistas, notas de campo, fotografias, vídeos, documentos pessoais, memorandos e outros registros oficiais.” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 48). Para os autores, os documentos oficiais incluem memorandos, minutas, boletins informativos, documentos sobre políticas, propostas, códigos de ética, *dossiers*, declarações, comunicados à imprensa e coisas semelhantes (p.180).

Na abordagem da investigação qualitativa, o pesquisador tem maior interesse pelo “processo do que simplesmente pelos resultados e produto” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 49). Parafraseando os autores, a ênfase dada ao processo tem utilidade significativa na investigação de caráter educacional por conseguir demonstrar as mudanças ocorridas e levar à compreensão mais esclarecedora do objeto de estudo.

No tocante à inclusão de alunos PAEE na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a investigação envolveu as ações:

O aspecto teórico-bibliográfico no decorrer da investigação envolveu a coleta de informações por meio do levantamento de autores /publicações relevantes: livros, revistas científicas e artigos impressos, online em sites com credibilidade, a exemplo: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO), BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), que

agrupa quantidade considerável de dissertações e teses nacionais; ademais consultas às Plataformas de Teses e Dissertações da CAPES, Banco de Dados de universidades que discutem, pesquisam o tema a que se propõe, detalhadas posteriormente.

A seleção, análise e descrição de documentos oficiais, técnicos se constituem de procedimentos importantes nesta pesquisa. Segundo André e Ludke (1986, p.40). “A escolha dos documentos não é aleatória.” O propósito que guiará a seleção pautou-se no objeto de estudo, nos objetivos da pesquisa, no caso, abrangendo principalmente: leis, resoluções, portarias, atos normativos, projetos e planejamentos governamentais no que tange a política de educação inclusiva, EE e EJA. Ademais dados estatísticos: IBGE, INEP, SEMED, entre outros. Nesse sentido:

Levantamento dos dados e microdados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no âmbito do município local, identificar o quantitativo de jovens e adultos, público da Educação Especial, acima de quinze anos que não concluíram o Ensino Fundamental, segunda etapa da Educação Básica.

Mapeamento do quantitativo de alunos público-alvo da Educação Especial na modalidade EJA, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/ MS, desde 2017 a 2022, e sua caracterização, relacionando a idade, o tipo de deficiência, fase da EJA, turno, escola.

Levantamento dos dados do censo escolar municipal local por meio das Sinopses Estatísticas do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), dos anos de 2017 a 2022 concernentes com os alunos público da Educação Especial, especificamente com deficiência, matriculados na modalidade Educação de Jovens e Adultos.

O INEP traz o quantitativo geral de alunos e abarca todas as categorias concernentes a esse público alvo da Educação Especial, no detalhamento de seus dados, possibilitando saber sobre o quantitativo desse alunado matriculado na modalidade EJA, nos anos de 2017 a 2022.

Bodgan e Biklen (1994) na abordagem qualitativa, os dados quantitativos podem ter utilizações convencionais, sendo incluídos sobre forma de estatística descritiva acerca de uma determinada população servida por uma modalidade educacional, como no caso proposto. Os dados quantitativos, não são tomados no aspecto numérico facial/ declarado, mas vinculados ao contexto histórico social que os gerou (BODGAN; BIKLEN, 1994, pp.194, 196).

Quanto à pesquisa de campo, os critérios para a escolha do lócus da pesquisa, isto é, Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/ MS, tem em conta que a pesquisa desenvolvida no Mestrado se voltou para inclusão de pessoas com deficiência no ensino básico público municipal. Por situar-se no local em que resido e tenho atuado como professora/ Técnica da Educação Especial na Educação Básica, nas redes públicas estadual e municipal. Ademais

porque se trata de instituições cujas políticas públicas são mais direcionadas, facilitando às pessoas com deficiência o acesso à Educação. Também pelo fato de a competência constitucional dar ao município atender com prioridade o Ensino Fundamental, e o foco da pesquisa ser a inclusão na modalidade EJA, nessa etapa da Educação Básica.

No tocante ao recorte temporal, de 2017 a 2022, deu-se por ser posterior ao Plano Municipal de Educação, Lei n. 5.565, de 23 de junho de 2015, que prevê a constituição de um sistema municipal inclusivo. No recorte estipulado, há políticas nacionais recentes com diretrizes à EJA (BRASIL, 2020, 2021); à Educação Especial no âmbito local (CAMPO GRANDE, 2018). Ademais por considerar a perspectiva atual, últimos cinco anos, em termos da educação ofertada a jovens e adultos com deficiência, como traz Sanfelicce (2004) [...]” uma coisa é escrever a história do passado e outra é escrever a história do próprio tempo em que vivemos”. (SANFELLICE, 2004, p. 104) Evidente que a historicização, como parte da perspectiva teórica, compõe a pesquisa no sentido de contribuir para a melhor compreensão do objeto em estudo no presente, com todas as suas determinantes.

No âmbito da pesquisa científica, “O objectivo principal do investigador é o de construir conhecimento não o de dar opiniões sobre determinado contexto. A utilidade de determinado estudo é capacidade que tem de gerar teoria, descrição ou compreensão.” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 67).

Em suma, a importância científica e social da pesquisa a que se propõe se dá pela relevância de se poder contribuir de algum modo para a inclusão educacional de pessoas com deficiência, na fase jovem e adulta, que não tiveram acesso ou não concluíram a Educação Básica e veem a modalidade EJA como alternativa para sua escolarização. Parte-se do pressuposto do direito à educação e o seu acesso como quesito básico, ainda que não suficiente, para a participação efetiva nos aspectos sociais, políticos, econômicos e culturais.

Bodgan e Biklen (1994) ao se referirem aos pesquisadores qualitativos “[...] que se dedicam ao estudo de pessoas marginalizadas têm, também, como objectivo, a intenção de contribuir para as condições de vida dos seus sujeitos.” (BODGAN; BIKLEN, 1994, p. 70).

A expectativa é de que os resultados levantados configurem alguma contribuição para um contexto com melhores perspectivas socioeducativas destinadas a jovens e adultos PAEE, quiçá motivar o poder público para o provimento de medidas em favor da inclusão escolar desse alunado na REME, na garantia do direito à educação que é sobretudo humano.

Contextualizando, o número de matrículas de alunos PAEE nas escolas comuns tem aumentado anualmente no país, desde o estabelecimento de uma política de ¹⁷educação inclusiva incentivada pelo Governo Federal, desde a década de 1990, tomando impulso principalmente após 2008 com a PNEE-PEI. (LAPLANE, 2014); (MENDES, 2010); (KASSAR, 2011, 2013). Entende-se que educação inclusiva é um termo representativo de inclusão e se reporta ao contexto escolar. Assim, a fim encaminhar a compreensão sobre políticas públicas, no campo educacional, parte-se de alguns conceitos.

Primeiramente, há que se considerar que:

A construção de uma sociedade inclusiva para o desenvolvimento e a manutenção de um Estado democrático. Entende por inclusão a garantia, a todos do acesso contínuo ao espaço comum da vida em sociedade, sociedade essa que deve estar orientada por relações de acolhimento à diversidade humana, de aceitação às diferenças individuais, de esforço coletivo na equiparação de oportunidades de desenvolvimento, com qualidade, em todas as dimensões da vida. (BRASIL, 2001, p.8).

Como parte integrante desse processo, encontra-se a inclusão educacional, que é balizada pelo reconhecimento do direito à educação por todos e de oportunidades educacionais, na implementação de políticas nessa diretiva.

Na perspectiva inclusiva, a Educação de Jovens e Adultos, assegura “[...] dentro dos seus limites, um espaço democrático de conhecimento e de postura tendente a assimilar um projeto de sociedade menos desigual”. (BRASIL, 2001, p.8). Concernente à educação escolar, essa modalidade “pode auxiliar na eliminação das discriminações e, nessa medida, abrir espaço para outras modalidades mais amplas de liberdade” (BRASIL, 2001, p.8). Reconhecer a diversidade de seu público e nesse acolhimento, a importância de contemplar etariedade, ritmos de aprendizagem, saberes adquiridos nas suas experiências e práticas com o trabalho (BRASIL, 1996); (BRASIL, 2001); (BRASIL, 2020); (BRASIL, 2021). A CONFINTEA VI, Marco de Ação de Belém, documento representativo da EJA, assevera a educação inclusiva como fundamental, não podendo haver exclusão, sendo importante o seu combate, e indica a tomada de “medidas para aumentar a motivação e o acesso de todos”. (BRASIL, 2010, p.11).

¹⁷ Educação inclusiva “[...] consiste na ideia de uma escola que não selecione crianças em função de suas diferenças individuais, sejam elas orgânicas, sociais ou culturais. A sua implementação sugere uma nova postura da escola regular, valorizando a diversidade em vez da homogeneidade.” (GLAT; PLETSCH; FONTES, 2006, p. 2). A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008, p. 5.)

Para Glat, “a educação inclusiva é hoje a questão mais atual da educação especial” (GLAT, 2013, p. 10), já que presume uma escola “em que é possível o acesso e permanência de todos os alunos, e onde os mecanismos de seleção e discriminação, até então, utilizados, são substituídos por procedimentos de identificação e remoção das barreiras para a aprendizagem.” (GLAT, 2013, p.16)

Sob a perspectiva do conceito, a palavra inclusão, substantivo feminino, do verbo incluir, (do latim *includere*), no seu sentido etimológico, significa 1. “fazer que seja parte de um grupo, de uma lista, de um todo, etc, inserir-(se). 2. Trazer em si, implicar, envolver.” (HOUAISS, 2004, p.428). Nota-se que nessa acepção o verbete comporta sua antonímia com a qual a definição informada se completa e se fecha na indicação de seu oposto semântico, no caso, excluir, por derivação, exclusão, substantivo feminino, do verbo excluir, significa “ser incompatível com, pôr de lado, afastar, fazer perder a posse de, privar, retirar, isentar” (HOUAISS, 2004, p.322).

Cury (2005) explica, tomando a etimologia da palavra, incluir verbo latino “*includere*” como colocar algo ou alguém dentro de outro lugar/espço. Trata-se da síntese do prefixo “in” com o verbo cludo, cludere, que significa fechar, encerrar, e tem parte na origem desse verbo o substantivo português claustro, designado espaço fechado, rodeado, delimitado, relacionado à parte de um mosteiro, um espaço conventual interdito a leigos e seculares. Nessa aproximação à expressão popular brasileira, entrar no baile, nessa decorrência “os excluídos são os barrados no baile.” (CURY, 2005, p.13)

A exclusão pode se relacionar a qualquer forma de marginalização, desqualificação, discriminação ou mesmo pobreza. À essa exposição, o autor menciona a dialética entre os termos inclusão (o de dentro) e exclusão (o de fora), de cuja existência depende um do outro, e de onde excluir remete tanto a afastar como não deixar entrar, a tomar parte. Nesse entendimento, avançar no conceito de inclusão “supõe a generalização e a universalização de um conceito contemporâneo de direitos humanos.” (CURY, 2005, p.12)

Cury (2005) também relaciona as políticas inclusivas, como estratégias para a universalização dos direitos civis, políticos e sociais, e que pela presença interventora do Estado buscam “aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade. Elas se voltam para indivíduo e para todos, sustentadas pelo Estado, pelo princípio da igualdade de oportunidades e pela igualdade de todos ante a lei.” (CURY, 2005, p.13) Como estratégias voltadas para a focalização de direitos. Pode -se entender que tais políticas remetem às fragilidades de uma universalidade relativa em todo e em cada

indivíduo, por isso acerca de determinados grupos, socialmente tidos como vulneráveis e marcados historicamente por exclusão (CURY, 2002, 2005).

Laplane (2013) alerta que o discurso de inclusão é marcado por contrapontos, camuflando a realidade. Por um lado, a educação para todos e a posição oficial nos documentos reflexo das conferências internacionais dos anos 1990 e ações nacionais; por outro lado, o contexto de globalização, em que prevalecem aspectos como eficiência, eficácia, competitividade apontam esse camuflamento da dicotomia inclusão/exclusão. Um discurso de efeito perverso que projeta a culpabilização do sujeito pelos resultados obtidos. Acerca do público da educação especial, a situação não difere, desconsiderando, no geral, que “a educação é uma entre as várias práticas sociais institucionalizadas. Ela reflete as contradições presentes na sociedade, o jogo de forças, o confronto e o jogo de interesses.” (LAPLANE, 2013, p. 14) Entre as características do discurso de inclusão estão o apaziguamento das relações sociais e apagamento dos conflitos. (LAPLANE, 2013)

De modo amplo, o discurso da inclusão transmite a ideia de acesso aos direitos constitucionais a todas as pessoas. São referentes à educação, saúde, trabalho, previdência social, lazer, segurança, proteção à maternidade e à infância e assistência, especificados na CF (1988). Todavia, a ideia de inclusão é antitética de exclusão, e, diga-se de passagem, uma relação típica desta sociedade. O discurso da inclusão não é contraditório à lógica de funcionamento da sociedade capitalista, caracterizada como excludente. De modo que tal discurso “indica a minimização das desigualdades sociais e não sua eliminação e, por essa lógica, é um discurso necessário por atender a um princípio discursivo básico, a manutenção da estabilidade social.” (MACIEL; KASSAR, 2011, p.24)

Há de se considerar que dadas as características subjetivas de ordem social, econômica e outras, nem todos têm acesso aos seus direitos, como à educação. De modo que, tornam-se necessárias ações para favorecer -lhes esse acesso.

Kassar (2011) explica que o Brasil desde a CF (1988) tem implantado políticas sociais a fim de atender um público historicamente afastado de garantias sociais, mas leis, programas, projetos decorrentes dos compromissos constitucionais têm sido implantados em um contexto de restrições e ajustes econômicos a partir de uma perspectiva gerencial, de cunho neoliberal.

Garcia (2005, p.345) explica que as políticas de inclusão vão além do campo educacional, integrando as políticas sociais, cuja população alvo compreende grupos específicos, vulneráveis, excluídos e pobres. Trata-se de estratégias que contemplam os direitos civis, políticos, sociais e que se voltam para a ação do Estado frente às situações de desigualdade, na democratização dos bens sociais. (GARCIA, 2005); (CURY, 2005)

Cabe dizer que, a sociedade capitalista é marcada pela divisão de classes. No entanto, submetidas às mesmas regras, ainda que com condições sociais, culturais e econômicas diversas. Às desigualdades sociais e diferenças de classe são elaboradas as políticas sociais, e surgem como forma de atenuar os conflitos, apaziguar as fraturas sociais, e manter a estabilidade social. (CURY, 2000); (MACIEL; KASSAR, 2011).

Sinteticamente, políticas públicas podem ser entendidas como decisões de Estado (esferas: federal, estadual, municipal) nos diferentes campos que abrangem a vida de um grupo de cidadãos. Refere-se a atos que o governo faz ou não faz e os efeitos em decorrência disso. O governo ao não elaborar ou implementar uma política, caracteriza uma atitude política. As políticas públicas advêm pela necessidade e objetividade, como também pelo movimento social organizado. (SOUZA, 2016) Essa relação não é linear ou simples. Envolve interesses políticos, sociais e econômicos.

Souza (2016) expõe que as políticas se traduzem por uma dimensão de luta e compreende as demandas sociais, por educação, por exemplo, além do mais o posicionamento do Estado diante dessas, atendendo-as ou não. As políticas educacionais remetem as relações entre a ação pública e as demandas sociais, pois o Estado reage a pressões sociais ou a inexistência delas.

Segundo Dourado (2010) para se compreender as políticas educacionais, faz-se importante perceber a relação entre essas, Estado e educação como marcada por processos e dinâmicas complexas, que consideram a historicidade das relações sociais.

Em sentido amplo, Estado compreende:

[...] “a sociedade civil e política, seus embates e os percursos históricos em que estas se constroem, tendo por marco as condições objetivas em que se efetivam a relação educação e sociedade, os processos sistemáticos ou não de gestão, bem como o papel das instituições educativas e dos diferentes atores que constroem o seu cotidiano.” (DOURADO, 2010, p. 679)

Nesse pressuposto, o processo educativo transcorre do contexto sociopolítico e cultural, tendo em conta a organização da sociedade, bem como os processos de regulamentação¹⁸ e regulação em que se institucionaliza o direito social à educação.

¹⁸ Regulamentação e regulação são termos diferentes, sendo o primeiro referente ao conjunto de normas/legislação; o segundo conjunto de regras de conduta e de controle da atividade econômica pública e privada e das atividades sociais não exclusivas do Estado, com a finalidade de proteger o interesse público. (<https://conteudojuridico.com.br/>)

Para Dourado (2010), tomada a educação como direito social, a proposição de políticas na área implica, de modo direto ou indireto, a ação das sociedades política e civil, bem como o envolvimento da União e os entes federados, os quais se incumbem de tais políticas, na definição, formulação, implementação, nos diversos níveis e modalidades.

Bobbio (2020) pontua que o Estado como forma de organização social hierarquizada, compreende a sociedade política e a civil. Pode-se dizer que as políticas públicas de educação estão inseridas na sociedade civil, em uma relação conflituosa dentro da sociedade capitalista, onde se estruturam as políticas públicas de educação como direito do cidadão e dever do Estado. No campo da Educação Especial esse conceito se reflete como uma ação compensatória de equilíbrio entre as necessidades desse grupo específico e as respostas para atendê-las pelo poder público. Ainda que a legislação educacional manifeste o direito de todos à educação, há pessoas excluídas social e educacionalmente, logo requer desenvolver políticas públicas que visem amenizar essas questões sociais.

Souza (2016) diz haver, socialmente, um consenso acerca do direito à educação escolar. Todavia, a dimensão de luta se expressa “na forma para tal acesso e os limites dele”, em outras palavras, acesso referente vagas e condições de aprendizagem, como em se tratando da inclusão escolar de educandos PAEE na EJA.

O processo de inclusão escolar desses educandos na EJA depende do ingresso, condições de permanência e conclusão a fim de materializar o direito à educação e constituir o que se denomina de educação inclusiva. A conclusão, aqui, mencionada é no sentido de finalizar a etapa da EJA em curso, e prosseguimento nos estudos no sistema educacional.

Acesso, pelo conceito dicionarizado, relaciona-se a caminho, passagem, direito à entrada (HOUAISS, 2004). Nesse caso, poderia ser entendido como condição legal dada ao alunado PAEE à educação, previsto na CF (1988); LDBN (1996), PNEE-PEI (2008), LBI (2015) entre outros. Interessante notar a questão do acesso/ ingresso entre os níveis de ensino, difere. A Educação Básica tem seu acesso, genericamente como ingresso, de modo “obrigatório” a todos, diferentemente da Educação Superior, em que se tem um gargalo por meio de processos seletivos a esse nível de ensino, como no caso do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) e provas e avaliações conhecidas como vestibulares e o Programa de Avaliação Seriada Seletiva (PASSE), dependendo da instituição. Corroborar Maciel (2020) “enquanto a educação básica é oferecida a todos, a educação superior afunila a entrada desses sujeitos. Assim, o direito de educação para todos tem um significado diferente para os dois níveis de educação que compõem o sistema educacional nacional.” (MACIEL, 2020, p. 83). Por assim dizer, a legislação educacional nacional prioriza a obrigatoriedade e gratuidade ao ensino

fundamental e por extensão ao ensino médio; já a níveis mais elevados de ensino o acesso ocorre segundo a capacidade pessoal. Todavia, acesso ao conhecimento sistematizado relativo à permanência, que é o que vem dar sentido ao acesso, e aborda as condições que devem ser criadas nos sistemas educacionais a fim de promover inclusão.

Permanência, conforme o conceito dicionarizado, designada como “constância, continuidade em um cargo, lugar, demora em, estada” (HOUAISS, 2004, p.564) interpretação que remete as condições favoráveis à estada do PAEE, no ensino comum/regular, garantindo melhores possibilidades na participação escolar desse alunado, entre outros, indica a necessidade do provimento do suporte à inclusão escolar, por exemplo, por meio do atendimento educacional especializado, como os atendimentos em salas de recursos, os suportes intraclasse pelos serviços de apoios especializados, a formação de professores em serviço, no ensino regular.

As condições de permanência como subsídios para o acesso à educação escolar e prosseguimento nos estudos, como previsto na CF (1988), LDBN (1996), PNEE-PEI (2008) relacionadas a condições legais e direitos igualitários para alunos PAEE, em qualquer nível, etapa, modalidade, como na EJA, para a efetivação das políticas educacionais de inclusão. Deriva daí um entendimento que, na Educação Básica, acesso e permanência está assegurado como um direito/dever entre a sociedade e o Estado. Direito para a pessoa e dever para o Estado.

Nessa premissa, a seção dois expõe o levantamento das publicações a fim de compreender o potencial e as limitações trazidas acerca da temática inclusão do PAEE na EJA, na atualidade, bem como conhecer seus pressupostos teóricos, o tratamento metodológico empregado, e que, de algum modo, trazem subsídios ao trabalho de pesquisa no seu encaminhamento. A opção por trazer cada pesquisa de forma detalhada foi por escassez de material, publicação nessa intersecção EE/EJA, há autores que falam dessas modalidades de forma independente e, então, esse levantamento se justifica como relevante, como se apresenta, retomando de maneira sucinta as contribuições com sua discussão ao final. Para maiores informações, nos anexos desta Tese encontram-se compilados os trabalhos, em um quadro específico.

1.5 ESTRUTURA DA TESE

Sobre a tese, o texto está dividido em seis seções. A primeira, introduz o objeto de pesquisa, traz justificativa, metodologia, objetivos e alguns conceitos relevantes que dão sustentação às discussões envidadas ao longo do trabalho, de maneira que permita ao leitor a compreensão dos tópicos relacionados aos temas trabalhados na mesma.

A seção dois, o levantamento da produção teórica na temática de pesquisa, em que se apresentam vinte e dois trabalhos entre artigos, dissertações, teses, e expressam variadas formas de ver, intervir, investigar a inclusão do PAEE na EJA, e que advertem dentro do campo da EJA, ser uma temática incipiente e necessária.

A três, versa sobre o direito à educação e traz a perspectiva constitucional nesse sentido. Na sequência, a seção quatro, o aprofundamento histórico da constituição das modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

A quinta seção, as políticas públicas e legislações vigentes concernentes a essas duas modalidades de educação, EJA/EE, a partir de documentos nacionais, estaduais, municipais que respaldam essa educação.

A última seção textual, seis, culmina com os dados encontrados, do nacional ao local, como foco a Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, lócus da pesquisa, especialmente escolas da REME que ofertam a modalidade de Educação, e, nesse caso, com inclusão do PAEE na EJA, advindo daí a discussão sobre a direção ao processo dessa escolarização no recorte temporal selecionado na tese.

SEÇÃO 2 – PRODUÇÕES CIENTÍFICAS NA TEMÁTICA

Nesta seção, apresenta-se um levantamento das produções teóricas realizado com o intuito de conhecer a produção científica na temática inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos, sendo consultados os sítios eletrônicos: BDTD (Biblioteca Digital de Teses e Dissertações), que agrupa quantidade considerável de dissertações e teses nacionais; *Scielo (Eletronic Library Online)*, por conter publicações de periódicos variados. Ainda, consultas às Plataformas de Teses e Dissertações da CAPES, Banco de Dados da UNICAMP, USP, UFSCAR, UNESP e UFRRJ, UFMS.

O levantamento realizado nos portais das universidades supracitadas deu-se pelo fato de que as mesmas apresentam importantes pesquisas sobre a Educação Especial, por terem grupos de estudos que discutem sobre a Educação Especial, a inclusão escolar. Como descritores: educação especial, educação de jovens e adultos, inclusão, alunos com deficiência, EJA, sendo estipulado o período das publicações entre os anos de 2015 e 2022, a pesquisa abrangeu até o terceiro quadrante de 2022, recorte, esse, por configurar o período pós PNE/2014, principalmente após a LBI /2015, e trazer o que há de mais recente sobre o tema.

Como estratégia, selecionado o título a fim de refinar a busca pelas publicações, tendo os resultados obtidos como critérios de inclusão, teses, dissertações e artigos em cujo título constasse na íntegra ao menos um dos descritores selecionados, a partir da leitura atenta da corpora (resumo/ introdução/ considerações finais), e ainda tendo em conta que tais estudos fossem dentro do recorte temporal estipulado; como critério de exclusão, aquelas publicações cujos títulos não atendessem às exigências da inclusão; a corpora não se alinhasse à temática proposta; não correspondesse ao recorte temporal da pesquisa ou por duplicidade do registro em outro sítio de pesquisa.

Totalizaram 22 trabalhos encontrados e sistematizados, todos lidos na íntegra, o destaque foi para as Teses somando dois textos; Dissertações que integraram treze textos e ainda os artigos científicos sete. Observou-se, também, que o período de produção dos trabalhos supracitados foi em maior número nos anos de 2015, na sequência 2018 e 2020. Dessa maneira, infere-se que se trata de uma temática recente no campo científico, com uma produção em crescimento paulatinamente.

As instituições originárias das produções estão em diversas localidades brasileiras, prevalece a região Sudeste, e nesta sistematização foram identificadas no caso dos quinze trabalhos acadêmicos ao nível *stricto sensu*, os quais se referem aos programas de mestrado e doutorado.

Observou-se que, no cômputo geral, há relativamente pouca produção científica relevante na temática proposta, tendo sido encontrados teses, dissertações e artigos científicos, que se apresentam, em ordem cronológica, no panorama a seguir.

A Dissertação intitulada **“PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESTUDO DE CASO COM UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA”**, por Luana dos Santos Pinheiro, Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus – ES, em 2015, e disponível no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), cujo foco voltou-se para a análise do processo de inclusão na EJA do Ensino Fundamental, a partir da inclusão de uma aluna com deficiência auditiva. Sua leitura contribuiu para percepção sobre a inclusão escolar de jovens e adultos com deficiência, na reflexão desse tema à sua abrangência que envolve diversas áreas/especificidades que compõem a Educação Especial no seu público-alvo, e que no caso explicitou um campo específico: o da deficiência auditiva/ surdez, e também por poder apreender o percurso científico percorrido na pesquisa. Diga-se de passagem, a respeito da metodologia, observaram-se lacunas na exposição dos critérios de escolha da rede de ensino, da escola lócus, também do sujeito de pesquisa propriamente focado (aluna com DA).

À visão de Pinheiro (2015) a inclusão de aluno com peculiaridades da Educação Especial, como no caso, na EJA compreende um processo complexo porque envolve a cultura, necessidades próprias, ademais pelas expectativas de vida “Ao pensar na inclusão do aluno com necessidade educacional na EJA, deve-se levar em consideração a complexidade existente neste processo, pelo fato do aluno possuir uma experiência de vida e concepções construídas nessa experiência [...] o aluno com deficiência busca nesta modalidade de ensino a possibilidade de aprender os conhecimentos básicos que lhe garantam entrar no mundo do trabalho.” (PINHEIRO, 2015, p.130)

Nesse entendimento, a pesquisadora argumenta que o aprimoramento da qualidade do ensino e a adoção de princípios educacionais válidos para todos os alunos, repercutirão na inclusão daqueles com deficiência de modo natural. Isso porque o paradigma da inclusão requer a desconstrução da escola em sua homogeneidade e impõe desafios a todos em buscar contemplar a diversidade, na sua heterogeneidade e individualidade.

Nesse sentido, ela reconhece o papel da Educação Especial “dedicada à pesquisa de novas maneiras de ensinar, adequadas à heterogeneidade dos aprendizes e compatível com as ideias democráticas de uma educação para todos.” (PINHEIRO, 2015, p.113)

E no sentido de compreender os desafios no paradigma inclusivo escolar, ela procede sua fundamentação, em que a investigação priorizou um referencial teórico a partir de uma

abordagem sobre os tipos de surdez, adiante discorreu sobre a Educação Especial no tocante às práticas de inclusão de surdos no ensino regular com fundamento nas Diretrizes para a Educação Especial e de Jovens e Adultos na Educação Básica para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo. Interessante, nesse caso, que não trouxe pontualmente essa legislação específica

Seu estudo tratou especificamente da inclusão de Deficientes Auditivos (DA) na modalidade EJA, considerado o processo ensino- aprendizagem, chama a atenção sobre essa especificidade que no ensino regular demanda adequações, e que nas diversas situações de aprendizagem, requer exprimir-se, fazendo-se entender, como também entender o que lhe é dito. De modo que “falar de surdo e’ falar de um indivíduo que tem uma história particular e única, formada por sua estrutura biológica, psicológica, social e cultural.” (PINHEIRO, 2015, p.118).

Acerca do procedimento metodológico, no momento investigativo, havia cinco alunos desse grupo (DA), atendidos pela Rede Estadual no município de São Mateus/ ES, mas com o propósito de delimitar a pesquisa de campo, desenvolveu uma análise concisa com uma aluna (DA) da EEEF Dr. Emílio Roberto Zanotti, conferindo um olhar aprofundado de uma realidade particular. Fato curioso é que a aluna (DA) de 39 anos, tem surdez congênita, mas diagnosticada somente aos 6 anos, e vem de uma família de 8 filhos, sendo 4 com surdez e não alfabetizados, mas apenas ela expressa o desejo de estudar.

A pesquisa de cunho qualitativo e quantitativo na modalidade estudo de caso, em que se procedeu observação participante envolvendo a aluna citada, em dez aulas de Língua Portuguesa, e foi possível a compreensão do específico, mas também uma abordagem com dados quantitativos por meio de entrevistas semiestruturadas, como participantes além da referida aluna e seus familiares, onze profissionais atuantes na EJA, no segundo semestre de 2014, no cenário escolar citado, sendo: (oito professores, uma coordenadora, uma pedagoga e uma intérprete); duas técnicas da Superintendência Regional da Rede Estadual de Ensino de São Mateus, responsáveis pela EE e EJA respectivamente.

A aluna matriculada no segmento das séries finais do Ensino Fundamental, em uma turma com 15 alunos, porém, em média 10 frequentes regularmente as aulas, e cuja faixa etária dos mesmos variou entre 21 e 60 anos. A Rede Estadual de Ensino do município de São Mateus possui 10 escolas, das quais seis atuantes na EJA, e três delas com alunos com deficiência auditiva.

A escola EEEF Dr. Emílio Roberto Zanotti tem três alunos com DA. O trabalho com tais alunos na EJA, segue o disposto na legislação, conta com intérprete no acompanhamento

escolar e auxílio na compreensão dos conteúdos. Todavia, os resultados da pesquisa apontam, a partir da revisão bibliográfica e confrontada a realidade, que a teoria não condiz com a prática no caso estudado. “Para o aluno surdo, é fundamental a presença de um intérprete de libras para mediar a comunicação em sala de aula. No entanto, não é possível incluir o aluno surdo em uma sala de aula regular apenas com a presença do intérprete.” (PINHEIRO, 2015, p.80)

Consoante com a pesquisadora a aluna foi integrada na EJA e não incluída propriamente, tendo em conta as políticas educacionais para esse fim, isso porque “a inclusão de surdos não tem sido mais do que dividir a sala com ouvintes.” (PINHEIRO, 2015, p.80) Embasada na LDBN/1996, ela defende que a escola é responsável para que o processo de inclusão se consolide e requer que o sistema de educação disponibilize para as escolas, os recursos necessários ao processo inclusivo, porém muitas escolas não dispõem destes recursos, logo há uma necessidade latente de política de inclusão para aqueles com DA, para que realmente se sintam incluídos na sala regular. À vista disso, propõe “O professor regente deve ser bilíngue, ou seja, um professor que concomitantemente atenda, tanto alunos ouvintes, quanto alunos DA com o uso da LIBRAS.” (PINHEIRO, 2015, p.80)

Para essa pesquisadora, há necessidade de rever a inclusão de alunos com deficiência auditiva na EJA, dadas às lacunas que impossibilitam a aprendizagem efetiva desse grupo. Essa questão levantada por Pinheiro (2015) leva a refletir não somente sobre as necessidades de aprendizagem de educandos PAEE, mas da EJA de modo amplo, dada diversidade do seu público, exigindo, de certa forma, por parte do professor, competência específica para lecionar nessa modalidade e de cujos conhecimentos carecem ser mais aprofundados.

O artigo científico, produzido Clarissa Hass, em 2015, intitulado “**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: A (RE) INVENÇÃO DA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA ENTRE ÁREAS**”.

O estudo exploratório buscou a aproximação entre as duas modalidades, Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos, trazendo contribuições acerca dos direcionamentos legais e políticos brasileiros na perspectiva inclusiva, além de considerações sobre os Fóruns da EJA e a produção acadêmica, os quais têm oportunizado debater sobre o assunto.

Segundo a autora, ao analisar historicamente o desenvolvimento de políticas públicas para EE e EJA é claro o descaso com esses sujeitos. Essas modalidades vivem um momento de reconfiguração, assim como os seus sujeitos que precisam ser reconhecidos para além das suas carências e vulnerabilidades. Alerta para a invisibilidade desses sujeitos jovens e adultos com deficiência nos documentos normativos atuais. O que contribui para a permanência da exclusão dos mesmos.

O artigo científico produzido por Clarissa Hass e Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves, em 2015, intitulado **“EM TEMPOS DE DEMOCRATIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO: COMO TEM SE DELINEADO AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE ACESSO À EJA AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO RIO GRANDE DO SUL?”** contribuiu para refletir sobre a escolarização de educandos com deficiência que se encontram fora da denominada “idade própria”.

A Ementa Constitucional n.º 59/2009 ampliou a obrigatoriedade do direito à educação de quatro a dezessete anos de idade. Pelo documento, na Educação Básica, a escola tem o desafio de incluir os educandos, sem ignorar aqueles fora da denominada "idade própria", segundo a lei. A partir disso, as autoras chamam a atenção sobre a garantia do direito à educação àqueles que estão fora da "idade própria" (a partir dos 17 anos) e\ou, os que, nos dois últimos anos de idade escolar obrigatória (a partir dos 15 anos), que ingressam na EJA - Ensino Fundamental.

Ao focarem o olhar sobre os sujeitos jovens e adultos com deficiência, as autoras questionam sobre sua escolarização por meio da modalidade EJA, no estado do Rio Grande do Sul, se estão em classes comuns e especiais? Também buscam compreender a relação público/privado na educação por esses sujeitos, no RS. A pesquisa envolveu o levantamento dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), de 2007 a 2013.

Os resultados, segundo as autoras, demonstraram o crescente aumento de matrículas de pessoas com deficiência, em classes comuns da EJA, especificamente quando a deficiência não se configura como barreira de acesso e se pauta apenas na idade como critério. Fato interessante é que somente na deficiência visual, o acesso à EJA comum sobressai à EJA especial. Com relação às outras deficiências, predominam as matrículas na EJA especial, principalmente a deficiência intelectual. Logo, infere-se que o aspecto clínico prevalece.

Hass e Gonçalves (2015) explicam que a EJA comum se constitui em um espaço favorável à inclusão desses sujeitos pela convivência com seus pares. Todavia, a concentração das matrículas desses educandos em classes de EJA, em instituições especializadas filantrópicas tem sido intensa no estado do RS. Ademais, foi observado um descompasso entre as ações políticas intergovernamentais de Educação Especial e a tendência da inclusão escolar, como expressaram as matrículas da Educação Básica, em ambas as situações. Hass e Gonçalves (2015) alertam para a necessidade de se recriar práticas educativas consonantes com os educandos jovens e adultos com deficiência na EJA.

Dissertação de Fabiana de Oliveira Lima, em 2015, na Universidade Estadual Paulista (UNESP), intitulada “**EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA**”. Essa pesquisa contribuiu com informações sobre a EJA e ao abordar sobre a fragilidade da formação de professores para atuar nessa modalidade. Também expôs brevemente sobre a escolarização e o ingresso da pessoa com deficiência no ¹⁹mercado de trabalho, conforme a autora, adentrando na questão da Lei de Cotas no Brasil.

Segundo Lima (2015) a luta pela inclusão de pessoas com deficiência na escola regular tem se repetido em todas as modalidades de ensino. No caso das pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) a inserção pretendida se volta não só com fins escolares, mas também envolve o mercado de trabalho formal. Esses educandos procuram a EJA a fim de recuperar as perdas e pelos conhecimentos acadêmicos conquistados, recuperar o prestígio familiar e social.

A pesquisa de Lima (2015) teve como objetivos caracterizar o perfil do alunado da Educação de Jovens e Adultos em um município do interior de São Paulo, entre os anos de 2011 e 2013, bem como descrever as práticas pedagógicas junto aos alunos com deficiência matriculados na modalidade Educação de Jovens e Adultos na rede municipal desta localidade paulista.

Como procedimento metodológico adotou uma abordagem qualitativa. Envolveu pesquisa bibliográfica e documental, bem como dados censitários referentes à inclusão de jovens e adultos com deficiência em classes regulares de EJA, para tanto procedeu-se a coleta de dados do sistema municipal local de cadastro de alunos e o levantamento dos microdados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Também envolveu a aplicação de entrevista semiestruturada aos professores da Educação de Jovens e Adultos - Primeiro Segmento, que possuíam alunos jovens e adultos com deficiência matriculados em suas turmas.

Os resultados revelaram o aumento de matrículas de alunos com deficiência na modalidade Educação de Jovens e Adultos no período de 2011- 2013, tanto no âmbito nacional quanto local, no município pesquisado, no interior de São Paulo. Dado curioso referente foi o predomínio de mulheres e idosos na Educação de Jovens e Adultos.

¹⁹ Mercado de trabalho foi o termo utilizado pela autora. (LIMA, 2015).

Todavia, ao analisar apenas a parcela de alunos com deficiência, os dados apontaram o aumento da procura da EJA por pessoas do sexo masculino e jovens. Ademais, a maioria apresenta Deficiência Intelectual. A pesquisa demonstrou um quantitativo considerável de casos de abandono na EJA, um percentual de 27% do total de matrículas desse grupo específico. Diferentemente do comum, acerca da idade, os dados expressaram maior quantitativo de matrículas entre 15 e 21 anos, posteriormente entre 22 e 40, evidenciando que, entre os alunos com deficiência, predominam jovens, seguidos de adultos e por fim os idosos em proporção reduzida.

Lima (2015) destacou o papel da escola quanto a inserção educacional e profissional do jovem e do adulto com deficiência, na sociedade atual. Inclusive, trouxe dados censitários do IBGE sobre o quantitativo de pessoas com deficiência no mercado de trabalho, em São Paulo, em 2010 e afirmou que essa inserção ainda é pequena. Cabe comentar que Alecrim (2021) também traz sobre a associação do retorno aos estudos, na sua continuidade ao seu processo de escolarização, ou mesmo seu início, com a possibilidade de inserção ou melhor colocação profissional.

No caso da sua pesquisa se refere à pessoa com surdez, mas que não difere dos demais. Sobre o público da EJA, Alecrim (2021) destaca ser integrado na maioria por jovens de baixa renda, em grande parte negros, que substituem os estudos pelo trabalho ou outras configurações de vida, além do que traz motivos diversos da evasão, em que figura o trabalho precoce, dificuldades e retenção sistemática no período escolar são comuns. Observa-se, portanto, suscita a clara relação entre EJA e mundo do trabalho. (PINHEIRO, 2015); (LIMA, 2015); (ALECRIM, 2021)

Retomando Lima (2015), trouxe outro fator relevante, a formação de professores atuantes na EJA. Segundo a pesquisa, a maioria não possui formação específica para atuar na EJA, tampouco formação em Educação Especial. Também a formação docente está mais voltada à atuação junto a crianças e adolescentes e não corresponde à especificidade dessa modalidade de ensino, o que constitui em um problema, no município pesquisado.

A Dissertação de mestrado, defendida por Flávia Herzog Adamkosky Botti, em 2016, na Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), intitulada **“INTERFACES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: O DIREITO EM ANÁLISE”** foi realizada em escolas da Rede Estadual de Ensino do município de Colatina-ES. Contribuiu por trazer referências de autores que abordam as diferentes áreas que abrangem a pesquisa, a exemplo: direito (Bobbio), EJA (Haddad; Arroyo). O texto traz sucintamente o processo de conquista de direitos constitucionais. No Império e na República, a educação ainda

que contemplada nesses documentos legais maiores, não havia preocupação efetiva com aquela destinada à população geral, repercutindo em altos índices de analfabetos.

A ênfase relativa às questões dos direitos, dada pela autora, justifica-se pelo seu objeto de estudo: o direito à educação para jovens e adultos com alguma deficiência. Botti (2016) buscou analisar as interfaces da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação Especial (EE) tomando como referência os preceitos constitucionais e as formulações teóricas das políticas educacionais para essas duas modalidades da educação, partindo da concepção de educação como um direito humano e como aprendizagem ao longo da vida.

A autora destacou a importância da CF (1988) na afirmação dos direitos civis, políticos, sociais, culturais ao povo brasileiro e a partir da qual a EJA foi contemplada. Ademais essa lei expressa um progresso no que se refere à previsão de direitos e proteção às pessoas com deficiência. No entanto, a autora revelou em suas palavras que “no campo educacional, embora a referida lei garanta o direito de todos à educação, ainda não é alcançado por e para todos”.

Na perspectiva do direito à educação, Botti (2016) problematizou as interfaces entre EE e EJA em uma perspectiva inclusiva e elencou os documentos do sistema educacional do Governo do Estado do Espírito Santo como fontes principais. Ela analisou o Caderno de Diretrizes de Jovens e Adultos, o qual orienta o trabalho na EJA nas escolas estaduais do ES e as Diretrizes de Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino, que visa organizar as escolas locais na perspectiva inclusiva.

A abordagem metodológica a partir da pesquisa qualitativa, além da análise documental, envolveu estudo de caso e observação participante, o que possibilitou momentos de escuta da fala dos próprios educandos com deficiência (21), sobre suas perspectivas em relação à escola e sobre o convívio social no Centro de Educação Estadual de Jovens e Adultos (CEEJA).

Esse procedimento empírico se deu por a autora ser membro do Grupo de Pesquisa da Rede OBEDUC, cuja exigência é o confronto dos dados teóricos com a realidade, isto é, conhecer o fenômeno estudado na essência, no lócus da prática. Também a aplicação de questionários a gestores da área de EE e EJA, do CEEJA e o levantamento de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) sobre o total da população com deficiência, do município Colatina-ES, de 2010 a 2014.

Como resultado, sinteticamente, Botti (2016) expressou que o diálogo e o contato direto com esses educandos foram importantes para conhecer suas histórias de vida, escolarização, bem como coletar dados sobre o perfil dos mesmos.

Dentre o alunado pesquisado, a maior parte apresenta deficiência intelectual e em menor proporção respectivamente visual, auditiva, física e um caso de altas habilidades/ superdotação.

Entre os entrevistados há prevalência sobre as matrículas na EJA – Ensino Fundamental sobre EJA- Ensino Médio. Sobressai o quantitativo de jovens e adultos sobre idosos. Ainda que muitos tenham ingressado na vida escolar na idade certa, tiveram trajetórias conturbadas; outros ingressaram no sistema educacional com 20, 37 e após 50 anos sem jamais terem frequentado a escola antes.

Segundo Botti (2016) são sujeitos com visão de mundo, experiências, valores constituídos. Têm expectativa acerca da escolarização quanto a superação pessoal. Manifestam atitude de subserviência e gratidão aos professores. A oferta da EJA, por parte desses educandos se relaciona a afetividade, paternalismo, compensação porque não se reconhecem como sujeitos de direito.

A pesquisa constatou que mesmo com as normativas específicas da EJA e EE no ES, tem-se a violação dos objetivos prescritos legalmente. Nas palavras da autora “[..] é possível apontar um retrocesso no que se refere à oferta da modalidade EJA”. Se por um lado, as diretrizes apontam para oferta dessa educação; por outro lado, constatou-se que o número de matrículas de pessoas público-alvo da EE na EJA é ínfimo na rede, principalmente em comparado ao total desse mesmo grupo em Colatina-ES. O que expressa um distanciamento da proposta em vigor.

Os serviços/ apoios garantidos por lei, como exemplo a oferta do AEE e tradutor/intérprete é bem reduzida, o que comprova a negação de um direito garantido a esse alunado. Observou-se que os educandos não estavam matriculados nas escolas estaduais do local, mas concentrados no Centro de Educação Estadual de Jovens e Adultos (CEEJA).

A documentação da Secretaria Estadual de Educação do ES demonstrou lacunas na definição das políticas públicas voltadas para esses sujeitos, sendo constatado que o reconhecimento do direito educacional nas modalidades da EJA e da EE não se materializou no ensino a esse público, tampouco nas interfaces entre as modalidades citadas.

Outra contribuição foi o artigo científico, produzido por Valéria Brecher Trentin, em 2017, intitulado “**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS PESQUISAS: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA**” que trouxe o levantamento das pesquisas de mestrado e doutorado que articulam a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial (2006-2015).

A metodologia envolveu a pesquisa bibliográfica e o levantamento dos dados constantes nas bases da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e Banco Digital de Teses e Dissertações (BDTD) entre os anos 2006 e 2015.

Os resultados expressaram que há poucas produções que articulam essa temática. No intervalo de dez anos tiveram dezenove pesquisas, linearmente com uma por ano em média, sendo que 2012 e 2013 concentraram maior número, três e cinco respectivamente. O crescimento no quantitativo de matrículas de alunos com deficiência na EJA tem provocado o interesse dos pesquisadores pelo tema.

As teses e dissertações encontradas nos sítios mencionados expressaram a fragilidade da modalidade Educação de Jovens e Adultos para o atendimento educacional a alunos com deficiência. Apontaram a necessidade de se disponibilizar aos professores atuantes na modalidade EJA, saberes, recursos pedagógicos e apoio compatíveis com as necessidades desses alunos. Ademais a necessidade de políticas públicas que favoreçam a inclusão escolar, destacando o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para jovens e adultos com deficiência.

Trentim (2017) enfatizou a importância do diálogo entre as áreas da Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos para o enfrentamento dos desafios postos pela inclusão.

Outra contribuição, foi o artigo científico **“INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”**, por Eglaucimara Oliveira Rodrigues, Alessandra Dutra e Jovelina Storto (2017), tendo como foco de investigação as percepções de professores acerca do atendimento a educandos PAEE, nesse artigo designados como “alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (DTGDAHS)”, em uma instituição escolar exclusivamente direcionada à EJA, pertencente à Rede Estadual de Ensino de Londrina, PR. Sua leitura contribuiu para apreender, ainda que com fundamento amostral reduzido, a conotação pelos docentes sobre a inclusão escolar na EJA, e refletir sobre sua operacionalização, sobretudo com alunos com DTGDAHS, expressão, essa, nova e desconhecida até o momento.

Rodrigues, Dutra e Storto (2017) argumentam que a inclusão, não diz respeito simplesmente a colocar os alunos nas escolas regulares, mas em tornar essas capazes de responder às necessidades de todos os discentes na sua diversidade. E esse desafio se torna maior na EJA, no caso desse grupo específico, que além dos entraves habituais, tem a questão temporal relacionada aos anos fora da escola e a dificuldade enfrentada para buscar repetidamente o estudo; ademais se deparam com os desafios relativos ao acesso e a permanência escolar “problemas de acessibilidade, materiais de apoio pedagógico inadequados, mobiliários (carteiras e cadeiras adaptadas) inapropriados e falta de comunicação com os professores, os quais, por sua vez, carecem de formação e experiência para atuar junto a esses alunos.” (RODRIGUES; DUTRA; STORTO, 2017, pp. 244,245)

Nessa consideração, a ideologia da inclusão apesar de propagada, permanece um desafio porque não é compreendida e reconhecida de mesma maneira por todos. Ela depende além da adaptação das instituições escolares, do professor, ainda que não exclusivamente dele, mas sua formação, experiência, aceitação são importantes aspectos nesse quesito.

No entanto, por um lado, há profissionais da educação relutantes em aceitar esse alunado; por outro, aqueles preocupados em contribuir para a efetivação da inclusão. Por tudo isso, a motivação para realizar tal investigação, principalmente pela atualidade e particularidade da temática, uma vez que esse grupo tem recorrido à EJA, e nela tem de enfrentar, mais uma vez, ao longo da vida, o desafio da aceitação, tendo antes sido excluído ou privado do sistema educacional em idade apropriada.

Na investigação, metodologicamente, adotou-se pesquisa de campo, os dados considerados mediante análise quantitativa e descritiva, como instrumento questionário semiestruturado a vinte e quatro (24) docentes de diversas disciplinas da EJA, na instituição especificada anteriormente, e selecionados aleatoriamente, pela disponibilidade e interesse em colaborar.

A escolha da escola lócus se deu em função da especificidade na oferta da EJA, presencial e nos três turnos diários. As sete questões versaram sobre a prática profissional de professores e a inclusão escolar na EJA, especialmente com os alunos que apresentam DTGDAH. Traçado o perfil desses professores pesquisados, averiguando idade, formação, nível de atuação, vínculo empregatício, tempo e experiência profissional com alunos com DTGDAH. Tais dados como subsídio para as análises gerais.

Os resultados apontaram que grande parte dos docentes, cerca de 83% dos 24 participantes, não recebeu formação específica para atender pessoas com DTGDAHS, como os denomina, e que se expressaram insatisfeitos com o trabalho pedagógico desenvolvido, destacando a falta de formação. Eles recorrem aos colegas com formação específica e à equipe pedagógica escolar, prática que se mostra eficaz.

Todavia, para as pesquisadoras, o docente não deve supervalorizar o conhecimento desses profissionais e menosprezar seu conhecimento próprio. Ademais, os entraves para a efetivação da inclusão escolar assemelham-se a qualquer turma heterogênea e não a alunos com DTGDAHS em específico. A partir disso, têm a inclusão escolar como possível, e o professor como fundamental nessa consolidação, sendo a busca pela formação uma constante na vida do educador.

A Dissertação “ **INOVAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**”, por Márcio Machado dos Santos, da

Universidade Federal Fluminense (2018), e constante no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), apesar de iniciar aproximações, a partir do título, sobre a inclusão na EJA, não avança em questões específicas relativas ao público-alvo da Educação Especial, mas à diversidade própria daqueles que integram essa modalidade de ensino. No entanto, sua leitura pode contribuir na construção de novos saberes ao focar jovens e adultos como sujeitos do conhecimento, e dessa forma inferir sobre aspectos relativos às práticas escolares e que contribuem ou não para a permanência desses alunos na escola.

Santos (2018) demarca em seu estudo características que configuram os processos identitários dos sujeitos público da EJA e ater-se a relação com o ensino-aprendizagem. Segundo ele, esses adultos encontram-se inseridos na escola, mas a sua relação com ela e com a aprendizagem formal é de modo diferente daquele da criança.

Nesse entendimento, utilizou-se do termo andragogia, proveniente de “andrós”, significa homem e “gogia”, significa liderar, guiar, conduzir ou levar. Termo, esse, em cujo aspecto pedagógico, remete à responsabilidade do aprendizado compartilhada entre o professor e os alunos, que como aprendizes adultos, têm suas condições específicas de aprendizagem, diferente da criança.

No modelo andrógono, como denominou, há a necessidade de conhecer os educandos adultos, saber o quê e para quê necessitam aprender os conteúdos fornecidos, ou seja, mostrar aos mesmos os benefícios do aprendizado de tais conteúdos para as suas vidas, tornando-os significativos. Argumenta que os adultos acumulam conhecimentos, experiências ao longo da vida, sendo capazes de confrontar novos conhecimentos com os que já possuem, “logo, a educação de adultos deve se basear nas experiências prévias dos aprendizes.” (SANTOS, 2018, p.12)

Nesse sentido, fundamenta-se em Freire, ao relacionar os sujeitos da EJA em sua diversidade e especificidade de vivências, sendo preciso considerá-las, e criar estratégias que promovam o aprendizado de conteúdos/conceitos e que permitam aos educandos melhoria da qualidade de vida, autonomia, participação.

Vale destacar, como se pode inferir por essa leitura, a expectativa de grande parte do alunado que busca a EJA, ter por meio conhecimento mais chances na vida, como reitera esse pesquisador sobre o que almejam “ingresso e a permanência no mercado de trabalho ou alguma forma de ascensão profissional” [...]. (SANTOS, 2018, p.6)

Outro aspecto importante da pesquisa de Santos (2018) foi expressar que a citada modalidade tem manifestado índices relativamente elevados de fracasso escolar, caracterizado

por abandono, infrequência, impontualidade, além de baixo aprendizado efetivo. Na possibilidade de solução para tais questões, discorreu sobre a relevância de um plano didático-pedagógico, diga-se de passagem, relativo à disciplina de ciências, a qual leciona, e para qual desenvolveu e aplicou um plano, respaldado por princípios neurocientíficos da aprendizagem, contemplando métodos e recursos que contribuam para o aprendizado, tendo em conta a contextualização dos conteúdos, a interdisciplinaridade e o desenvolvimento do pensamento crítico-reflexivo-científico.

Ao abordar sobre a evasão escolar na EJA, esse mesmo pesquisador, relaciona aspectos extrínsecos e intrínsecos à escola, os primeiros, relacionados ao ingresso no trabalho e as questões familiares, que levam a impontualidade e infrequência. Já os segundos, relativos `a falta de identificação do aluno com o grupo, a inadequação de currículos e métodos de ensino, ademais a falta de formação específica docente.

A investigação, metodologicamente caracterizada por pesquisa-ação, envolveu o pesquisador/ autor do trabalho diretamente na sua prática de ensino na EJA, do segundo segmento do Ensino Fundamental, do Colégio Estadual Raul Vidal (CERV), localizado na cidade de Niterói - RJ., e compreendeu questionários de identificação das causas da evasão escolar ao alunado desse segmento, sendo usada a amostra por conveniência, dependente do número de alunos matriculados, também o desenvolvimento e a aplicação de um plano didático-pedagógico e a avaliação da efetividade do mesmo.

Os resultados, além do discorrido sobre a evasão, expressaram a partir da aplicação do plano didático-pedagógico, favorável a aulas práticas, conexão de conteúdos teóricos, aprendizado significativo, houve a promoção do aprendizado efetivo de ciências pelos jovens e adultos e, em vista disso, a melhoria do rendimento escolar. De modo que contribuiu para a prevenção de retenção e evasão escolar. A partir da conclusão da pesquisa e dos resultados dessa, foi elaborado um caderno pedagógico para divulgar o trabalho realizado.

Aspecto relevante da pesquisa, foi abordar acerca da diversidade característica do público da EJA, “em relação à idade, ao sexo, aos anseios e, principalmente, aos saberes” (SANTOS, 2018, p.80) e reconhecer como um fator enriquecedor culturalmente, ao mesmo tempo, em que requer adequação do processo de ensino-aprendizagem às condições e conhecimentos prévios dos educandos.

Nesse entendimento, o pesquisador critica o modelo generalista de ensino ao utilizar tradicionalmente as mesmas técnicas didáticas para ensinar a jovens e adultos. Nesse sentido, trata sobre a formação inicial docente que raramente contempla as especificidades pedagógicas da EJA, e enfatiza como necessário uma formação específica inicial e continuada para atuar

nessa modalidade, que assim como as outras modalidades de ensino, demanda qualificar o profissional que nela atua.

O artigo científico produzido por Rosângela Martins Cabral, Luciane Guimarães Batistella Bianchini e Taisa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves, em 2018, intitulado **“EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA INTERFACE EM CONSTRUÇÃO?”** discutiu as similitudes históricas entre essas modalidades quanto a negação ao direito à educação. A pesquisa teve como questão basilar: como vem sendo construída a EJA para os alunos da EE?

O estudo abarcou metodologicamente a pesquisa qualitativa e quantitativa com análise bibliométrica – entendida como um método estatístico matemático para analisar a produção acadêmica-, e entrevista semiestruturada a dois alunos adultos, ambos com deficiência intelectual e física, matriculados na EJA Especial, em uma escola estadual paranaense. Tal escola tem sessenta alunos da EE matriculados na EJA Especial.

A pesquisa foi dividida em dois momentos: o primeiro, a fim de verificar se a produção acadêmica brasileira tem discutido sobre as interfaces entre EE e EJA; o segundo, visou identificar a percepção dos entrevistados sobre o processo de escolarização dos mesmos, na EJA Especial.

Como resultado, Cabral, Bianchini e Gonçalves (2018) apontaram um número reduzido de trabalhos científicos sobre essa temática específica, desde 2010 a 2016. Segundo a autoras, os trabalhos acessados expressaram a não efetivação do direito à educação, ademais lacunas acerca da promoção do Atendimento Educacional Especializado, formação de professores deficitária, falta de políticas públicas voltadas para o público-alvo da EE na EJA, entre outros.

No que tange às percepções dos alunos entrevistados, os mesmos exteriorizaram que ainda prevalece o olhar sobre os aspectos orgânicos da deficiência. O enfoque assistencialista, quer da família, quer da escola, sobressai suas verdadeiras possibilidades.

Para as autoras, as interfaces EE e EJA estão sendo construídas e, assim, advertem sobre a constituição da EJA ao alunado da EE a fim de que não se torne um espaço segregador.

Outro trabalho significativo foi a Dissertação **“ENSINO DE LEITURA E DE ESCRITA A ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS”**, desenvolvida por Éricka Rimoli Mota da Silva, Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (2018), e se dedicou a avaliar a aquisição de repertórios de leitura e de escrita em adultos com diagnóstico de deficiência intelectual (DI), matriculados na EJA, por meio de um procedimento informatizado.

Sua leitura contribuiu para percepção de uma tímida tentativa de aproximação ao que versa a legislação nos preceitos inclusivos ao considerar as especificidades do alunado PAEE, ao menos na lei, e de reeditar práticas de ensino de leitura e de escrita junto a pessoas com deficiência.

A referida investigação teve como sujeitos três adultos com DI, de 26 e 37 anos, na EJA a mais de dois anos, na rede regular de ensino, no interior de São Paulo. Ainda como critério, os alunos com DI com desempenho acadêmico inferior a 50% em leitura e/ou escrita e noções mínimas sobre o uso do computador e seus componentes, mas que apresentavam comportamentos básicos escolares.

A esses alunos, empregou-se um delineamento de pré- e pós-teste do repertório de leitura e de escrita, além de sessões de ensino intercaladas com avaliações periódicas de progresso. As sessões individualmente, entre 20 a 60 minutos, ocorriam no horário de aula, mas em espaço diferente da sala de aula, com tarefas no computador e de relações entre estímulos e respostas, emparelhamento, por meio do CRMTS (*constructed response matching to sample*).

Os resultados, de modo geral, apontaram que os três participantes expressaram ganhos significativos em leitura, escrita, como também nas relações entre figura e palavra (relações de equivalência), e que ao longo dos procedimentos empregados, satisfatórios às suas necessidades, expressaram progresso nas habilidades avaliadas.

Isso levou a apreender a relevância do planejamento de ensino individualizado, em alguns casos, ademais da utilização de recursos e métodos adequados às potencialidades e dificuldades desses sujeitos adultos com deficiência na EJA, podendo beneficiar sua aprendizagem. Além disso, o emprego da tecnologia de informação, nos seus múltiplos recursos, como facilitadora da aprendizagem.

De modo amplo, vê-se que a perspectiva inclusiva evoca a provisão de estratégias, recursos, na afirmação do direito à educação a todos, tendo esse trabalho acadêmico reiterado tal importância, também políticas públicas a esse grupo, e destinação recursos que permitam sua concretização.

O artigo acadêmico **“PERCURSO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NÍVEL ENSINO MÉDIO”**, por Graciliana Garcia Leite e Juliane Aparecida de Paula Perez Campos, em 2018, abordou sobre aspectos relevantes da trajetória escolar de estudantes com deficiência na EJA do Ensino Médio, a partir de pressupostos inclusivos, e trouxe como contribuição, em tese, a confirmação e justificativa da pesquisa a que se propõe no PPGE/UCDB.

Consoante com Leite e Campos (2018), as matrículas dos estudantes com deficiência na EJA, no ensino regular, ao nível do Ensino Médio têm aumentado, e não se trata apenas desse, mas também do Fundamental, conforme dados via INEP, no recorte de 2012 a 2016.

Todavia, no nível Ensino Médio, esse quantitativo é aquém se comparado ao do Fundamental, apontando para a descontinuidade de políticas e programas educacionais a essa modalidade, podendo ser um dos fatores impeditivos ao acesso e à permanência de estudantes com deficiência. Esse crescimento de matrículas na EJA reflete um problema na Educação Básica no país, relativo à oferta de baixa qualidade do ensino.

Nesse entendimento, as pesquisadoras argumentam que a temática sobre trajetória escolar dos estudantes com deficiência na EJA ainda é pouco discutida nacionalmente, sendo justificado seu estudo, seguindo o movimento inclusivo. Ainda consideram que a ausência de pesquisas na área expressa a invisibilidade desse alunado na EJA, repercutindo em exclusão educacional e na precariedade de políticas públicas voltadas ao acesso e a permanência desses educandos a fim de conclusão da Educação Básica.

A metodologia seguiu pesquisa descritiva de abordagem qualitativa, teve como sujeitos dez (10) estudantes do sexo masculino, com deficiências variadas, com idade entre 19 e 33 anos, de oito escolas pertencentes a Rede Estadual de Ensino do interior de São Paulo. Como instrumentos, o Roteiro de Entrevista para estudantes da EJA e o Questionário Socioeconômico do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA) do ano de 2013 (BRASIL, 2013b).

A análise dos dados, a partir de eixos que contemplaram o processo de escolarização na Educação Infantil, nos Ensinos Fundamental e Médio e na EJA. Como critério de seleção: disposição em participar do estudo; ter algum tipo de deficiência; autodeclarar-se deficiente; estar matriculado na rede estadual, na EJA médio. Buscou-se, pelas questões aplicadas, analisar o percurso escolar dos mesmos e suas expectativas futuras após o término da EJA, Ensino Médio.

Os resultados apontaram, por parte desses sujeitos com deficiências, a passagem por várias escolas ao longo do processo de escolarização, expressando dificuldades no decorrer do processo inclusivo, como também desejo de prosseguir com os estudos. Ademais, a escola vista como possibilidade de capacitação para o mercado de trabalho; a EJA como a oportunidade de inserção social, quer pela formação profissional futura, quer pelo ingresso no mercado de trabalho.

Contudo, observados desafios para a efetivação da inclusão na EJA, principalmente quanto à acessibilidade física e curricular. Acerca da caracterização dos participantes, a idade

variou entre 19 e 33 anos. A maioria solteiros, predomina o sexo masculino, as matrículas predominam nos 2º e 3º anos da EJA do Ensino Médio. A renda salarial não excede a três salários mínimos, e do total de participantes, quatro recebiam benefícios da previdência social.

A Dissertação cujo título “**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA ENTRE PROFESSORES DA SALA COMUM E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**”, desenvolvida por Melina Brandt Bueno, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, em 2019, tratou mais especificamente a atuação pedagógica em um contexto inclusivo, junto a alunos público-alvo da Educação Especial nessa modalidade, no ensino regular. Como objetivo, analisar em conjunto com os professores da EJA e da EE suas concepções e práticas pedagógicas junto a esse público a partir de um programa de formação colaborativa entre esses professores, embasado no processo reflexivo da prática docente. Sua leitura possibilitou refletir em relação ao PAEE e as especificidades que constituem a EJA, na constituição de espaço escolar inclusivo, a importância das práticas pedagógicas e suas implicações.

Sob abordagem qualitativa, a investigação caracterizou-se como qualitativa descritiva, fundamentada na pesquisa colaborativa, posto que propõe o trabalho em conjunto entre seus participantes, com o foco na realidade escolar. Assim, integrou oito sujeitos da pesquisa, todos professores, sendo uma de Educação Especial e sete de disciplinas curriculares do Ensino Fundamental II, todos atuantes na etapa II da EJA.

Como lócus, uma escola pública da Rede Municipal de Ensino de uma cidade do interior do estado de São Paulo. O critério para seleção da instituição escolar pesquisada baseou-se em: oferecer a modalidade de EJA no Ensino Fundamental, possuir aluno PAEE nessa modalidade e oferecer o AEE.

Como procedimentos da coleta e análise de dados subdividiu-se em duas etapas organizativas, quais sejam: caracterização da prática pedagógica e Formação Colaborativa, utilizados como instrumentos: roteiros de observação; entrevista semiestruturada; diário de campo; roteiros referentes a formação colaborativa; sala de aula virtual. Os dados obtidos, analisados e organizados por meio da técnica análise de conteúdo categorial.

Referente à EJA, parafraseando Bueno (2019) as práticas pedagógicas englobam aspectos que extrapolam a prática didática propriamente, encerram desde a formação inicial docente, as perspectivas e expectativas profissionais desse, até a organização do trabalho pedagógico e dos espaços escolares, imprimindo complexidade à docência. Práticas escolares, essas, que incluem o planejamento e a sistematização do processo de aprendizagem, garantindo

os conteúdos e atividades fundamentais para a formação dos estudantes, relacionados a seus saberes preexistentes, construídos em espaços variados. No sentido da inclusão escolar, emerge em oposição às práticas restritivas das possibilidades de estudo e atuação no contexto sociocultural, reiterando o educando como sujeito de direitos, no caso pessoas jovens e adultas.

Em face a essa questão, a formação de professores expressa-se como fundamental, por isso a relevância de se atentar para os percursos iniciais e contínuos da formação de professores nesse campo, sendo o intuito de sua pesquisa.

Nesse propósito, os resultados investigativos apontados por Bueno (2019) apresentam aspectos relativos às concepções dos professores acerca da inclusão escolar e implicações da atuação docente para qual se tem claramente as demandas por formação, planejamento de ensino e atuação docente, em articulação entre professores, em outras palavras, ação colaborativa entre professores da sala comum e de professores especializados da Educação Especial, isso porque evidenciada “a pouca articulação no trabalho desenvolvido entre a professora de Educação Especial e os professores da sala comum.” (BUENO, 2019, p. 117)

À atuação docente, os professores da EJA, primeiramente, destacaram necessidades formativas, de conhecimento sobre o modo como podem promover as práticas de ensino e modos de interação junto ao educando PAEE.

Durante o processo de formação colaborativa, os professores participantes compartilharam questionamentos e práticas vividas, além de retomar assuntos abordados e urgentes de reflexão em grupo.

Os resultados, a partir da análise dessa etapa da investigação, apontaram como positivo esse processo formativo, com contribuições para a atuação docente, especialmente, junto ao aluno PAEE; ademais, apresentou indício de articulação entre os docentes a partir da formação em serviço. “Os participantes ponderaram sobre a importância de articulação de todo o corpo docente, sendo indicadas as limitações estabelecidas pela organização escolar e a relevância dos momentos de reuniões coletivas[...]”. (BUENO, 2019, p.118)

Somou-se a esses aspectos levantados pelos docentes, outros como: as condições de trabalho desses professores, a carga horária e a inconstância do quadro docente no âmbito da EJA, questões que remetem à reorganização do sistema educacional e a políticas públicas e educacionais, para viabilizar a inclusão escolar em oportunidades igualitárias de acesso e permanência aos educandos da EJA e PAEE.

Destarte, infere-se muitas demandas por esses docentes, a relevância da formação continuada em serviço aos professores da EJA que atuam junto a alunos PAEE, e, nesse caso, que extrapole os aspectos teóricos, e contemple a reflexão sobre a prática docente, ademais há

ênfase no trabalho em colaboração EE/EJA para inclusão escolar, outrossim se tem como necessário que sejam revistas/ refletidas a organização do sistema escolar e as práticas exercidas na perspectiva inclusiva.

A dissertação de Olga Maria Freitas de Oliveira Lebrão (2019), na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), intitulada “**TRAJETÓRIA ESCOLAR PREGRESSA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**” contribuiu para percepção de outras realidades, com diferentes modelos de EJA.

Consoante a autora, o município de São Paulo avançou na sistematização e oferta da EJA e mantém com regularidade vultoso número de matrículas na EJA/ Ensino Fundamental. A Secretaria de Educação de São Paulo oferece cinco tipos de EJA sendo: EJA Regular, Modular, Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos – CIEJA; Movimento de Alfabetização (MOVA); Centro Municipal de Capacitação e Treinamento (CMCT). Todos com características diferentes e abrangem desde a alfabetização até a formação profissional, que compreende cursos de: panificação, confeitaria, elétrica residencial, mecânica de autos, informática, corte e costura, auxiliar administrativo. Entretanto, a pesquisa se voltou para a EJA Regular, por ser a tradicional.

Lebrão (2019) analisou a trajetória escolar pregressa de alunos com deficiência intelectual matriculados na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Escolas Municipais de Ensino Fundamental – EMEFs, de São Paulo, em 2017. Os dados foram coletados dos Censos Escolares da Educação Básica por meio do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) sobre as trajetórias escolares no período de 2007 a 2016, delimitada a faixa etária de 15 a 22 anos, posto que o recorte temporal foi de dez anos e alunos mais velhos poderiam ter concluído suas trajetórias pregressas antes de 2007.

Os sujeitos da pesquisa foram 160 (cento e sessenta) alunos, cujas trajetórias foram categorizadas segundo: idade, sexo, raça/cor, etapa de ensino na EJA, tipo de trajetória, progressão escolar, quantidade de retenções, anos de matrículas registrados; série anterior à EJA, bem como o tipo de escolarização.

Como resultado, constatou-se maior incidência de alunos com faixa etária entre 16 e 19 anos, o que expressa uma modificação no perfil do público que vem sendo encaminhado cada vez mais cedo para essa modalidade. As trajetórias escolares pregressas expressaram que 55% dos alunos alcançaram os anos finais do Ensino Fundamental, mesmo assim foram encaminhados para a EJA. A maior parte deles, com percurso constante e progressão regular.

Entretanto, ainda que cursado grande parte dessa etapa de ensino, não tinham incorporado o conteúdo escolar equivalente. Outro dado curioso foi que 1,3% dos alunos concluíram o Ensino Fundamental, ingressaram no Ensino Médio, mas retornaram para a EJA nos anos finais. Constatou-se que esses alunos se enquadrariam como incluídos na escola, porém “[...] boa parte não conseguiu alcançar os níveis mínimos de aprendizagem correspondentes a essa trajetória”, nas palavras da autora.

Lebrão (2019) adverte que se deve ter cautela ao tomar os dados sobre a escolarização de alunos com deficiência, independente daqueles relacionados com o ensino brasileiro de modo geral. Sinaliza que se deve investir fortemente na qualificação da educação brasileira de modo amplo.

Outra contribuição, foi a Dissertação nominada **“MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EJA E A OFERTA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM MUNICÍPIOS PAULISTAS”**, por Flávia Maria dos Santos, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos (2019). A contribuição dessa leitura se fez na percepção do quantitativo de matrículas de alunos PAEE e a sua relação com a oferta de AEE, ao considerar sua importância, favorecendo a inclusão e permanência desse grupo no ensino regular.

Na concepção de Santos (2019) a Educação Especial na modalidade da EJA trata-se de um processo de inclusão que envolve pessoas duplamente excluídas da sociedade. Nesse contexto, a análise dos fatores relacionados a essa inclusão, permite que sejam expostas realidades dessas modalidades. O objetivo geral da investigação voltou-se para a caracterização das matrículas de alunos PAEE na EJA no Ensino Fundamental, em escolas municipais paulistas, bem como a oferta do AEE para esses alunos em dez municípios paulistas.

Referente ao ingresso do público da Educação Especial na EJA, a pesquisadora, argumenta que o crescimento de matrículas tem sua expressão originada em problemática que envolve toda a Educação Básica nacional, qual seja, a baixa qualidade do ensino ofertado. Fundamenta-se na ideia de que, ainda que acesso e permanência tenham se incrementado, os baixos níveis de aprendizagem, repercutem no retorno escolar.

Acerca dos documentos oficiais concernentes a ambas as modalidades, Santos (2019) diz haver “pouca articulação ou (quase ausência)”, a exemplo, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), que mesmo enfatizando a EJA como espaço de oportunidades de escolarização a esse público, não sinaliza as ações a fim de sua concretização. A vista disso, a inclusão na EJA suscita inúmeras questões, desde o aspecto legal

em vista do crescente quantitativo de matrículas anualmente até as ações pedagógicas nesse contexto. Assim, elegeu o AEE na EJA como foco da pesquisa.

A metodologia se caracterizou por um estudo documental do tipo descritivo, a partir de dados censitários, pelas características dessa população e a relação entre suas variáveis. Abrangeu duas etapas, a primeira, de caracterização, implicou a coleta dos dados dos indicadores educacionais no INEP e a filtragem pelo software IBM SPSS Statistics 20. Esse levantamento compreendeu as matrículas de alunos PAEE na EJA, de 2015 a 2018. A segunda, a análise e discussão dos dados coletados, sendo esta subdividida nas categorias: análise geral das matrículas de alunos PAEE na EJA em SP; análise das matrículas de alunos PAEE na EJA nas escolas municipais dos 10 municípios selecionados, com base nos critérios: aqueles com maior número de matrículas desse grupo na EJA, a partir de dados do INEP e do IBGE.

A análise geral, compreendeu: as matrículas segundo os tipos de deficiência; caracterização das matrículas das escolas municipais dos dez municípios do estudo; a oferta do AEE nesses municípios.

Os resultados indicaram oscilação no número de matrículas entre os quatro anos estudados (2015 a 2018). Destacou-se por especificidade, elevado número de matrículas de alunos com deficiência intelectual na EJA, na sequência, deficiência física e deficiências múltiplas, ainda aparecem outros tipos como: surdez, baixa visão, autismo, dentre outras. O ano de 2015, teve maior número de matrículas da EE na EJA. Acerca dos dez municípios paulistas foco da pesquisa, evidenciaram discrepância entre o quantitativo de alunos PAEE matriculados na EJA e a oferta do AEE.

Dentre os municípios alvo da pesquisa, Barretos, não ofertou o AEE em nenhum dos anos coletados, e os outros nove municípios ofertam o AEE, porém não acessível a todos os alunos. Essa oferta atingiu números mais elevados em alguns municípios em comparado a outros. Na caracterização dos municípios do estudo, sobressaíram as matrículas na zona urbana em comparado à rural.

Predominou dentre as matrículas desse público, alunos da raça branca, do sexo masculino e da faixa etária entre 15 aos 20; seguidamente, de 21 aos 30 anos. Pela faixa etária, segundo a autora, provavelmente tais alunos eram mantidos em instituições ou mesmo em ambiente familiar, e agora retornam à rede de ensino dados seus direitos assegurados. Nesse tocante, infere-se as políticas inclusivas, sob forma de planos, resoluções, pareceres e, que implicam oportunidades de ingresso no ensino regular.

Ademais, para Santos (2019) a essa população incita o retorno à escola, em busca de capacitação e aprendizado a fim de desenvolvimento social e profissionalmente.

Interessante é que a autora expressa crítica ao sistema de ensino, ao qual requer rever as práticas pedagógicas ao nível da Educação Básica, Ensino Fundamental regular, também da EJA em face à demanda inclusiva, como ilustram suas palavras: “revelam a falta de organização na modalidade de ensino e deixam subentender que os alunos com deficiência matriculados na EJA continuam em defasagem de ensino, uma vez que, ao ingressar na modalidade, o aluno já traz consigo experiências de vida e falhas nos métodos de ensino, que foram ofertados a ele até este momento.” (SANTOS, 2019, p.68)

Contribuição adicional, a Tese intitulada **DA ESCOLA PARA O TRABALHO: NARRATIVAS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS EGRESSAS DA EJA NA BAIXADA SANTISTA**, por Waldísia Rodrigues de Lima, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, em 2020, e tomada a perspectiva inclusiva, volta o olhar para as pessoas com deficiência na EJA, nas escolas regulares, articulando sua integração ao trabalho.

A investigação objetivou analisar o processo de escolarização e transição da escola para o trabalho, segundo as próprias pessoas com deficiência egressas da EJA, da Região Metropolitana da Baixada Santista. Trata-se de um processo ainda pouco compreendido, e requer ser explorado, como contributivo social e científico. Nesses termos, entende-se tal pesquisa como relevante por abarcar o processo educacional, laboral e social de sujeitos com deficiência, tendo o papel da EJA realce, na escolarização dos mesmos e na inserção no mundo do trabalho.

Essa relação é clara na investigação de Rodrigues de Lima (2020), que argumenta que o direito ao trabalho é defendido para todos, desde a Declaração Universal dos Direitos dos Homens (ONU, 1948), e por abranger a todos, não se pode excluir as pessoas com deficiência. Direito, esse, previsto também constitucionalmente (1988), ademais reforça a existência de reserva no mercado de trabalho ou percentual de vagas para cargos e empregos públicos nesse caso. Nesse entendimento, reforça o papel da EJA, na promoção de conhecimentos e sua contribuição na inserção laboral das pessoas com deficiência.

Segundo a pesquisadora, a fim de compreender este processo, a investigação buscou fundamentação na fenomenologia, em outras palavras, a partir da reflexão sobre o fenômeno, aquilo que se mostra propriamente sobre a inclusão na EJA e a transição para o trabalho, no caso, dando destaque à experiência vivida. Ela oportunizou aos próprios atores narrarem a respeito de si mesmos, de suas experiências.

São poucos os estudos sobre a história de vida das pessoas com deficiência no Brasil e exterior, daí sua opção por essa abordagem de pesquisa, história oral. Para tanto, participaram

da pesquisa dez pessoas com deficiência egressas da EJA dos segmentos: Ensino Fundamental I, Ensino Fundamental II e Ensino Médio. A coleta dos dados obtida por entrevistas individuais com roteiro não estruturado, e questões alusivas às lembranças da vida, da família, da escolarização, do trabalho, desejos, sonhos e contribuições da EJA para a inserção e transição da escola para o trabalho. À análise dos dados, serviu-se da análise qualitativa dessas narrativas, gravadas em vídeo e áudio.

Os resultados sinalizaram que a EJA contribuiu, de modo decisivo, para a inclusão no trabalho ao oferecer a esses sujeitos, conhecimentos acadêmicos, sociais e comunicacionais, tornando-os protagonistas de sua história. Infere-se, portanto, a relação ascendente da escolarização ao trabalho, com melhores perspectivas, no âmbito da EJA.

A Dissertação de Josiane Patrícia Herculano Pereira, intitulada “**A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE SABARÁ/MG**” (2020), apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, tematiza sobre o processo de inclusão das pessoas com deficiência na EJA, buscando entender como o ambiente escolar acolhe e promove a escolarização desses sujeitos, e identificar a importância da EJA para os mesmos. Sua contribuição se deu por possibilitar um aprofundamento aplicado às modalidades EE/ EJA conjugadas, e notar sua importância ao promover igualdade de condições e de oportunidades educacionais a pessoas com deficiência.

Consoante com Pereira (2020) na atualidade do município de Sabará/MG, a busca por matrículas de alunos com deficiência na EJA ainda é tímida, inclusive pela proporção demográfica do município, mas há interesse dessa população nessa modalidade, haja vista a expectativa de melhoria na qualidade de vida.

Na cidade citada, constam dez escolas estaduais que disponibilizam a EJA no ensino regular, fundamental e médio, porém somente sete delas efetuaram matrículas de pessoas com deficiência em 2019, conforme a SEE/MG. Pelo Censo escolar de 2019, identificada a efetuação de onze matrículas desse grupo na EJA, sendo duas no ensino fundamental e nove no médio.

Dessa forma, a pesquisa de abordagem qualitativa, nas características do estudo de caso, teve como local de análise uma escola da Rede Estadual de Ensino da região urbana de Sabará/MG, que contém alunos em processo de inclusão nessa modalidade de ensino. O levantamento e análise de informações com instrumentos como: questionários, entrevistas com roteiro semiestruturado e observações in loco. Foram dez entrevistas, sendo os participantes: dois alunos com deficiência, quatro alunos sem deficiência e quatro docentes da EJA.

A escola pesquisada oferta ensino fundamental e médio, com turmas alternadas nos três períodos. A pesquisa foi direcionada a uma turma da EJA, no período noturno, com alunos no processo de inclusão escolar. Nela, havia 35 alunos frequentes dos 42 matriculados, desse total, 50% eram do sexo masculino e 50%, feminino, com idades entre 18 e 51 anos de idade. Na sala, dois com deficiências visuais, dois com deficiências intelectuais, outros dois com limitações significativas na aprendizagem e habilidades sociais, mas não apresentaram laudos técnicos apesar das inúmeras tentativas, da coordenação pedagógica.

A seleção dos participantes do estudo foi por adesão. Participaram seis alunos que possuíam idades entre 26 e 41 anos, dois com deficiências visuais, também quatro professores da turma observada.

Como resultados, a investigação apontou a diversidade do público da EJA, e que os problemas sociais são “pano de fundo” e levam os estudantes a deixarem os estudos em segundo plano. No que tange a concomitância entre a EJA e a Educação Inclusiva conduz para “um novo caminho educacional, conquanto ainda existam lacunas entre ambas por conta da insuficiência de políticas efetivas e da formação docente.” (PEREIRA, 2020, s/p.) E indica controvérsias nas relações interpessoais entre os envolvidos, pois ainda há estigmatização na esfera escolar, nas práticas, além disso, carência de formação/capacitação docente para lidar com as adversidades inclusivas no âmbito da EJA, como também o minimalismo dos órgãos estaduais no apoio às práticas escolares, implicando em inclusão deficitária.

Reconhece as potencialidades da EJA, integrada pela EE, na relevância dessas modalidades pela igualdade de oportunidades. A pesquisadora argumenta que os avanços na inclusão na EJA requerem reinvenção das políticas públicas para um diálogo entre as modalidades envolvidas, assim, um cenário propício ao desenvolvimento social e educacional de pessoas que se utilizam da EJA na perspectiva inclusiva.

A tese de Doutorado, defendida por Antonio Paulino de Oliveira Junior, em 2020, na Universidade Estadual Paulista (UNESP), intitulada “**ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O EMPREGO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA A APRENDIZAGEM CONCEITUAL**” se deu a partir do Materialismo Histórico e Dialético, e levou à reflexão sobre os encaminhamentos pelo pesquisador, na investigação. Trouxe sucintamente a abordagem histórica e política da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial, por meio de alguns documentos e bibliografia específicos, a fim de desvendar as intersecções, e no bojo da contradição do modo de produção capitalista, abordou sobre o acesso e promoção de Tecnologia Assistiva como um direito. Aliou à base teórica, a observação escolar e entrevistas.

Seu objeto de pesquisa foi o emprego de Tecnologia Assistiva no processo de ensino e aprendizagem de alunos jovens e adultos com deficiência visual, na EJA e para tanto, analisou a aplicação dessas tecnologias no âmbito da educação e sua disposição, por políticas públicas.

A metodologia da pesquisa integrou o levantamento bibliográfico e documental, trouxe marcos legais e conceituais focados na Tecnologia Assistiva, como seu objeto, a empiria pela observação, sistemática e não-participante, como lócus duas instituições de ensino da Rede Estadual do Paraná, municípios de Maringá e Campo Mourão, onde também procedeu à aplicação de entrevistas semiestruturadas a cinco educandos com deficiência visual, cegueira, baixa visão, com idade igual ou superior a dezoito anos, matriculados na Educação Básica, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos e suas respectivas professoras especialistas.

Os professores especialistas auxiliaram os processos educativos e participaram da pesquisa, favorecendo o entendimento quanto as realidades do cotidiano escolar e o uso das tecnologias na aprendizagem desses alunos durante as aulas e fora delas. Para Oliveira Junior (2020) muitas vezes, os conteúdos não são acessíveis a esses educandos. O uso das Tecnologias Assistivas tem sido favorável no âmbito escolar e fora dele.

Oliveira Junior (2020) indicou que a Tecnologia Assistiva tem proporcionado uma ampliação significativa na independência, autonomia e qualidade de vida das pessoas com deficiência visual, podendo ajudá-las no enfrentamento das barreiras e fatores sociais que cerceiam a sua participação social e realização de atividades em sala de aula. Sinalizou a condição precária pelo poder público no provimento do acesso a esse tipo de dispositivo, seja na promoção da qualidade de vida da pessoa com deficiência ou na melhoria da sua escolarização, ademais a infraestrutura das escolas públicas também não contribui.

A Dissertação de Marcela Fontão Nogueira, integrante do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos, intitulada “**EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EJA: ANÁLISE DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE**”, defendida em 2020, teve como principal questionamento a maneira como os professores da sala de aula regular constroem seu trabalho docente em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA) da Rede Municipal de Ensino da cidade de São Paulo, junto aos estudantes PAEE, tendo em conta a formação inicial, continuada e em serviço. Ainda que tal estudo verse sobre a formação docente, acreditou-se poder contribuir com a pesquisa em voga, para melhor compreender a atuação desses profissionais no âmbito da EJA inclusiva, o que de fato se confirmou por meio de reflexões sobre os resultados apresentados, sem enveredar de forma profunda por questões que dizem respeito aos aspectos formativos docentes.

Acerca das políticas educacionais relacionadas ao público da EE na EJA, a autora explica que somente nos anos 2000 os direitos à educação por esse grupo começaram a ser expressos em documentos (inter)nacionais, constituindo relações entre tais modalidades. O Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos – CONFINTEA atesta “o direito ao acesso e à permanência de educandos com necessidades educativas especiais, com estrutura material, recursos didáticos, profissionais habilitados e segurança, para adequado atendimento às suas especificidades”. (BRASIL, 2009, p. 46) além do que, adiante destaca a LBI/2015 como impulso para mais acentuado acesso desses educandos ao ensino regular, ampliando suas matrículas, a exemplo do CIEJA.

Nogueira (2020) reitera o dito por Lebrão (2019) acerca da oferta educacional no município de São Paulo, onde a EJA segue cinco variantes na sua execução, e dentre as quais, destaca o lócus do seu estudo, o CIEJA.

O CIEJA é um projeto regulamentado pela Lei Municipal 15.648, de 14 de novembro de 2012, de cuja principal característica é a flexibilidade de horários, nos três turnos diários, compostos seis horários diferentes, com duração de duas horas e quinze minutos. A autora enfatiza o maior quantitativo de matrículas nos CIEJAS em comparado com outras unidades da rede paulista, que atendem tal modalidade educativa. Infere-se, possivelmente, esse fato porque conforme a autora, o CIEJA tem ampla oferta de horário, seu tempo reduzido de permanência escolar, o AEE e o transporte escolar ofertados gratuitamente a esse público.

Na visão de Nogueira (2020) o CIEJA preza por flexibilizar tempos, espaços e repensar a construção do conhecimento, de maneira que dá voz e vez a um imenso grupo da população, integrado por jovens, adultos, idosos e, por pessoas com deficiência, excluídos da escolarização formal por não atenderem a seus critérios, o que repercute, em muitos casos, à interrupção da sua trajetória escolar, como resultante do preconceito a partir de uma visão homogênea social.

Nesse prisma, a EJA de modo amplo se traduz como lugar não só potente, por ter a força, o vigor, a representatividade, como também legítimo, por ser lícito, permitido e coerente a esse público. (HASS,2015); (NOGUEIRA, 2000).

Referente ao CIEJA, as unidades educacionais possuem autonomia quanto à organização pedagógica e a possibilidade de escolha do modo de atender à demanda local, e algumas optam por rodadas temáticas por área de conhecimento, nesse caso, assemelha-se a temas geradores por Freire, rompendo com a educação bancária.

Conforme Nogueira (2020) o crescente número de pessoas com deficiência na EJA regular, conduz a necessidade de se repensar a prática docente. O que a levou a essa temática de pesquisa ao investigar sobre a prática docente nessa especificidade, tendo um olhar sobre a

formação desses profissionais. Interessante notar a partir de sua pesquisa, que apesar de as legislações, como a Resolução CNE/CEB 1/2000 e a Resolução CNE/CEB 3/2010, ao estabelecerem diretrizes nacionais para a EJA, preverem formação inicial e continuada aos docentes, na prática, não obteve os resultados esperados, como reforçam suas palavras “não há referência e muito pouco se fala sobre a formação desses professores para atuação com PAEE na EJA.” (NOGUEIRA, 2020, p.5)

À investigação de Nogueira (2020), os procedimentos metodológicos se pautaram em abordagem qualitativa, por meio de uma pesquisa exploratória e, especificamente, um estudo de caso. Como instrumentos para coleta de dados, questionário com questões fechadas e o registro escrito das formações em serviço, bem como o planejamento das aulas e da atuação pedagógica.

A análise dos dados estruturada conforme codificação, por intermédio do *software* de análise qualitativa ATLAS.ti. Os participantes da pesquisa, divididos em dois grupos, um deles, integrava professores com algum tipo de formação inicial ou continuada em Educação Especial (EE); o outro, com os que não tiveram tal formação. Referente às narrativas, havia três códigos, quais sejam: 1. Flexibilização do currículo; 2. Dialogicidade; 3. Colaboração/interação, os quais dialogavam com as respostas dos docentes, também com o referencial teórico: Paulo Freire e a Pedagogia do Oprimido.

Segundo Nogueira (2020) os resultados apontaram que a formação inicial em EJA e em Educação Especial contemplou menos da metade dos participantes. Semelhantemente a formação continuada em EE, mesmo que reconhecida sua relevância para evolução na carreira docente. Acerca da formação em serviço, mostrou-se eficaz ao suporte emocional e à aprendizagem específica, contudo insuficiente no quesito frequência ou ao tempo destinado ao estudo da temática, no caso EE.

Aspecto curioso da pesquisa de Nogueira (2020) foi que não se expressou diferença significativa nas narrativas de ambos os grupos, isto é, daqueles com ou sem algum tipo de formação inicial e/ou continuada em EE, o que a levou a compreender que a própria prática docente, se consciente e problematizadora, acrescida à formação em serviço pode amenizar defasagens advindas das referidas formações. Todavia, não se pode tê-las como menos relevantes.

É notório, portanto, que apesar de a autora salientar como positiva, nesse caso, a formação em serviço, há que se considerar que os conhecimentos científicos por meio das formações inicial e continuada têm muito a contribuir com a prática docente, além de atualizá-la. Nesse entendimento, fica clara a necessidade dessa formação de base e continuada serem

revistas e adequadas às demandas sociais atuais, em um sentido mais inclusivo e tendo em conta a aprendizagem ao longo da vida.

Acerca do planejamento e da prática pedagógica, os resultados apontados por Nogueira (2020) expressam fundamentação nas ideias Freirianas, um planejamento constantemente revisto criticamente e fundado em um processo de ensino e aprendizagem escolar, que ultrapassa a aprendizagem de um conteúdo propriamente, além do que indicam a flexibilização do currículo pela reflexão sobre a própria prática docente; a utilização do diálogo, a maneira colaborativa no planejamento e nas práticas entre professores, na valorização dos saberes dos educandos.

Interessante, atentar ao que a pesquisadora mencionou acerca da atuação/relação entre profissionais/ professores especializados em Educação Especial e regentes da EJA, diga-se de passagem, questão, essa, que merece aprofundamento, pois se expressa contraditória às normativas, LDBN/1996, PNEE-PEI, onde essa interação é pontual, nesse caso, como destacado a seguir, “a interação entre os professores da sala regular e as especialistas em AEE não se estabelecia apenas nos encontros formativos, uma vez que o ensino colaborativo ainda **não** faz parte das atribuições dos professores de atendimento educacional especializado na rede pública municipal de ensino de São Paulo, apesar de constar na Portaria n.º 8764 de 23 de dezembro de 2016.” (NOGUEIRA, 2020, p. 95)

Ainda assim, a autora diz haver a troca de saberes entre esses profissionais em outros momentos, além da aula, para a compreensão das necessidades desses educandos. Nota-se, portanto, à existência de políticas inclusivas, das implicações nacionais às locais, sua implementação não se dá mecanicamente, tampouco é assumida com o mesmo comprometimento no âmbito das redes de ensino, cada qual com suas peculiaridades, e assume diferentes formas de ação, materializando ou não o direito de esses alunos específicos à educação.

Outra contribuição, foi a Dissertação “**A ESCOLA INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES COM SURDEZ PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**”, por Sumara Barbosa Alecrim, do Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos, em 2021, de cujo enfoque se voltou para as concepções dos estudantes surdos sobre seu direito à Educação, e buscou analisar o seu acesso, permanência, Atendimento Educacional Especializado (AEE), bem como sua aprendizagem no âmbito da EJA. Curioso, que diferentemente das demais publicações consultadas, cujos pesquisadores têm formação na área educacional, dessa é em Serviço Social. No caso dessa investigação, sua leitura contribuiu para a reflexão sobre a relação

entre Estado e sociedade, na implementação de políticas públicas inclusivas, nesse caso, referentes à escolarização de surdos na EJA, pois detalha tal especificidade, e traz um panorama relativo à surdez e educação de surdos.

Metodologicamente, a pesquisa se insere na abordagem qualitativa, de nível descritivo, com delineamento por estudo de caso, como sujeitos dois estudantes surdos matriculados na EJA, fase final correspondente ao 8º ano Ensino Fundamental, no ensino regular, noturno, de um município interiorano de São Paulo. Acerca dos participantes, um do sexo feminino, com 27 anos, com surdez profunda; outro masculino, com 19 anos, com surdez severa. A coleta de dados abrangeu entrevista semiestruturada e revisão documental. Acerca do instrumento, o roteiro de entrevista semiestruturada, abrangeu duas seções, a primeira, na caracterização do participante; a segunda, com questões amplas concernentes ao seu acesso e permanência nessa modalidade, no ensino regular.

Ambas as seções traduzidas por Intérprete, transposto da Língua Portuguesa para Libras e vice-versa, e após, respondidas pelos participantes. No que diz respeito aos documentos (Resolução, Plano Municipal de Educação e Deliberação), seguiu uma cronologia, e alguns recortes/ trechos extraídos de cada um, pela pesquisadora. Na análise dos dados, empregados os princípios da análise do Discurso do Sujeito Coletivo, ainda a organização dos conteúdos por meio das categorias, elaboradas a partir das questões/ roteiro da entrevista semiestruturada, quais sejam: acessibilidade, permanência, atendimento educacional especializado, aprendizagem e perspectiva, baseados em elementos e características em comum entre as fontes e com os referenciais teóricos usados.

Sobre a perspectiva inclusiva, a autora argumenta que independentemente das diferenças pessoais ou deficiências, todos têm direitos iguais, e “ao público com surdez não são obrigados a ter normalidade, são usuários de uma língua diferenciada, necessária para lhes proporcionar conhecimento” [...] (ALECRIM, 2021, p.19). Assim, requerem a educação prevista em lei, a escola e o ensino adequados, e em lhes sendo negados, repercutem no seu acesso, permanência e sucesso escolar, por consequência, muitas vezes, à evasão e a falta de êxito acadêmico. Quando não garantidos os seus direitos na dita idade certa, têm-se prejuízos e consequências na fase adulta, na inserção no trabalho, e o retorno aos bancos escolares, no caso, na EJA.

Alecrim (2021) enfatiza acerca das pessoas com deficiência, quando têm seu processo educacional desprezado, de algum modo há prejuízos, em alguns casos, o não acesso ou desistência na educação básica, na idade adequada, e então na fase jovem ou adulta, há que se enfrentar as dificuldades vividas e retomar os estudos.

Os resultados por Alecrim (2021), à vista da análise documental, permitiram constatar que, a política pública de educação está pautada na legislação de maneira a atender as necessidades das pessoas e garantir seus direitos, e ainda, que, a partir do movimento da sociedade, essa política pode criar outras leis, decretos, deliberações, normativas, orientações em prol de um bem a todos, ou a uma maioria, nos âmbitos nacional e municipal.

A partir da visão dos próprios sujeitos, estudantes com surdez, relativo à sua experiência educacional, “estas leis ainda não lhes atendem, a escola não está inclusiva, os acessos à comunicação, à informação, à interação, à aprendizagem, à avaliação, ao atendimento educacional especializado, aos recursos materiais e pedagógicos adaptados não estão possibilitados.” (ALECRIM, 2021, p.8) Isso conduz a inferências sobre publicações oficiais, normativas e os direitos propriamente, remetem as instâncias de acompanhamento da execução da política pública educacional na garantia do direito à educação. Debate que requer aprofundamento, pela necessidade de se refletir sobre a elaboração da política educacional, na afirmação dos direitos a sujeitos com deficiência, no caso com surdez, daquilo que postulam os documentos, em contraste, considerando a vinculação do processo educativo vivenciado por esses sujeitos de direitos, dado suas necessidades específicas.

Alecrim (2021) reitera a história da Educação Especial no Brasil, e destaca avanços, “as necessidades particulares de cada pessoa foram sendo questionadas e, por isso, os legisladores estabeleceram ou aprimoraram leis, decretos, normativas com o intuito de atender especificidades, mas também, preconizar direitos.” (ALECRIM, 2021, p. 123)

Interessante, no caso da pesquisa de Alecrim (2021) que as pessoas com surdez, como pessoas PAEE, têm garantia de direitos educacionais. Todavia, a pesquisa apontou que eles próprios não se veem ou querem ser identificados como deficientes, nesse caso, não se trata da negação da sua condição “surdez”, mas pela compensação desse sentido humano por outro, no caso, a visão, como expressa “[...] mas por resolverem sua impossibilidade auditivamente por meio de uma leitura visual.” (ALECRIM, 2021, p. 123) Nesses termos, a luta incansável por esses sujeitos na garantia de seus direitos, é, sobretudo, para expressarem por eles próprios suas necessidades, bem como a educação que almejam. A dimensão de luta, por um lado, aqueles que clamam por seus direitos; e por outro, as tentativas do Estado em adequar a oferta educacional consoante com a legislação vigente.

Na concepção de Alecrim (2021), há esforços em garantir acesso, permanência e sucesso à/na educação para todos, inclusivamente, relativo à EJA. Todavia, não se inclui como deveria. No caso de pessoas com surdez, os dados, pelos participantes da pesquisa, apontaram lacunas na comunicação e informação, que refletem na aprendizagem, na sua constituição como

sujeitos, na permanência escolar. Acerca do AEE, expressam a impossibilidade de frequência, pela incompatibilidade de horário, mesmo a Deliberação desse serviço orientar horários programados segundo a necessidade do aluno, na prática, isso não ocorre. Ademais, sua aprendizagem se entende comprometida pela falta de interação comunicativa entre professor/aluno, diga-se de passagem, impossível sem a língua de sinais. Logo, tem-se na política educacional, os seus direitos afirmados, porém não estão em execução para eles de fato, “a escola não está inclusiva, o acesso à comunicação, à informação, à interação, à aprendizagem, à avaliação, ao atendimento educacional especializado, a recursos materiais e pedagógicos adaptados não estão disponíveis.” (ALECRIM, 2021, p.125)

No âmbito educacional, desconsiderar as necessidades de sujeitos com deficiência pode afetar significativamente sua aprendizagem, além do que, a ausência dos estímulos adequados nos aspectos cognitivo, linguístico, cultural, social seria o avesso dos preceitos inclusivos, em continuidade ao seu processo de exclusão. (ALECRIM, 2021) A esse respeito, vê-se que o estudo de Alecrim (2021) faz menção específica à população com surdez, no entanto, encontra sintonia nos estudos por outros pesquisadores nessa mesma abordagem, por exemplo: Pinheiro (2015); Silva (2018); Lebrão (2019); Oliveira (2020); Alecrim (2021).

O artigo científico nominado “**EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONFLUÊNCIAS**”, desenvolvido por Giovana Cerqueira Lopes e Lucília Augusta Lino, em 2021, trouxe um esboço parcial e sucinto sobre história e a legislação na área, contribuiu ao referendar publicações na interface EE/ EJA até então desconhecidas, também por apresentar reflexões sobre a modalidade EJA, marcada por demandas e individualidades, sendo apontadas algumas dificuldades encaradas por estudantes desse grupo específico, bem como professores atuantes nessas circunstâncias, e sinalizou algumas possíveis soluções para a inclusão desse público de modo mais eficaz.

Segundo as autoras, por parte dos discentes, as dificuldades se voltam para ingressar, permanecer e dar continuidade à sua escolarização na EJA, já que as escolas ofertantes não se expressam preparadas para recebê-los. Por parte dos professores que atuam nessa modalidade, remete à atuação pedagógica com público tão diverso da EJA. As autoras, chamam a atenção, de modo amplo, para a complexidade da educação inclusiva, no provimento de apoio e adaptações necessários, em outras palavras, na exigida atenção para acessibilidade, oferta do AEE e sua frequência/ ausência, adequações no currículo, ademais tocam sobre a formação profissional dos que atuam na EE/EJA e valorização docente.

Segundo as mesmas pesquisadoras, historicamente, as pessoas com deficiência e as pessoas jovens e adultas trazem como marca comum: a exclusão e o preconceito, além do acesso tardio à escolarização.

Parafraseando Lopes e Lino (2021), no tocante às pessoas com deficiência foram submetidas a diferentes práticas de exclusão social, como abandono e até sua eliminação por morte, na Antiguidade. Na Modernidade, a exclusão substituída pela segregação em instituições, as quais, até meados do Século XIX, nem ao menos ofertavam algum atendimento educacional. A esse grupo, as abordagens pedagógicas se voltavam para modelos terapêuticos, em instituições não escolares, de caráter filantrópico, que hegemonizaram o atendimento educacional a tais pessoas, categorizando-as tipologicamente, conforme critérios médicos e psicológicos. Meados do século XX, tem-se novo paradigma socioeducacional com a integração desses sujeitos aos espaços sociais, dentre os quais, as instituições escolares. Momento em que a educação especial adentra as escolas públicas, sob o enfoque da integração física e espacial, na sua segregação em classes e escolas especiais, na faixa etária ajustada à obrigatoriedade escolar, sobejados, nesse caso, os adultos com deficiência, para os quais restavam as instituições filantrópicas. Com a Constituição (1988), referência no processo de democratização nacional, assegura-se o direito à educação para todos (Art. 205), como princípio, a igualdade de condições. Nos anos 1990, seguindo o movimento mundial, a perspectiva inclusiva passa a se delinear, nacionalmente, em substituição à concepção integracionista, estabelecendo-se desígnio da política educacional na década subsequente. De semelhante modo, a EJA, de maneira tardia, constituiu-se alvo de políticas educacionais, como modalidade na educação básica, com a Lei n.º 9394/1996. Significa, portanto, “O reconhecimento tardio da dívida social com alunos que não tiveram acesso à escolarização na infância, a chamada ‘idade certa’, ou que foram excluídos da escola pelo fenômeno da evasão escolar, que marca os processos de exclusão que a reprovação escolar amplia.” (LOPES; LINO, 2021, s/p.)

Nesse caminho, acrescenta Nogueira (2020), em relação ao público da Educação Especial na modalidade EJA, somente nos anos 2000, os direitos à educação por essa parcela populacional começam a ser citados em documentos (inter)nacionais, principiando relações entre essas duas modalidades educacionais, a exemplo o *Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos – CONFINTEA* que traz “o direito ao acesso e à permanência de educandos com necessidades educativas especiais com estrutura material, recursos didáticos, profissionais habilitados e segurança, para adequado atendimento às suas especificidades”. (BRASIL, 2009, p. 46), também a LBI/ 2015. Ambas as

referências serão tratadas posteriormente, mas já se denota a aproximação dessas modalidades nesses documentos. O fato é que, a chegada desses sujeitos na EJA tem sido uma realidade, impondo desafios a essas modalidades.

Ao reflexionar sobre a EJA e a Educação Especial/Educação Inclusiva (EE/EI), Lopes e Lino (2021) buscam compreender, presentemente, a inclusão na EJA e os direitos garantidos ou desprezados nesse processo, tendo como questão problematizadora: Como a Educação de Jovens e Adultos pode se preparar para receber a demanda advinda da política de inclusão, pensando ainda quais são as maiores dificuldades encontradas pelos docentes?

Para Lopes e Lino (2021) a EJA na totalidade, requer adequar-se a fim de receber alunos da Educação Especial, porque é próprio dessa modalidade a diversidade de público, ademais, cotidianamente, enfrenta dificuldades, que evidenciam históricos processos de precarização e exclusão. Destacam, nesse sentido, a formação de professores como imprescindível, mas enfatizam que a perspectiva inclusiva escolar vai além da atuação particular docente, ao qual comumente tem sobrecaído maior responsabilização, sem, contudo, ter em conta as condições favoráveis pelo Estado.

As autoras argumentam a inclusão ser uma tarefa comum, de toda a escola, e afirmam a necessidade “de reformulação total do modo de pensar e agir da sociedade, das escolas e seus profissionais, incluindo os gestores, docentes e técnicos, sem esquecermos o imprescindível investimento em formação e equipamentos, previstos na legislação, mas muitas vezes sem efetivação nas políticas públicas.” LOPES; LINO, 2021, s/p.)

Nesse entendimento, afirmam ser essencial se investir na formação dos profissionais, conhecer as modalidades EE e EJA em suas características tão específicas, como também conhecer o seu público, suas necessidades, e ao atendê-las, contribuir para sua autonomia e emancipação. Além do que, destacam a questão dos poucos investimentos destinados à educação, os cortes de recursos, especialmente destinados às modalidades atinentes ao público historicamente excluído da escolarização, no caso EJA e EE, entre outras, o que se configura como retrocesso nas políticas públicas em educação.

Lopes e Lino (2021) com base em pesquisa bibliográfica e documental, trazem aspectos importantes acerca da inclusão na EJA, destacando que o quantitativo de pessoas com deficiência sem instrução ou apenas com o Ensino Fundamental incompleto sobressai exponencialmente em comparado com aquelas sem deficiência e de mesma faixa etária. Outrossim, advertem que o AEE é quase inexistente a esse público na EJA, e nesse sentido apontam como mais satisfatória sua oferta no mesmo turno escolar, que diferentemente do ofertado a crianças e adolescentes, facilitaria sua participação ao jovem, adulto e idoso, na

maioria trabalhadores e por isso não podem frequentá-lo no contraturno. Lopes e Lino (2021) destacam serem muitos os desafios na inclusão desses sujeitos na EJA, e sua garantia, requer planejamento, políticas públicas, financiamento, inclusive em articulação intersetorial por meio de apoio de outros âmbitos, qual seja: saúde, assistência social, entre outros, dado se tratar de um trabalho complexo.

As pesquisadoras atestam haver a necessidade de discutir, pensar e pesquisar sobre tal temática com o fim contribuir para tornar a inclusão nas turmas de EJA, uma realidade, principalmente tendo em conta, na atualidade, a luta pela ampliação do direito à educação e a resistência contra os ataques e retrocessos acerca da perda de direitos das pessoas com deficiência, conseqüentemente aumentando sua exclusão. Lopes e Lino (2021) realçam a atualidade do tema, ao considerar o tempo/ cenário presente, assinalados por retrocessos e desmontes das políticas educacionais, ademais pela redução no direito à educação, que envolve de maneira mais intensa pessoas da Educação Especial e da EJA, entre outros sujeitos—indígenas, quilombolas, povos do campo, da floresta, ribeirinhos, dentre as minorias integrantes da parcela populacional historicamente excluída da escolarização.

Lopes e Lino (2021) destacam que a perspectiva inclusiva no âmbito educacional se deu a partir de 1990, pelas convenções internacionais, mas teve realce e intensificação, a partir de 2016, após a LBI/ 2015. Com isso, a modalidade EJA tem recebido, crescentemente, alunos público-alvo da Educação Especial. Todavia, a ampliação dessa demanda, a relação entre as modalidades “ainda não é um objeto de estudo privilegiado pelas pesquisas em educação, no contexto da educação inclusiva, o que torna urgente pensar essa interrelação considerando suas características.” (LOPES; LINO, 2021, s/p) Elas destacam o tema como relativamente novo e pouco discutido, o que o torna urgente e carente de estudos.

Corroboram Lopes e Lino (2021) ao explicarem que a inclusão educacional, de modo amplo, não se trata de algo fácil, quer para os professores, quer para os alunos, e não se expressa ainda como consenso entre os profissionais. Nesse sentido, requer apreender o sentido da inclusão, que na sua concepção, “é um processo, e não um estado, e que apenas movimentar fisicamente os estudantes, somente para que estejam presentes nas classes regulares não é o suficiente para tornar a escola inclusiva, pois eles não estarão aprendendo e nem participando ativamente da vida escolar, continuando assim excluídos dentro da inclusão.” (LOPES; LINO, 2021, s/p.) Como processo complexo, a inclusão educacional, além de esforços mútuos, demanda investimentos, compromisso do poder público em ações em face essa demanda escolar.

Mediante essa lógica, há que se atentar que a inclusão extrapola o educacional “A perspectiva inclusiva não é reduzida à educação, mas toda a sociedade deve ser inclusiva, porém em um país em que as desigualdades se acentuam e aumenta a exclusão social, esse é um desafio extremo. Assim, é importante que a educação inclusiva seja pensada de forma abrangente, como compromisso de toda a sociedade e dever do Estado.” (LOPES; LINO, 2021, s/p.) Nessa diretiva, remete-se às políticas sociais nas diferentes áreas, em que a questão inclusiva, no caso, realça o direito pleno à educação e o comprometimento dos governos em cumpri-lo, sem, contudo, desconsiderar outras dimensões que tomam corpo socialmente.

Outro trabalho significativo, a Dissertação defendida por Fabiane Maria Silva, em 2021, denominada “**ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ESPECIAL: O CONTEXTO DE MINAS GERAIS (2008-2019)**”, ao Programa de Pós- Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e contribuiu para um olhar científico acerca da escolarização de estudantes com deficiência intelectual (DI), na EJA Especial, na inferência no âmbito da Educação Especial, um campo de disputa não apenas entre as dimensões público/ privado, mas também ensino especial / comum, ademais pela condução da pesquisa, como suporte teórico a perspectiva da dialética marxista, sendo a pesquisadora graduada em Serviço Social. Cabe, aqui, esclarecer que concernente à EJA Especial, são informações a partir da Modalidade de ensino Educação Especial, que abrange as classes especiais e instituições especializadas.

Notadamente, para Silva (2021), os estudos que analisam a situação educacional da população com DI na EJA são poucos, e o seu estudo realizado na EJA Especial, (2008 a 2019), em relação ao acesso e à característica do atendimento educacional designados a esse segmento populacional, por serem a maioria. Destacou as matrículas, buscou identificar o perfil geral do público da EE na modalidade EJA com informações sobre sexo, cor/raça, faixa etária e etapa de ensino. Silva (2021) esclarece que em Minas Gerais, a EJA Especial predomina sob a égide das instituições privadas assistenciais, de cunho filantrópico, mediante convênio entre instituições privadas e o Poder Público, com auxílio simultâneo dos órgãos municipais e estaduais, no compartilhamento de responsabilidades, junto às pessoas com deficiência.

No intento de compreender esse atendimento escolar, metodologicamente, elegeu como instrumento o indicador social de educação, baseado na análise dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica, pelo INEP; alusivo às matrículas desse grupo na EJA Especial, recorte entre 2008 a 2019, sendo o processamento e tratamento dos dados mediante o *software* IBM SPSS *Statistics (Statistical Package for the Social Sciences)* na versão 20, que propicia tal análise. Elegeu como suporte teórico a perspectiva da dialética marxista na interpretação dos

dados levantados, na observância das dimensões de qualidade e quantidade relativos a matrículas e atendimento desse grupo. Silva (2021) explica que os indicadores sociais são primordiais para efeitos de planejamento público, formulação e avaliação de políticas sociais, ademais para viabilizar ações pelo Poder Público.

Para Silva (2021), a análise dos dados permitiu afirmar, em todo o período analisado, de 2008 a 2019, notadamente a concentração das matrículas desse grupo de estudantes na EJA regular, em classes comuns, mas não se pode deixar de considerar como expressivo o número de matrículas na EJA Especial porque “isto revela a manutenção de espaços segregados com histórico de compartilhamento de responsabilidade entre Estado e iniciativa privada.” (SILVA, 2019, p.145)

Em Minas Gerais, ficou claro que relativo à EJA Especial, um crescimento de matrículas de 2008 a 2014, porém a partir de 2015, uma tendência de queda significativa de matrículas desse público. Da mesma forma, como referência 2014 a 2019, constatou-se redução de 32,12% dessas matrículas, o que significa queda na frequência nessa Modalidade de ensino, nesse funcionamento. Ainda constatou, a diminuição numérica das matrículas como referência (2019) igualmente refletida nos dados da EJA comum e nas matrículas gerais da EJA, fato, esse, que ressalta a importância das políticas inclusivas, porque “ainda existe uma quantidade considerável de estudantes com deficiência em espaços segregados de ensino, quando deveriam estar inseridos em classes comuns de ensino.” (SILVA, 2021, p.148)

Outro dado interessante, no mesmo período analisado, de 2008 a 2019, as matrículas de pessoas com DI sobressai às demais do público da Educação Especial, e, nesse caso, as matrículas do sexo masculino são superiores às do sexo feminino, na EJA Especial, o que às palavras da pesquisadora, embora haja igualdade de direitos, expressa a supremacia masculina, dito de outro modo, o gênero, nesse caso, reforça as desigualdades de acesso ao ensino. Ela ainda adverte sobre a maioria ser caracterizada como DI, pela equipe escolar, sem, contudo, a realização de um diagnóstico preciso. Ademais, essa parcela da população, na maioria, concentra-se nas séries iniciais da EJA Especial, e a raça branca sobressai em relação à parda, em seguida a preta, amarela e a indígena respectivamente, nessa situação evidenciada em Minas Gerais. Nessa lógica, considera os processos de patologização do ensino, na prevalência dos com DI na EJA Especial, consumando a segregação. Quanto à idade, há concentração nas faixas etárias inferiores aos 30 anos, considerado que de 15 a 20 prevalece. Logo, pelo estudo, infere-se também na EJA Especial a juvenilização do público.

Assim, ao recorrer a todos esses estudos que abordam a interface EJA e Educação Especial na perspectiva inclusiva de maneira conjunta, neste trabalho, buscou-se estabelecer

uma relação entre ambas as modalidades. A leitura dos trabalhos acima elencados foi relevante e contribuiu com o estudo a que se propôs por oportunizar conhecer as diversas formas de tratamento das temáticas na interface EE/EJA nas produções acadêmicas e os diversos olhares investigativos nessa direção, abarcando questões instigantes merecedoras de aprofundamento científico. Além disso, as produções fundamentadas em perspectivas epistemológicas subsidiaram a base de reflexão sobre possíveis direcionamentos nesse caminho.

No âmbito geral desse levantamento, deduz-se que segundo Botti (2016), Lima (2015), Trentin (2017), Lebrão (2019), Oliveira (2020) é notório o crescimento das matrículas de estudantes com deficiência na modalidade Educação de Jovens e adultos. Trentin (2017) acrescenta que a partir da promulgação da PNEE-PEI (2008) essa inclusão tem ocorrido mais acentuadamente. Lopes e Lino (2021) acrescentam que a promulgação da LBI/2015 também impulsionou essas matrículas. Nesse caminho, as pesquisas destacam a relevância dessa temática, justificada pelo aumento desse grupo na EJA e pelo baixo número de pesquisas que se dedicam investigar a Educação Especial no âmbito da EJA. (TRENTIN, 2017); (LEITE: CAMPOS, 2018); (NOGUEIRA, 2020); (RODRIGUES DE LIMA, 2020); (LOPES; LINO, 2021).

A esse respeito, Lima (2015), Oliveira (2020) e Nogueira (2020) destacam a situação duplamente inclusiva relativa às modalidades EE e EJA que abarcam pessoas estigmatizados ao longo da história, também pela conotação assistencialista e compensatória, que ainda sobrevive e precisa ser superada.

Nesse contexto, a inclusão escolar como palavra de ordem expressa simultaneamente o desafio e o compromisso de todos, principalmente por parte do professor atuante na EJA, “se levarmos em consideração a pluralidade da EJA e as especificidades desse público, em especial, que exige diversos saberes do professor.” (NOGUEIRA, 2020, p. 98) Toca-se, aí, em um ponto sensível que caracteriza a EJA, a diversidade do seu público, sobretudo se infere o compromisso consciente docente com a perspectiva inclusiva, que não só cabe atentar sobre as subjetividades do educando PAEE, mas sobre essa escolarização, requer aprofundar conhecimentos, posto a escola como instrumento democrático na socialização do saber.

À vista disso, Bueno (2019) destaca a qualificação docente e a parceria colaborativa entre professores da Educação Especial e do ensino comum em diferentes etapas de ensino. Para Bueno (2019) acerca da formação docente, os conhecimentos relativos às modalidades EE e EJA devem compor a formação de todos os professores desde a inicial à continuada, contribuições que auxiliam na reflexão e discussão sobre a criação de novos espaços e práticas na EJA no enfoque inclusivo.

Sob o prisma da inclusão, Botti (2016) expressou um fenômeno social interessante e, em simultâneo, curioso. Mesmo o sistema educacional na premissa inclusiva, os educandos jovens e adultos PAEE preferiram, na maioria, estarem concentrados no Centro de Educação Estadual de Jovens e Adultos (CEEJA) ao invés de frequentarem essa mesma modalidade, nas escolas da rede estadual de Colatina /ES.

Observa-se um consenso entre os pesquisadores Botti (2016), Lima (2015), Trentin (2017), Santos (2018), Oliveira (2020) quanto a necessidade de se repensar e replanejar as propostas de ensino da Educação de Jovens e Adultos a fim de que se tornem mais inclusivas. Requer atender aos objetivos, necessidades e interesses deste público específico, pessoas com deficiência, que recorrem à escola, dado a necessidade de escolarização e profissionalização.

Oliveira (2020) chama a atenção quanto a omissão do Estado ao prover condições adequadas de ensino e aprendizagem a esses educandos a fim de superarem a condição de segregação e marginalização. A esse respeito, Hass (2015) complementa, nas palavras da autora, “[...]um quadro histórico de ensino de “segunda ordem” e de cunho compensatório, compactuando com a dupla exclusão de jovens e adultos com deficiência”.

Hass (2015), Trentin (2017) e Oliveira (2020) reforçam a necessidade de políticas públicas que considerem o direito e as necessidades dos educandos com deficiência. Cabral, Bianchini e Gonçalves (2018) complementam que interface entre EE e EJA carece de reflexões em relação à efetividade das políticas, interações e ações inclusivas.

Hass (2015) argumenta sobre garantia do direito à educação ao público jovem e adulto com deficiência. Ela toca em um ponto crucial da dinâmica relacional da sociedade com a pessoa com deficiência, dado que revisita o caráter marginal que persiste, em alguns casos, não apenas no estado do Rio Grande do Sul, mas no Brasil. A esse respeito, Silva (2021) chama a atenção para prevalência das matrículas de estudantes da Educação Especial, na EJA Especial, em Minas Gerais e adverte sobre a patolização da deficiência. Logo, importa refletir sobre questões imbricadas na escolarização da pessoa com deficiência, trata-se de uma realidade atual e ponto de partida para a discussão, obtenção de novos conhecimentos científicos e percepção da deliberação de políticas públicas direcionadas a este público.

Nessa linha de raciocínio, a pesquisa de Lebrão (2019) traz à baila aspectos relevantes acerca da escolarização da pessoa com deficiência. De imediato, pode-se notar as lacunas da premissa inclusiva, que implicitamente exclui o diferente na conjuntura educacional, econômica e social.

De modo amplo, as pesquisas desenvolvidas por Botti (2016), Lima (2015), Oliveira (2020), Lopes e Lima (2021), Alecrim (2021) expressaram que o sistema educacional não tem

contemplado todas as necessidades dos alunos, no que concerne ao processo de escolarização consoante com as prerrogativas legais.

As pesquisas sinalizaram a necessidade de o poder público voltar sua atenção para esta modalidade de ensino, EJA, na promoção de suporte, redes de apoio, inclusive provendo a formação continuada aos profissionais, a fim de que se torne mais inclusiva. (LEBRÃO; 2016); (BUENO, 2019)

Não se pode deixar de ressaltar que a inclusão escolar é um processo complexo que envolve o esforço coletivo, além de estratégias e investimentos, de cujo ponto de partida é a superação do próprio desconhecimento do seu conceito mais profundo, como elucidou essa leitura “O estudo revelou que poucos eram os participantes que possuíam algum entendimento sobre o conceito de inclusão. Ademais, na contramão da proposta inclusiva, foi-nos revelado que os discentes com deficiência na EJA ainda encontram desafios e percalços por suas condições.” (PEREIRA, 2020, p. 155) Conquanto, os princípios inclusivos propagados na atualidade, não são reconhecidos ou mesmo praticados de igual maneira, o que denota barreiras a serem vencidas, dentre as quais, atitudinais. (RODRIGUES; DUTRA, STORTO, 2017); (PEREIRA; 2020)

Em suma, infere-se que a inclusão de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos é um tema pouco explorado, tem-se escassez de produção científica que abranja essa temática especificamente e faz -se, além de fundamental, oportuna tal discussão no âmbito da Academia por se mostrar uma demanda social nacionalmente atual. É mister conhecer as questões da realidade brasileira, local que emergem no contexto social e por meio do conhecimento científico, oferecer subsídios para uma reflexão mais substanciada, seus desafios e de algum modo contribuir para melhores possibilidades acerca da inclusão educacional desse alunado.

Observou-se que a maioria dos estudos desenvolvidos tem focado a inclusão escolar na EJA com o olhar sobre uma categoria / um grupo específico no PAEE, não há aprofundamento sobre as políticas educacionais voltadas à EJA/EE, seus propósitos, limites. São poucos os que fazem menção sobre a produção dessas políticas. Na maioria, metodologicamente, os estudos se voltam para entrevistas, estudos de caso, observação de aspectos relativos à organização do trabalho didático, e remetem a um lócus específico como escola, centro de EJA, tendo fronteiras claras com atenção sobre suas localidades. Há predomínio de estudos voltados ao estado de São Paulo (09), na sequência decrescente os estados de Minas Gerais, Espírito Santo, Paraná, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, com incidência maior em 2015, depois 2018 e 2020.

Aspectos que se diferenciam do que aqui se apresenta, um estudo de base bibliográfica e documental, que tem como princípio o direito positivado, traz as políticas educacionais na área, na percepção da relação de poder, de conflitos, tensões que lhes são próprias, a articulação/ o diálogo ou não entre EJA/ EE por meio dos documentos, ademais o levantamento dos dados gerais do alunado PAEE na EJA, com panorama amplo, e o foco na REME local.

Reconhece-se que, de algum modo, as produções encontradas possibilitaram a reflexão sobre a temática proposta e contribuíram com elementos que serviram para a formulação de questões e encaminhamentos explorados por meio dessa investigação científica.

À vista da inclusão de jovens, adultos e idosos PAEE, especialmente com deficiência, na modalidade EJA, tal processo tem fundamento em direito constitucional. Por isso mesmo, é que este princípio merece ser visto na seção subsequente, posto que dele emana a política educacional. Adentremos, agora, no estudo sobre os princípios do direito à educação, e as intrínsecas relações de sua constituição nas Cartas Constitucionais historicamente construídas no Brasil.

SEÇÃO 3 – DIREITO À EDUCAÇÃO NA PERSPECTIVA CONSTITUCIONAL

Os preceitos inclusivos pressupõem o reconhecimento da educação como direito social e requer a sua socialização em todos os níveis de ensino a todas as pessoas, sem acepção de qualquer natureza. Cumpre referendar que a educação é um direito social como trata a Constituição da República Federativa do Brasil²⁰ (1988), como dito.

É inegável, na sociedade atual, a importância dada à educação formal em face aos processos produtivos. (CURY, 2002); (RIZZI; XIMENES, 2023) “Seja para garantir o “pleno desenvolvimento humano” como prescreve a nossa Constituição, seja com uma visão instrumental – para garantir mão de obra qualificada, um “fator importante para o desenvolvimento econômico de um país” – todos defendem a importância da educação.” (RIZZI; XIMENES, 2023, p.31)

O direito à educação é reconhecido (inter)nacionalmente como de todos. Traço típico do reconhecimento de um direito é ser estabelecido em lei, tornando-o legítimo. O âmbito legal normatiza as regras, explicitando os direitos, os deveres, os limites e as possibilidades de ação. Corroborar Bobbio (2004)

A existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação. (BOBBIO, 2004, p. 38).

Para alcançar o patamar atual concernente ao direito à educação delegado a todos, atravessou-se vários momentos históricos, na construção das Constituições brasileiras, resumidamente apresentadas, a seguir.

3.1 DOS DIREITOS SOCIAIS: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO

De acordo com Bobbio (2004, p.10) a palavra direito, em sentido subjetivo, refere-se a um sistema normativo, a um conjunto ou sistema de leis. Trata-se de uma palavra deôntica que tem sentido claro apenas na linguagem normativa. Nesses termos, “Não há direito sem obrigação; e não há nem direito, nem obrigação sem uma norma de conduta.” (BOBBIO, 2004, p.10).

²⁰ A Constituição (1988), Art.1.º concebe o país como República Federativa do Brasil, isto é, formado pela união indissolúvel entre Estados, Municípios, Distrito Federal. Se estrutura, então, como princípio de cooperação ao invés de hierárquico, significa dizer, um sistema de repartição de competências e atribuições na forma da lei, dentro de limites expressos como também autonomia próprios de cada ente federado. (CURY, 2002, p.170).

Segundo esse mesmo autor, os direitos do homem por mais fundamentais, são históricos, originados em dadas circunstâncias marcadas por lutas em prol de liberdades e contra velhos poderes, constituindo-se gradualmente, “não todos de uma vez e nem de uma vez por todas.” (BOBBIO, 2004, p.9)

Bobbio (2004, p.13) explica que os direitos do homem são os que competem a todos os homens, ou ao menos é o que deveria ser, são direitos os quais ninguém poderia ser desapropriado, justamente porque seu reconhecimento é condição precisa para o aperfeiçoamento da pessoa humana ou o desenvolvimento da civilização. Os direitos do homem são variáveis, pois que se constituíram e se modificaram ao acaso das condições históricas, dos carecimentos e interesses das classes do poder, dos meios para sua realização, das transformações técnicas entre outros, a exemplo os direitos sociais que nem ao menos eram mencionados nas declarações do século XVIII e agora, são proferidos ostensivamente nas declarações recentes.

Acerca do fundamento dos direitos do homem, Bobbio (2004, p.18) assinala a Declaração Universal dos Direitos do Homem afirmada em Assembleia Geral das Nações Unidas, em 10 de dezembro de 1948, sendo prova histórica do *consensus omnium gentium* no sistema de valores de toda a comunidade internacional, na existência de uma comunidade não apenas de Estados, mas indivíduos livres e iguais, como traz a abertura dessa declaração, Art. 1º “Todos os homens nascem livres e iguais em dignidade e direitos.”

Bobbio (2004, p. 7) explica que a constituição, reconhecimento, proteção dos direitos do homem estão firmados nas Constituições democráticas modernas, em que se reflete a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948).

Esse mesmo autor (2004, p.20) esclarece que no que tange o conteúdo da referida Declaração, não se pode entender acerca dos direitos do homem que esse documento tem pretensão definitiva. Até porque, como ele explica, os direitos do homem são históricos, mutáveis e possíveis de transformação e ampliação no transcorrer do tempo. Ele acrescenta que o desenvolvimento dos direitos do homem decorre da própria civilização humana, tendo passado por três fases:

[...]num primeiro momento, afirmaram-se os direitos de liberdade, isto é, todos aqueles direitos que tendem a limitar o poder do Estado e a reservar para o indivíduo, ou para os grupos particulares, uma esfera de liberdade em relação ao Estado; num segundo momento, foram propugnados os direitos políticos, os quais concebendo a liberdade não apenas negativamente, como não-impedimento, mas positivamente como autonomia — tiveram como consequência a participação cada vez mais ampla, gene realizada e frequente dos membros de uma comunidade no poder político (ou liberdade no Estado); finalmente, foram proclama dos os direitos sociais, que expressam o amadurecimento de novas exigências — podemos mesmo dizer, de

novos valores —, como os do bem-estar e da igualdade não apenas formal, e que poderíamos chamar de liberdade através ou por meio do Estado. (BOBBIO, 2004, p.20)

Nessa esteira de configuração dos direitos, parafraseando Saviani (2013, p.744) os direitos civis, políticos e sociais são distintos. Os direitos civis remetem ao exercício da liberdade individual, no direito de ir e vir, livre pensamento e expressão, compra e manutenção de propriedade, realização contratual, de mesmo modo o acesso aos mecanismos de defesa aos outros direitos, sob forma de direito à justiça.

Os direitos políticos são referentes à participação no poder político, isto é, poder votar e ser votado. Por fim, e não menos importante, os direitos sociais, relativos ao acesso de todos ao nível mínimo de bem-estar assentido pelo padrão de civilização em vigor.

Saviani (2013) acrescenta que na constituição desses direitos, o século XVIII foi a época dos direitos civis, sucessivamente nos séculos XIX, os políticos e no XX, os sociais. Nessa esteira, a educação se configura como direito social, consoante com a Lei Maior em vigor, que em seu Art. 6.º os define: “São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados.” (BRASIL, 1988)

Segundo Saviani (2013) a divisão acima, a qual segue a classificação segundo Marshall (1957) acerca dos direitos individuais, como indispensáveis à pessoa humana, não contempla de todo as múltiplas determinações da realidade, haja vista a educação para além do direito social ser condição necessária, mesmo que não suficiente, para o acesso aos demais direitos de qualquer natureza, como expõe “[...] a participação ativa nessa sociedade, vale dizer, o exercício do direito de todo o tipo, pressupõe o acesso aos códigos escritos.” (SAVIANI, 2013, p. 745) A sociedade atual, urbano-industrial, tem base em normas escritas. Tem-se daí o motivo pelo qual a sociedade estabeleceu a escola, como a principal instituição promotora da educação formal e defendeu a universalização da escola elementar como meio de transformar os indivíduos em cidadãos, em outras palavras, sujeitos de direitos e deveres perante a lei.

Concernente aos direitos sociais, Bobbio (2004, p. 36) diz que o nascimento e crescimento desses estão vinculados às transformações sociais e as exigências delas decorrentes nas demandas pela intervenção pública e oferta de serviços sociais pelo ²¹Estado.

²¹ Para Bobbio (2020) Estado é conceituado como “sociedade organizada em que existe uma esfera pública [...] caracterizado por relações de subordinação entre governantes e governados, ou melhor, sobre detentores do comando e destinatários do dever de obediência. “(BOBBIO, 2020, p.17). “Órgão de produção jurídica e, no seu conjunto, como ordenamento jurídico [...] também através do direito uma forma de organização social e que, como

Segundo Horta (1998, p.6) os primeiros direitos reconhecidos, proclamados e protegidos foram a vida, a liberdade, a propriedade privada, a igualdade, a segurança jurídica. *A posteriori*, a educação, ainda que com importância reconhecidamente fundamental, foi incorporada lenta, ambígua e contraditoriamente. Para esse autor, apenas na época moderna, a educação surge, no século XVIII, quando a ideia de ensino figura como direito de todos os cidadãos e dever do Estado.

Parafraseando Horta (1998, p.6) o estabelecimento dos direitos sociais se deu de maneira complexa e se remete às transformações globais da sociedade. Consoante com o autor, após a Segunda Guerra, dá-se notável universalização do ensino e aumento da escolarização obrigatória, conforme cada país abrangendo de oito a dez anos. De modo que se atesta a importância da Declaração Universal dos Direitos do Homem que repercute em outros documentos e influi na educação como direito, sendo obrigatória e gratuita ao menos na etapa elementar.

Na concepção de Horta (1998, p.9), os direitos sociais vinculam-se ao princípio da igualdade a fim de concretizar a justiça social, sendo sua implementação na adoção de políticas públicas pelo Estado com o propósito de amenizar as fraturas sociais.

A educação como um direito social, consoante com Dourado (2010, p.689), a proposição de políticas implica, de modo direto ou indireto, a ação da sociedade política e da sociedade civil e, considerando um Estado federativo, demanda indispensavelmente, o envolvimento dos entes na incumbência de tais políticas, nos seus respectivos níveis.

3.2 GARANTIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

É inegável a dimensão que tomou a Declaração Universal dos Direitos do Homem (1948) e sua repercussão em documentos que influenciaram na educação como direito. Todavia não é o suficiente a garantia de um direito na legislação; sua proteção requer a atuação do Estado. É por meio dele, em seu poder de ação, que se dá a transformação da proteção verbal à proteção efetiva. (HORTA, 1998) (BOBBIO, 2004).

Horta (1998, p.9) explica sobre a presença do Estado na realização de políticas públicas adequadas no campo social. No caso da educação, as políticas públicas têm base em duas posições: uma, denominada civil democrata, assentada na ideia de direito à educação aliado a obrigatoriedade escolar, destacando a educação como dever do Estado. Outra, dita

tal, não pode estar dissociado da sociedade e das relações sociais subjacentes.” (BOBBIO, 2020, p.73). “forma complexa de organização social da qual o direito é apenas uma das partes constituintes”. (BOBBIO, 2020, p. 75).

reprodutivista, vinculada à ideia de oferta e demanda, coloca o dever e a obrigatoriedade em segundo plano.

O direito à educação apenas se concretizará à medida que o seu reconhecimento jurídico vier seguido de vontade política do poder público em efetivá-lo, bem como a mobilização da sociedade civil para a sua exigência. (HORTA, 1998)

Horta (1998, p. 10) explica que a educação no bojo dos direitos sociais, expressa uma conquista e uma concessão, isto é, um direito e uma obrigação. A ampliação do acesso à educação ocorreu como ato político como também uma resposta a considerações sociais decorrentes de lutas em defesa da sua popularização, expressando a consecução de um direito. Ademais pelas demandas de uma sociedade urbano industrial e, por meio da educação, promover a formação subjetiva, ainda que mínima, da força de trabalho face à inserção ao processo produtivo, em que a educação passa a ser uma imposição.

3.3. EDUCAÇÃO ESCOLAR: UMA BREVE INCURSÃO HISTÓRICA NAS CONSTITUIÇÕES BRASILEIRAS

Saviani (2013, p.747) considera os Regimentos de D. João III, em 1548, como a primeira medida do Estado acerca da educação nacional. Documento esse, a fim de orientar as ações do primeiro governador Tomé de Souza, que veio para o Brasil em 1549 com os jesuítas liderados por Manuel da Nóbrega, dando início a obra educativa na colônia, sob o domínio de Portugal como mantenedor. Em 1564, a Coroa de Portugal admitiu o plano da redízima em que os impostos arrecadados na colônia brasileira eram designados ao mantimento dos colégios jesuíticos. Desse modo, configurava-se uma educação de caráter público religioso, por um lado, financiada com recursos públicos, por outro lado, regida por ordem disciplinar e de característica pedagógica própria dos jesuítas, sob a esfera privada. Nessa época, o total de alunos em instituições escolares jesuíticas somava 0,1% da população, haja vista mulheres, escravos, negros livres, filhos ilegítimos, crianças abandonadas estarem excluídos do processo educativo sistematizado.

Conforme esse mesmo autor, com a expulsão dos jesuítas, deu-se a reforma pombalina e os primeiros indícios da instituição de uma escola pública estatal.

Com a proclamação da Independência, em 1822, o Brasil surgiu como país, sendo a primeira forma de governo pelo Estado brasileiro a monarquia. Dada a fundação do Império do Brasil, em 1822, teve-se outorgada a primeira Constituição nacional por D. Pedro I, em 1824. Nela a referência à educação se encontra no último artigo, designado Art. 179.

Para Vieira (2007, p. 294) após 1822 tem início uma fase de debates e projetos de modo a estruturar a educação nacional. Com a abertura da Assembleia Legislativa e Constituinte, em 1823, D. Pedro manifesta a necessidade de uma legislação específica a instrução.

Complementa Januzzi (2012), nesse contexto, a educação primária, fundamental à massa, foi debatida na Assembleia Constituinte, porém abandonada ao esquecimento. Em 1878, apenas cerca de 2% da população era escolarizada. Tal situação se dava ainda que a Constituição de 1824, primeira do Brasil, preconizava a instrução primária e gratuidade do ensino a todos.

Na Constituição do Império (1824) em seu Título VIII (Das Disposições Gerais e Garantias dos Direitos Cíveis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros), no Art. 179 diz:

A inviolabilidade dos direitos cíveis e políticos dos cidadãos brasileiros, que tem por base a liberdade, a segurança individual e a propriedade, é garantida pela Constituição do Império, em que cita: (...) XXXII - A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos. (BRASIL, 1824)

Saviani (2013, p. 748) diz que se origina dessa Constituição (1824) o princípio da gratuidade do ensino primário, posto que garantia o direito à educação a todos os cidadãos brasileiros concernente a esse nível de ensino às expensas do Estado. Todavia, não mencionou como se efetivaria a contrapartida estatal nessa garantia.

Para Horta (1998, p. 11) a Constituição Imperial (1824) ao trazer a gratuidade da instrução primária a todos se constitui de uma das formas de assegurar a inviolabilidade dos direitos cíveis e políticos dos cidadãos brasileiros, de modo a estabelecer relação entre educação e cidadania. O autor diz não haver menção da educação como direito, tampouco alusão à obrigatoriedade escolar.

Para Januzzi (2012) ainda que a educação popular tenha sido instituída na Constituição de 1824 como direito do cidadão, a máxima obtida foi a partir dela, a promulgação da Lei de 15 de outubro de 1827, depois a Lei Orgânica do Ensino Primário, a qual compôs no bojo das reformas concernentes à educação.

À Lei de 15 de outubro de 1827, Dom Pedro, Imperador Constitucional, e Defensor Perpétuo do Brasil, mandou criar escolas de primeiras letras, no Império. Por meio dessa lei, decretou, no Art. 1.º “Em todas as cidades, villas e logares²² mais populosos, haverão as escolas de primeiras letras que forem necessárias.” (BRASIL, 1827)

²² Manteve-se a ortografia de alguns termos como à época.

Ainda concernente à Lei de 15 de outubro de 1827, Horta (2013, p.11) diz que ela reafirma a gratuidade do ensino, mencionada na Constituição (1824). E menciona que em 1834, o Ato Adicional promoveu alterações no texto Constitucional. Entre outras medidas, concedeu maior autonomia às províncias transferiu a essas, a competência em legislar sobre a instrução pública, bem como os seus estabelecimentos promotores. De modo que se encontra na legislação provincial ou legislação educacional concernente ao Município Neutro a reafirmação da gratuidade da educação, também a definição de obrigatoriedade escolar atrelada à frequência obrigatória à escola primária, prevendo penalidades aos responsáveis que não matriculassem seus filhos em idade escolar definida dos sete aos dez ou catorze anos de idade.

Para Vieira (2007, p.293) a Constituição (1824) demonstra princípios de um liberalismo moderado manifestando a intenção de separação entre Colônia e Metrôpole. A figura do imperador se concretiza por meio do Poder Moderador, assegurando-lhe abertura para intervir na vida pública do país.

Segundo Vieira (2007, p, 294) a primeira Carta Magna traz somente dois parágrafos de um único artigo, o 179, sobre educação em que trata "inviolabilidade dos direitos civis e políticos dos cidadãos brasileiros", determina que "A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos" (art. 179, § 32). A outra referência trata sobre "Colégios e universidades, onde serão ensinados os elementos das ciências, belas letras e artes" (art. 179, § 33). Essas únicas referências sobre o tema no texto constitucional expressam "um indicador da pequena preocupação suscitada pela matéria educativa naquele momento político." (VIEIRA, 2007, p. 294) Ela chama a atenção para o texto constitucional em que passa ao largo a matéria educacional, ainda que se reconheça o Brasil como um dos pioneiros a inserir em sua legislação a gratuidade da educação a todos os cidadãos, essa ideia não se efetivou realmente. Além do que, tem-se como clara, "a pequena relevância do tema para os constituintes sob o jugo da autoridade do primeiro imperador." (VIEIRA, 2007, p. 294)

Viera (2007, p. 294) destaca que a Constituição (1824) teve a mais extensa vigência na história das Constituições nacionais, permanecendo como base no ordenamento jurídico brasileiro por 67 anos. Regulamentou estavelmente a vida institucional nas turbulências ocorridas no Império, substituída somente em 1891, com a República.

A passagem da Monarquia à República foi um processo caracterizado por disputas pelo poder, revoltas em oposição ao poder central, conquistas populares. O período da República no Brasil, a princípio é marcado pelo domínio político de elites agrárias: mineiras, paulistas e cariocas. O Brasil se destacou como exportador de café, e sua indústria se mostrou em ascensão. Além disso, na área social, houve revoltas no país. (VIEIRA, 2007)

Na República se deu progressiva transformação das relações sociais através da reorganização capitalista da cafeicultura. O crescimento industrial e urbano, as manifestações operárias e o crescimento das camadas médias levaram a novos interesses.

Após o estabelecimento da República, proclamada 15 de novembro de 1889, foi eleito o Congresso Nacional Constituinte que discutiu o projeto de Constituição. Segundo Saviani (2013, p.749) a primeira Constituição do regime republicano foi promulgada no ano 1891 e proferiu apenas um princípio educacional, o da laicidade definido no Art. 72, § 6.º “Será leigo o ensino ministrado nos estabelecimentos públicos.” (BRASIL, 1891).

A Carta Magna trazia no início do Art. 72 “A Constituição assegura a brasileiros e a estrangeiros residentes no país a inviolabilidade dos direitos concernentes à liberdade, à segurança individual e à propriedade.” (Redação pela Emenda Constitucional de 3 de setembro de 1926)

Nesse mesmo artigo, § 2.º “Todos são iguaes perante a lei. [...] A Republica não admite privilegios de nascimento, desconhece fóros de nobreza, e extingue as ordens honoríficas existentes e todas as suas prerrogativas e regalias, bem como os titulos nobiliarchicos e de conselho.” (Redação pela Emenda Constitucional de 3 de setembro de 1926)

Segundo Saviani (2013, p.749) acerca da Constituição (1891), o princípio de laicidade foi dado ao ensino público, deixando para a esfera privada as questões de ordem confessional. Incumbia, nesse caso, ao governo central instituir sólido sistema público de ensino, extensivo a todo o território brasileiro, recém organizado como Estado republicano. Complementa esse autor, que isso de fato não ocorreu. No período Imperial, o regime político era centralizado, a instrução descentralizada. Na República Federativa, regime político caracterizado pela descentralização, a educação deveria continuar descentralizada. Nesse entendimento, postergada a organização da instrução popular nacionalmente, permanecendo o ensino primário sob a responsabilidade das antigas províncias, agora Estados federados. A esse respeito, Horta (1998, p.14) diz que os estados não tinham condições de arcar sozinhos com o ônus da expansão quantitativa de escolas por isso o ensino primário é apresentado nas Constituições estaduais do período inicial republicano como incumbência pública não obrigatória, com exceção de São Paulo, Santa Catarina, Mato Grosso e Minas Gerais. De modo amplo, eram colocadas as atribuições concernentes aos níveis administrativos, incumbindo as Assembleias Constituintes Estaduais a determinação pormenorizada destas competências.

Horta (1998, p.14) comenta que anterior a Constituição (1891), a Reforma Benjamin Constant, em 1890, trazia a instrução primária livre, gratuita e leiga. De maneira que se

consagrava a laicidade e a gratuidade do ensino, mas expressava ausência de coação do Estado quanto a obrigatoriedade da presença escolar.

Para Vieira (2007, 295) a Constituição (1891) expõe mais dispositivos sobre educação do que a anterior, de 1824, porém não chega a ser abundante sobre a matéria, mesmo assim, tem importância no campo educacional. Como Constituição republicana traz a laicidade e a separação entre os poderes. A Constituição (1891), Art. 72 “[...] leigo o ensino ministrado em estabelecimentos públicos.” (BRASIL, 1891) Assim, dissocia o que é do Estado, da Igreja. Ainda, o tom federalista é marcado nas atribuições da União em matéria de educação, Distrito Federal, estados federados, designando à primeira o ensino superior do país e aos demais o primário e secundário. Além do que, assinala a constituição de um sistema escolar “em moldes tradicionais e de base livresca.” (VIEIRA, 2007, p.295). Não se expressa nessa Constituição preocupação com a pesquisa, ainda que a Reforma Benjamin Constant (1890), antecedente, já evidenciasse atenção acerca da formação científica.

Outro fator interessante, segundo a autora supracitada, é nessa Carta Magna, a proibição do voto aos analfabetos, Art. 71, que expressa exclusão contrariando o direito à cidadania. Situação essa modificada com a Constituição de 1988.

Ainda sobre esse mesmo período, Januzzi (2012, p. 20) diz que Proclamada a República, o federalismo tomado pela Constituição (1891) institui a cada estado certa independência, na organização de leis e de sua administração própria. Ao Congresso coube desenvolver as letras, artes e ciências, sem emperrar ações dos governos locais. A autora acrescenta sobre a supressão da gratuidade do ensino dos preceitos da Constituição de 1824.

A Constituição Federal (1934) é considerada a mais liberal das Constituições, tendo ocorrido após a Revolução de 1930. Conforme Vieira (2007, p. 296) trata-se de um período fértil caracterizado por movimentos sociais da década anterior, os quais expressam insatisfação face às oligarquias e o sistema republicano em vigor. Também Getúlio Vargas no poder, a efervescência política desemboca na Revolução Constitucionalista (1932). É um momento rico no campo da educação, em que se cria o Ministério da Educação e Saúde (1930). No campo pedagógico, o escolanovismo assume grande influência, refletido no Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova (1932).

Segundo Saviani (2013, p.750) nesse contexto, tem-se promulgada a segunda Constituição republicana (1934) que foi a primeira a destinar um capítulo inteiro sobre educação, no caso, o Capítulo II da Educação e da Cultura.

Para esse mesmo autor, a partir da década de 1930 com a industrialização e urbanização, ocorre um acréscimo nos índices de escolarização, mesmo que aquém da necessidade devido

aos recursos insuficientes, ainda que a CF (1934) traga a vinculação orçamentária, no Art 156: “A União e Municípios aplicarão nunca menos de dez por cento, e os Estados e o Distrito Federal nunca menos de vinte por cento, da renda resultante dos impostos, na manutenção e no desenvolvimento dos sistemas educativos” (BRASIL, 1934).

Ademais a CF (1934) traz, entre outros, os princípios educacionais: Universalidade da educação, Art. 149, no qual “a educação é direito de todos”; Gratuidade do ensino primário, Art. 150; Obrigatoriedade do ensino primário, Art. 150; Liberdade de ensino, Art. 150; Abarca sobre a obrigação acerca da aplicação de fundos de educação “se aplicará em auxílios a alunos necessitados, mediante fornecimento gratuito de material escolar, bolsas de estudo, assistência alimentar, dentária e médica, e para vilegiaturas”. Art. 157, § 2.º. Além de tratar sobre questões concernentes à carreira docente, a exemplo o provimento dos cargos do magistério, Art. 158.

Nessa Carta, para Horta (1998, pp.16, 19) concebe-se o direito à educação como direito de todos; ela deve ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, Art. 149.

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

Ainda sobre esse mesmo assunto, a autora diz que a gratuidade e obrigatoriedade tomam forma legal com essa Constituição, como se percebe no parágrafo único “Ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória extensivo aos adultos.” [...] “tendência à gratuidade do ensino educativo ulterior ao primário, a fim de o tornar mais acessível.” (BRASIL, 1934) Assim, observa-se a garantia de gratuidade pelo Estado em termos da educação, também difusão do ensino, porém chama a atenção quanto a obrigatoriedade, que recai sobre o público matriculado “obrigatoriedade da frequência escolar”, não propriamente ao Estado na provisão/fornecimento da educação de maneira pontual.

Complementa Vieira (2007, p.296) ao dizer que a Carta Magna (1934) trouxe um espaço significativo para tratar da educação, com 17 artigos ao todo, os mais específicos 148 -158. No âmbito geral, mantém a estrutura anterior do sistema educacional, em que incumbe à União “traçar as diretrizes da educação nacional”, como Art. 5.º; ademais por “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País”, Art. 150. (BRASIL, 1934)

A autora destaca no texto constitucional, o financiamento da educação, sendo pela primeira vez definidas vinculações de receitas para a educação, cabendo à União, os Estados, o

Distrito Federal e aos municípios o percentual a ser aplicado proveniente dos impostos na manutenção e no desenvolvimento do sistema educativo, Art. 156. Outros destaques na CF (1934) são: as normas do Plano Nacional de Educação, Art. 150; a oferta do ensino ministrado no idioma pátrio, Art. 150, "d"; a proibição do voto aos analfabetos, Art. 108. Além de citar dispositivos relativos ao magistério, Art. 158.

A Constituição de 1937, segundo Saviani (2013, p.751) conservou o tópico relativo à Educação e à Cultura, mas os princípios aludidos na Carta Magna antecedente (1934) ou não se fazem presentes, ou foram reelaborados. De modo que no Art. 129, o caráter público da educação passa a conter “o ensino pré-vocacional e profissional destinado às classes menos favorecidas é, em matéria de educação, o primeiro dever do Estado”. E estipula que a ação do Estado incluirá o subsídio à “iniciativa dos Estados, dos Municípios e dos indivíduos ou associações particulares e profissionais”, indicando como dever das indústrias e dos sindicatos econômicos a criação, dentro de sua especialidade, escolas de aprendizes, dirigidas aos filhos de seus operários ou seus associados.

No Art. 130, trata sobre os princípios da gratuidade e obrigatoriedade do ensino primário, “O ensino primário é obrigatório e gratuito”, porém considera o dever de solidariedade dos menos para com os mais necessitados; de forma que “por ocasião da matrícula, será exigida aos que não alegarem, ou notoriamente não puderem alegar escassez de recursos, uma contribuição módica e mensal para a caixa escolar.” (BRASIL, 1937)

Consoante com Saviani (2013), sob o amparo da Constituição do Estado Novo sucederam Leis Orgânicas de Ensino com o fim de organizar “a educação nacional por partes, e não como um sistema integrado, regulado por uma lei unificada. Dando cumprimento à norma constitucional que estabelecia como dever prioritário do Estado o ensino profissional, as leis orgânicas regularam, além dos ensinos secundário e primário, os ensinos industrial, comercial e normal “[...] (SAVIANI, 2013, p. 751) Desse modo, constituíram-se as demandas concernentes ao Sistema S, integrando o Sistema Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Sistema Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC).

Vieira (2007, p. 297) confirma que no âmbito da educação, no contexto do Estado Novo, é marcado por Leis Orgânicas de Ensino, durante a administração do Ministro da Educação Gustavo Capanema.

Para Vieira (2007, p. 297) na Constituição (1937), dita do Estado Novo, Art. 15, amplia-se a competência da União ao “fixar as bases e determinar os quadros da educação nacional, traçando as diretrizes a que deve obedecer `a formação física, intelectual e moral da infância e da juventude” (BRASIL, 1937). O dever do Estado acerca da educação é posto em segundo

plano, como uma função compensatória na oferta escolar, “A infância e à juventude, a que faltarem os recursos necessários à educação em instituições particulares, é dever da Nação, dos Estados e dos Municípios assegurar, pela fundação de instituições públicas de ensino em todos os seus graus, a possibilidade de receber uma educação adequada às suas faculdades, aptidões e tendências vocacionais.” como Art. 129.

Nesse sentido, é evidente a concepção da educação pública como aquela direcionada àqueles que não têm como arcar com o ensino privado. Ademais, a questão da gratuidade na Constituição de 1937 mostra-se controversa, pois mesmo estabelecendo no Art. 130 “o ensino primário é obrigatório e gratuito”, no mesmo artigo denota-se o caráter parcial dessa gratuidade pela “caixa escolar,” o texto se expressa ambíguo. (VIEIRA, 2007) À visão de Cury (2005), nesse caso, há intenção de os ricos assistirem aos mais pobres.

Consoante Vieira (2007, p.299) a queda do Estado Novo ocorre em fins de 1945. O presidente eleito, general Eurico Gaspar Dutra, após assumir o poder, promulga a Constituição (1946), com princípios liberais e democráticos. Contextualmente, no plano econômico, por um lado, o Brasil passa por crescimento da indústria nacional, por outro, um período com restrições às importações e desfavorável às exportações. A industrialização, modernização, demandas trabalhistas refletem na busca por educação.

Promulgada outra Constituição em 18 de setembro de 1946, que recobrou a sistemática iniciada com a antecedente, CF (1934) (SAVIANI, 2013); (CURY, 2005) Segundo Saviani (2013, p.752), a Carta Magna (1946) destinou o Título VI, “Da Família, da Educação e da Cultura”, o Capítulo II à educação e à cultura, em que assentiu todos os princípios tratados na Carta de 1934. Além do que retomou a vinculação orçamentária, designando o percentual de 20% ao Distrito Federal, estados e municípios, e 10% da União da renda proveniente dos impostos na manutenção e desenvolvimento do ensino. Para Cury (2005) “Repõe em termos federativos a autonomia dos Estados na organização dos seus sistemas de ensino.” (CURY, 2005, p.25)

Sobre o reconhecimento do direito, essa Carta afirma no Art 166 “A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola. Deve inspirar-se nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana.” (BRASIL, 1946)

Para Horta (1998, p.20) a CF (1946) reafirma o direito de todos à educação, a obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário e até posterior ao primário, mas persiste a insuficiência de recursos para dar conta dessa demanda constitucional. Ademais, a autora ratifica que os princípios mencionados nessa Carta também se verificam na Lei Orgânica do Ensino primário.

Observa-se aspecto relevante do texto constitucional é que no TÍTULO I, Da Organização Federal, Art. 5.º - Compete à União: XV - legislar sobre: d) diretrizes e bases da educação nacional. (BRASIL, 1946) O que estabeleceu a futura elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBN.

Horta (1998, p.21) faz referência à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 4024, promulgada em 20 de dezembro de 1961 e que também incorpora o direito de todos à educação. Cabe dizer que a LDBN n.º 4024/1961, pela primeira vez aborda sobre a educação de pessoas com deficiência, especificamente nos artigos 88 e 89.

A Lei n.º 4.024/61 é a primeira a tratar o tema da Educação Especial de modo mais restritivo a ela. (JANUZZI, 2012). (MAZOTTA, 2011).

A referência legal à Educação Especial, no âmbito nacional, apresentou-se na LDB n.º 4024/1961, capítulo III, destacados os artigos 88 e 89 quanto à educação da pessoa com deficiência:

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

Art. 89 – Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais, receberá dos poderes políticos tratamento especial mediante bolsas de estudos, empréstimos e subvenções. (BRASIL, 1961).

O Estado buscava enquadrar a pessoa com deficiência nos serviços de educação comum e formalizou a educação desse alunado, porém, na especificidade de tal atendimento escolar, manteve em escolas especiais, ao mesmo tempo, sua inserção gradativa no ensino regular, em ambientes exclusivos de educação, em classes especiais, com dinâmica diferenciada, e seu discurso evidenciava a integração²³, na expectativa da sua adaptação.

A partir da LDBN de 1961 surgiram outras reformas educacionais, como a conhecida n.º 5692/71, que no cap. I, artigo 9º indicou tratamento especial, de acordo com as normas fixadas pelos Conselhos de Educação, os quais cabia regulamentar os serviços implantados nos estados. A referida lei, traz:

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

²³O paradigma educacional da integração, atravessado pelo conceito de normalização, isto é, de normalizar suas condições de vida, propunha oferecer aos alunos com deficiência, ambiente escolar menos restritivo, em escolas e classes especiais, e trazer o mais próximo possível pelo comumente usado pelos demais indivíduos da população, integrado ao processo de escolarização, nas escolas regulares. (GLAT, 2013, pp. 21,22)

Retomando sobre as Cartas constitucionais, Vieira (2007, p.301) contextualiza, explicando que após vivenciar a redemocratização, o Brasil mergulha numa fase de recessão e autoritarismo. A época de recessão é caracterizada pela centralização da gestão pública. Tempos que representam uma estratégia de adequação envolvendo os modelos político e econômico, de base capitalista. Avançam os processos de urbanização e de industrialização começados nos anos trinta e que aceleraram com o governo Juscelino Kubitschek. A população urbana aumenta, a indústria se desenvolve e passa representar parcela significativa do Produto Interno Bruto (PIB). Atravessada a fase inicial de ajuste estrutural, retoma-se o desenvolvimento nacional, desembocando no nominado milagre econômico. Projetos de maior envergadura são desenvolvidos e praticados, projetando o país ao rol das grandes potências emergentes.

Conforme a mesma autora, é concebida a Constituição Federal (1967). No âmbito educacional, é após essa Lei Maior que se encaminham as mais importantes propostas de reformas do período, e marcam o cenário dos anos seguintes, como a reforma do ensino superior (Lei nº 5.540/68); a reforma da educação básica, a qual institui as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus (Lei nº 5.692/71).

Para Vieira (2007, p.302) no campo da educação, a Constituição (1967) em seus dispositivos não expressa ruptura com as Constituições antecedentes. Antes manifesta interesses políticos já observados em outras Cartas, sobretudo os ligados ao ensino particular. A liberdade de ensino, assunto básico no conflito entre o público e o privado desde os anos cinquenta, é perceptível no texto dessa Carta. Outros temas tratados nos textos constitucionais de 1934, 1937, 1946 são reeditados, de modo que a Constituição (1967) se aproxima da LDBN (1961). Permanece o orientado no texto constitucional de 1946, Art. 5º, e que na Constituição (1967) define a competência da União para legislar sobre diretrizes e bases da educação nacional, Art. 8. Acrescentadas atribuições acerca dos planos nacionais de educação, Art. 8º. Ademais orientações e princípios constantes em Cartas antecedentes que foram reeditados, a exemplo: ensino primário em língua nacional (CF /1946, art. 168, e na CF/ 1967, art. 176, § 3º); a obrigatoriedade e a gratuidade do ensino primário (CF/ 1946, art. 168, I e na CF/ 1967, art. 176, § 3º), o ensino religioso, de matrícula facultativa como "disciplina dos horários normais das escolas oficiais de grau primário e médio (Constituição de 1946, art. 168, § 5º, e Constituição de 1967, art. 176, § 3º, V). A educação como direito de todos, constante na CF/ 1946, Art. 166 e que a CF/1967 acresce o dever do Estado, Art. 176. De igual modo o texto da Carta (1946), Art. 167, a Carta (1967) designa que o ensino seja "ministrado nos diferentes graus pelos poderes públicos", Art. 176. Entretanto, mesmo que ambas as Cartas determinem que este seja "livre à iniciativa particular", há diferença entre elas, no texto constitucional de

1946 consta "respeitadas as leis que o regulem", Art. 167, já no texto de 1967 consta "merecerá amparo técnico e financeiro dos Poderes Públicos, inclusive mediante bolsas de estudo", Art. 176, § 2º.

Segundo Saviani (2013, p. 752) a Constituição (1967), promulgada em tempos de recessão, abordou sobre a educação no Título IV, "Da Família, da Educação e da Cultura" (BRASIL, 1967). No que tange aos princípios educacionais, assegura o princípio da gratuidade, no Inciso III do parágrafo 3º, Art. 168, "sempre que possível, o Poder Público substituirá o regime de gratuidade pelo de concessão de bolsas de estudo, exigido o posterior reembolso no caso de ensino de grau superior". (BRASIL, 1967) A referida Carta não contemplou os princípios da Seleção por mérito; estabilidade dos professores; remuneração condigna do corpo docente; vinculação orçamentária; vitaliciedade e inamovibilidade dos cargos.

A Carta Magna (1967), no Art. 168 "A educação é direito de todos e será dada no lar e na escola; assegurada a igualdade de oportunidade, deve inspirar-se no princípio da unidade nacional e nos ideais de liberdade e de solidariedade humana." (BRASIL, 1967)

Chama-se a atenção sobre o texto constitucional, Art.169, ao estabelecer sobre a organização dos sistemas de ensino pela União, Distrito Federal, a todo o País, nos estritos limites das deficiências locais, menciona no § 2.º - "Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos **alunos necessitados** condições de eficiência escolar." (BRASIL, 1967) (Grifo nosso).

A expressão em destaque não é clara sobre quem seriam entendidos como necessitados, funda a possibilidade de nesse grupo, pessoas com deficiência, mas, nesse caso, a normativa também não especifica que assistência e como seria ofertada aos mesmos. Esse entendimento fica vago conforme essa normativa que não oferece clareza sobre a situação.

Mais adiante, a Emenda Constitucional n. 1, de 17 de novembro de 1969 considerada por alguns especialistas como a sétima Constituição nacional por alterar a vigente no campo educacional.

Assim, a Constituição de 1969, originária da Emenda Constitucional n. 1, segundo Saviani (2013, p.752) conservou os dispositivos referentes à educação em relação à anterior, com algumas alterações de redação. Todavia, a Constituição (1967) e a Emenda de 1969 excluem a vinculação orçamentária. Em vista disso, reduz-se o orçamento da União destinado para educação e cultura.

Horta (1998, p.24) destaca ser a primeira vez que um texto constitucional declara explicitamente a educação como dever do Estado. O texto na íntegra, TÍTULO IV, DA FAMÍLIA, DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA, Art. 176. "A educação, inspirada no princípio da unidade

nacional e nos ideais de liberdade e solidariedade humana, é direito de todos e **dever** do Estado, e será dada no lar e na escola.” (BRASIL, 1969) (Grifo nosso).

Observa-se nessa Carta, atenção à pessoa com deficiência no acesso à educação, Art. 175, § 4.º” Lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação de excepcionais.” (BRASIL, 1969).

A esse respeito, Braga e Feitosa (2016, p. 234) argumentam que concernente à pessoa com deficiência, é a primeira vez que se tem um texto no aspecto legal que dispõe sobre essa educação, no caso a Emenda Constitucional n. 1, de 17 de novembro de 1969; no Título IV, DA FAMÍLIA, DA EDUCAÇÃO E DA CULTURA, Art.175 § 4.º. Consoante com os autores essa ocorrência se deu apenas a fim de apontar que competiria à lei especial tratar dessa educação, tão que trouxe essa matéria em artigo reservado “à família e a sua proteção pelo Estado.” (BRAGA; FEITOSA, 2016, p.234)

Ainda conforme os mesmos autores, sobre a mesma matéria, a Emenda Constitucional n. 12, de 1978, de maneira precursora mesmo que incipiente, fortaleceu os direitos das pessoas com deficiência em que traz em Art. único:

É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica, especialmente mediante: I - educação especial e gratuita; II - assistência, reabilitação e reinserção na vida econômica e social do país; III - proibição de discriminação, inclusive quanto à admissão ao trabalho ou ao serviço público e a salários; IV - possibilidade de acesso a edifícios e logradouros públicos. (EC Nº 12, de 17 de outubro de 1978).

Sobre esses pressupostos legais, haja vista as Emendas Constitucionais supracitadas, infere-se que, ainda que incipientemente, apontam para o reconhecimento de direitos à pessoa com deficiência, tendo observado a necessidade de educação que contemple suas demandas, em vista disso a obrigação do Estado no seu provimento.

Avançando na perspectiva histórica, parafraseando Vieira (2007, p.303), em 1984 tem-se um movimento democrático que reivindica por eleições diretas. Decorreu Tancredo Neves como presidente e José Sarney como vice. Surpreendentemente, em razão do falecimento do presidente eleito, antes mesmo da posse, assume o vice-presidente, o qual mantém a promessa de revogar a legislação vigente e em seu lugar por meio de Assembleia Nacional Constituinte, dar ao país uma nova Carta Magna.

Cury (2005) explica que a busca pela redemocratização do país, a urgência de pensar normas estruturantes democráticas, levaram a mobilização popular, à Constituinte de 1987, resultando como produto, a nova Constituição brasileira.

A promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil, em 5 de outubro de 1988. Inspirada na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), essa Carta constitucional reconheceu os direitos sociais, políticos e civis dos cidadãos brasileiros. Trata-se de uma conquista “O principal mecanismo legal - a Constituição Federal de 1988 – de direito à cidadania é fruto de vários movimentos realizados pelas lutas sociais.” (BOTTI, 2016, p.44)

Segundo Saviani (2013, p. 752) a Carta Magna traz uma seção própria dedicada à educação, Seção I do Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, em que define como princípios fundantes do ensino “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”; “liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber”; “pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino”; “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais”; “valorização dos profissionais do ensino, garantindo, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas”; “gestão democrática do ensino público, na forma da lei”; “garantia de padrão de qualidade”; “piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal”, consoante com ao Art. 206, (BRASIL, EC nº 19/1998 e EC nº 53/2006).

A Lei Maior no Capítulo II —DOS DIREITOS SOCIAIS, Art. 6º, define os direitos sociais e elenca com primazia a educação como o primeiro deles. Art. 6.º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988)

Concernente à educação, a Constituição Federal (1988), alude a este direito no Capítulo III, DA EDUCAÇÃO, DA CULTURA E DO DESPORTO, seção I —DA EDUCAÇÃO, artigos 205 ao 214.

Art. 205. “**A educação, direito de todos** e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1988). (Grifo nosso)

Além dos enunciados citados, a CF (1988) inova, ao deixar claro o dever do Estado na provisão da educação, Art. 208. “[...] mediante a garantia de: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade”, e estender “sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.” (BRASIL, EC nº 14/1996, EC nº

53/2006 e EC nº 59/2009) Há, portanto, o avanço na ampliação da idade o que remete a tendência mundial que comporta o processo produtivo. (CURY, 2005)

Cury (2005, p.27) assevera ser a primeira vez no país, a Constituição trazer “gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais.” Art. 206, no caráter democrático, público, a gratuidade em qualquer nível ou etapa de ensino.

Vieira (2007, p.304) destaca que o espírito da Carta Magna encontra-se, sobretudo, expresso nos princípios e deveres do Estado no âmbito da educação, colocando-a como direito que começa sua materialização nas Constituições antecedentes, 1934 (art. 149), de 1946 e 1967 sendo reeditada de modo amplo pela afirmativa "A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho" (art. 205)

Vieira (2007, p.304) ressalta que as Constituições já haviam definido deveres do Estado acerca da educação, porém nenhuma tanto quanto a Constituição Cidadã que avançou nessa matéria. Entre outros, cita que os recursos aplicáveis na educação receberam tratamento prioritário. Ademais explica que se trata da primeira Carta a abordar sobre a autonomia universitária, estabelecendo que "as universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial, e obedecerão ao princípio de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão" (art. 207). Menciona também sobre a gestão democrática do ensino público, Art.206. Ademais, observa-se na Carta referência ao magistério público, a valorização dos profissionais da Educação, formas de ingresso entre outros, Art. 206.

No que tange ao regime de colaboração, trata das incumbências das esferas federal, estadual, municipal, na articulação face `a promoção do ensino, Art. 211. Chama-se a atenção no que se refere à pessoa com deficiência, caracteriza-se um tratamento legal acerca dos direitos sociais, dentre os quais a educação na Carta constitucional de 1988, por meio do texto constitucional a incorporação, pelo Estado brasileiro, de preceitos importantes nos dispositivos constitucionais que asseguram, por exemplo, o direito de todos à educação, ao mesmo tempo, há consideração às diferenças, a exemplo no Título I, Dos Princípios Fundamentais, Art. 3º, da Carta traz os objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: “IV–promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (BRASIL, 1988)

Adiante, no Art. 23. “É competência comum da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios: [...] II–cuidar da saúde e assistência pública, da proteção e garantia das

“pessoas portadoras de deficiência;” [...] (BRASIL, 1988). Além disso, no art. 24, designa atribuição concorrente da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios na “proteção e integração social das pessoas portadoras de deficiência.” (BRASIL, 1988).

No campo educacional especificamente, o Art. 206, “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;” Mais adiante no Art. 208. 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). Nota-se a primeira vez que se menciona o ²⁴Atendimento Educacional Especializado (AEE) em sua tão grande importância na escolarização desses sujeitos, no âmbito do ensino regular.

Observa-se que a normativa constitucional não somente aponta a educação como direito como também indica ao Estado o dever de assegurar sua oferta e garantir os recursos para a sua realização, que no caso do AEE complementa e/ou suplementa a formação dos educandos PAEE, no âmbito do ensino regular, sendo sua função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a participação escolar, tendo em conta as necessidades específicas desses sujeitos. Trata-se de serviços e recursos da Educação Especial promovidos no sentido de assegurar as condições adequadas de acesso ao currículo por intermédio da promoção da acessibilidade ao conjunto das atividades escolares, que envolve materiais didáticos, ambiente físico, equipamentos, comunicação, sendo imprescindível para proposta inclusiva. (BRASIL, 1996); (BRASIL, 2008). Entende-se o AEE como um direito do PAEE, uma determinação constitucional afirmada em vários outros documentos a fim de facilitar a escolarização desses sujeitos.

A promulgação da CF (1988) repercute em legislação vindoura e políticas públicas concebidas que contemplam a educação como direito do alunado PAEE, aqui destacam-se pessoas com deficiência em específico. Nesse entendimento, tem-se a educação como um direito protegido, com aparato fundamentado na Constituição Federal (1988) e produções legais concernentes à Educação Básica, a exemplo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); Parecer CNE/CEB nº 17/2001; Resolução CNE/CEB nº 02/2001; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva - PNEE-PEI, (BRASIL, 2008); Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação - Meta 4; Lei Nº- 4.621, de 22 de dezembro de 2014, que aprovou o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul - Meta 4 ; Lei Nº 5.565, de 23 de junho de 2015, que

²⁴ É um serviço da Educação Especial com a função de “complementar ou suplementar a formação do aluno por meio da disponibilização de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que eliminem as barreiras para sua plena participação na sociedade e desenvolvimento de sua aprendizagem.” (BRASIL, 2009, p.1)

aprovou o Plano Municipal de Educação de Campo Grande/ MS – Meta 4; Lei nº 13.146/.2015, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), que asseguraram -lhes o direito à educação formal, e serão tratadas em seção posterior,

O direito à educação segue um imperativo da Carta Maior. No caso de pessoas com deficiência vem sendo robustecido com diversas leis, como mencionado, mais recentemente, e garantem-no, a partir dos direitos declarados constitucionalmente, e que “expressam a compreensão ética de um Estado que legitima todos os direitos humanos e ajuízam as condições internas de imposição de garantias legais do cidadão pelo Estado.” (BIGARELLA; MELIM, 2019, p.27)

Ora se a educação é reconhecida como direito constitucional, cabe promovê-la. E no entendimento que se trata de um direito público subjetivo, caracteriza-se como um instrumento jurídico de controle da atuação do poder estatal, em outras palavras, a sua não oferta ou de maneira irregular, cabe responsabilidade da autoridade competente. Nessa linha de raciocínio, como direito, o indivíduo pode requerer ao Estado sua prestação. (BRASIL, 1988); (SAVIANI, 2013); (VIEIRA, 2007); (CURY, 2002).

No âmbito desse estudo, entende-se que as Cartas Magnas se configuram como documentos importantes no arcabouço legal que regulamenta o país, posto que compreendem a instituição de normas básicas, que integram a ordem social, jurídica, política e econômica do Estado, sendo a Lei Máxima no território nacional. Ademais estão relacionadas a história política do país nos diferentes momentos. Como atesta Vieira (2007), trata-se de “instrumentos formais de prescrição de regras que contribuíram para a formação de um aparato jurídico no país. Como elementos da administração pública, definem estratégias e registram políticas.” (VIEIRA, 2007, p. 306).

Nesse intuito, ao evocar o direito à educação, traz-se à tona elementos para compreender historicamente a educação, destacada aquela destinada à pessoa com deficiência, “É oportuno assinalar que a presença ou ausência da educação nas constituições brasileiras evidencia seu menor, ou maior grau de importância ao longo da história.” (VIEIRA, 2007, p. 310).

Pode-se observar desde o Império, ainda que a educação tenha sido instituída na Constituição (1824) não foi operacionalizada suficientemente à população. (SAVIANI, 2013); (VIEIRA, 2007).

Ao tratar sobre educação, tem -se que nas Cartas constitucionais de 1824 e 1891 as referências são mínimas, manifestando pouca relevância para a sociedade da época. Com o incremento da demanda por acesso à escola, “a presença de artigos relativos ao tema cresce nas constituições subsequentes (1934, 1937, 1946, 1967 e 1988).” (VIEIRA, 2007, p.310).

Respeitante à pessoa com deficiência, as Cartas constitucionais, do Império a República, a contar da primeira (1824) não há menção em grande parte a qualquer direito ou proteção específica no campo da educação. A CF (1967) traz uma situação duvidosa a esse respeito, Art. 169, § 2º, “Cada sistema de ensino terá, obrigatoriamente, serviços de assistência educacional que assegurem aos alunos necessitados condições de eficiência escolar.” (BRASIL, 1967). Já a Emenda Constitucional n. 1, de 17 de novembro de 1969, considerada por alguns especialistas como Constituição (1969) expressa essa atenção pontual ao indicar no Art. 175, § 4º” Lei especial disporá sobre a assistência à maternidade, à infância e à adolescência e sobre a educação de excepcionais.” (BRASIL, 1969); Ainda pode-se mencionar a Emenda Constitucional n. 12, de 1978, Art. único: “É assegurado aos deficientes a melhoria de sua condição social e econômica, especialmente mediante: I - **educação especial e gratuita**; (EC Nº 12, de 17 de outubro de 1978).

Sobre esses pressupostos, haja vista Emendas Constitucionais supracitadas, infere-se que incipientemente expressam o reconhecimento de direitos à pessoa com deficiência. Entretanto, é na Carta Magna vigente, norma maior do Estado de direito, que se encontra tal respaldo.

Depois, de percorrer as Constituições e demais textos sobre a temática, observa-se que a CF (1988) a contar do Império, é a sétima Constituição e a sexta após a proclamação da República, sendo nominada Constituição Cidadã, é um marco aos direitos dos cidadãos brasileiros, posto que assegura as liberdades civis e os deveres do Estado. Ela registrou avanços importantes, sendo a mais liberal e democrática, principalmente quanto ao direito à educação. (SAVIANI, 2013); (VIEIRA, 2007).

Essa Carta constitucional preceitua que a educação é direito de todos, contempla, nesse caso, o coletivo e individual, e destaca no caso das pessoas com deficiência aqui em voga, a proteção dos seus direitos, indicando igualdade de condições para o acesso e permanência na escola, bem como oferta de atendimento educacional especializado. (BRASIL, 1988).

Sobre esses pressupostos, a partir da Constituição Federal (1988) originaram-se outros documentos e políticas que ratificam a educação como direito e estabelecem ao Estado sua obrigação na busca de estratégias para a sua efetivação, haja vista os documentos supracitados no corpo desse texto e que se referem à Educação Especial na perspectiva inclusiva. Nesses termos, infere-se que a norma constitucional preceitua o tratamento igual na universalização da educação, em simultâneo, desigual nas particularidades por esses sujeitos. (CURY, 2002); (BRAGA: FEITOSA, 2016).

Cabe ainda esclarecer, como se pode inferir, que o texto constitucional é uma carta de princípios gerais por isso não disciplina as particularidades, e deixa, nesse caso, para as leis complementares ou ordinárias, a exemplo a LDBN que traz pormenores sobre a educação de pessoas com deficiência, assegurando-lhes esse direito.

Pelo exposto, interessante é notar o caminho percorrido desde o conceito de direito, passou-se a educação como direito, a conhecer essa matéria nas normas jurídicas como direito positivo assegurado e que o Poder Público tem o dever na promoção; e como direito subjetivo, pode ser requerido pelo sujeito.

Como parte do reconhecimento desse direito, também às pessoas jovens e adultas PAEE, mormente com deficiência, na sequência apresentar-se -á, na seção seguinte, as modalidades EE e EJA em sua consolidação histórica.

SEÇÃO 4 - HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL/EJA

Nesta seção textual, sobre o panorama educacional brasileiro, pretende-se contemplar as trajetórias históricas de constituição da Educação Especial e da EJA, com vista a compreender as relações que nelas intervêm. Neste sentido, conhecer de forma sequencial os caminhos trilhados pela história dessas modalidades de educação, que têm semelhanças e particularidades, por abrangerem processos e constituições históricas marcados por exclusão, em que nem sempre seus sujeitos encontraram espaço para sua escolarização, e por compatibilizarem a afirmação de direitos ao seu público, alargando, em suas respectivas abordagens, essa visão à educação do PAEE e aos jovens-adultos.

Há relevância nessa historicização posto ser registro de um processo, e não apenas por resgatar/testemunhar fatos ocorridos, como também contribuir para reflexões sobre os avanços obtidos. Isso porque “a realidade escolar presente implica a compreensão dessa realidade nas suas raízes históricas.” (SAVIANI, 2011, p.81) Ademais a inclusão do PAEE na EJA é uma questão que parte da realidade social, e “a realidade social é histórica, a historicidade do real é resgatada, é desvendada na reflexão sobre o real.” (IANNI, 2011, 407) Nessa ótica, instituída a dimensão histórica de ambas as modalidades, como a seguir.

4.1. EDUCAÇÃO ESPECIAL: BREVE RETROSPECTIVA.

O processo educativo das pessoas com deficiência²⁵ foi demarcado por exclusão, discriminação, descaso, negligência, omissão, como também por lutas e conquistas. Essa população nem sempre foi visível, conforme Januzzi (2012) não existem registros sobre a educação que contemplava as pessoas com deficiência, na dinâmica da instrução pública no Brasil colônia. Nesse caso, foi tida como uma ação colateral da dinâmica da sociedade, assumida por ordens religiosas ou pela iniciativa de ricos e abastados solidários à causa.

A Constituição de 1824, primeira do Brasil, orientava a educação primária e gratuita a todos, posicionando-a a favor do direito civil e político do cidadão, não obstante a educação das pessoas com deficiência alcançou nacionalmente pouca manifestação.

²⁵ Nesse contexto, a expressão pessoa com deficiência usada para designar aqueles conforme literatura da área, a legislação nacional que atualmente compreende pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, alvo da Educação Especial, modalidade da Educação Básica. (BRASIL, 1996) Em um conceito mais restritivo, pessoa com deficiência “aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.” (BRASIL, 2015) O conceito pessoa com deficiência designado na Convenção Internacional da ONU (2006) sobre os direitos das pessoas com deficiência, faz menção a esses como o maior contingente de alunos dentre aqueles componentes ao público-alvo da Educação Especial.

Januzzi (2012, p.7) explica que no período do Império, representado por uma sociedade rural e desescolarizada, o deficiente era posto de lado da vida pública, escuso, inconveniente por ser distinto dos demais, sua presença era indesejada. Ao passo que a organização primária atingia impulso, mesmo que em segundo plano, ocorriam iniciativas a fim de estabelecerem instituições próprias para pessoas com deficiência, por exemplo, as primeiras instituições, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos²⁶ (1854) e o Instituto dos Surdos- Mudos (1857).

A educação popular e muito menos a dos portadores de deficiência não era motivo de preocupação, em uma sociedade ainda pouco urbanizada apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados deficientes; havia lugar, havia alguma tarefa que muitos deles executassem. A população era iletrada na sua maior parte, as escolas eram escassas [...]. Dado que só recorriam a ela as camadas sociais altas e médias, a escola não funcionou como crivo, como elemento de patenteação de deficiências. (JANUZZI, 2012, p. 14).

Nesse início do atendimento às pessoas com deficiência, como Instituição especializada no ensino, o Instituto dos Meninos Cegos foi fundado por Dom Pedro II, pelo Decreto Imperial nº 1.428, de 12 de setembro de 1854. No entanto, sua fundação se deu pela iniciativa de José Alvares de Azevedo, brasileiro, cego, estudou no Instituto dos Jovens Cegos de Paris, de onde trouxe grandes ensinamentos, e no Brasil, estimulou a atenção e interesse do Ministro do Império, Conselheiro Couto Ferraz na criação do referido Instituto. Mais à frente, ainda no período Imperial, Dom Pedro II, pela Lei Nº 839, de 26 de setembro de 1857, fundou o Imperial Instituto dos Surdos- Mudos, o qual teve sua criação pelos esforços de Ernesto Hiet, cidadão de origem francesa, professor e diretor do Instituto de Bourges. Apresentou à Coroa Portuguesa, na figura de Dom Pedro II, planos de fundar aqui, uma escola capaz de proporcionar uma educação de qualidade para as pessoas surdas. Tal ideia, acolhida, deu ordenança na facilitação de importante tarefa. (MAZOTTA, 2011, p.28-29)

Segundo Januzzi (2012, p.15) e Mendes (2010, p.94) mais adiante, em 1874, há menção em documento do Ministério da Educação (MEC) sobre a presença de pessoas com deficiência intelectual em instituições como o Hospital Juliano Moreira, na Bahia e o Hospital Nacional de Alienados, no Rio de Janeiro (1903), instituição essa tida como a primeira Escola Especial para Crianças Anormais. Também há registros de, em 1887, atendimento de pessoas com deficiência intelectual, física e visual no ensino regular, na Escola do México, localizada no Rio de Janeiro. À época o ensino fundamental ao povo era escasso, pois não havia demanda social nesse sentido

²⁶ Na atualidade, esses institutos são Instituto Benjamim Constant (IBC) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) respectivamente. (JANUZZI, 2012); (MAZZOTTA, 2011); (MENDES, 2010).

e a elite, no que lhe concerne, dirimia a questão por meio do ensino em domicílio, admitindo preceptores ou internando em asilos. (JANUZZI, 2012)

Com a Proclamação da República, a Constituição (1891) instituiu a cada estado certa independência na organização de leis e de sua própria administração. Recomendou ao Congresso o desenvolvimento das letras, artes e ciências, sem dificultar ações próprias dos governos locais. Assegurou o provimento desses ramos do ensino, mantendo o descarte da sua obrigação com a educação primária. A gratuidade do ensino foi suprimida na Constituição de 1824, e restituída na Carta (1934). (JANUZZI, 2012).

A Educação Especial, nesse contexto, caracterizou-se por ações isoladas, tendo em conta que se voltou mais propriamente ao público mencionado. Todavia, com o avançar do tempo, surgem outras instituições nesse sentido, a contar de 1920, antes, então, aqueles com deficiência mental, como eram chamados, acolhidos em instituições psiquiátricas, entre os caracterizados como loucos. Nesse tocante, a produção teórica na ligação entre conhecimentos das diversas ciências, a exemplo educacional, médico, da psicologia foram valiosos, segundo Januzzi (2012, p.24). A título de maior esclarecimento, observa-se que os referidos institutos, atualmente Instituto Benjamim Constant (IBC) e Instituto Nacional de Educação de Surdos (INES) foram favorecidos, dado que estavam ligados ao poder central até 1973, data em que passaram a se subordinar ao Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), primeiro órgão de política educacional nesse fim e instituído pelo Decreto nº 72.425 de 3 de julho de 1973. Esses institutos, ainda que voltados ao ensino especializado de cegos e surdos, expressaram conquista para pessoas com deficiência e impulsionaram de certo modo a reflexão e conscientização sobre essa educação.

À década de 1930, corrobora Januzzi (2012, pp.59,60) a expressão “ensino emendativo” do latim *emendare*, que significa corrigir a falta, tirar o defeito, passou a ser usada com referência à “educação de deficientes²⁷”, a qual pode ser entendida no tempo presente como Educação Especial. Referente a esse público, diz respeito à educação com vistas em suprir as falhas que provêm da anormalidade. Nesse prisma, acha respaldo no Decreto nº 24.794, de 14 de julho de 1934, que estabelece o Ministério da Educação e Saúde Pública e a Inspeção Geral do Ensino Emendativo. Por esse documento, os anormais, como os referencia, nas suas diferentes categorias, podem se adaptar, em grande parte ao meio social, à medida que recebida educação [...] “adequada à sua deficiência física, sensorial ou psíquica e atendendo a que a Constituição da República, a ser promulgada, torna obrigatório o ensino e assistência geral aos

²⁷ No presente texto, as terminologias empregadas por autores, legislações são mantidas, contextualizadas em suas respectivas épocas.

desvalidos e que esta será muito menos onerosa uma vez que se promova a conversão, pelo ensino, dos anormais em cidadãos úteis e capazes;“ (BRASIL, 1934). Nesses termos, expressasse, com um enfoque médico-pedagógico, a ideia de normalização, na crença de que a partir de estímulos devidos poder-se-á chegar ao maior grau possível de normalidade por sujeitos com deficiência. Além do que, não se pode desconsiderar, nesse caso refletido, que as medidas originárias de direitos sociais e políticas sociais expressam ônus do Estado. (VIEIRA, 2001).

Com enfoque na evolução da educação da pessoa com deficiência, em 1932, Helena Antipoff fundou a Sociedade Pestalozzi em Minas Gerais. Nos anos de 1920 e 1930, tais serviços de atendimento especializado foram ampliados, atingindo outras localidades do país. Mais adiante, em 1954, a fundação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), no Rio de Janeiro. Subsequentemente, as instituições privadas de caráter filantrópico sem fins lucrativos se expandiram, oportunizando atendimentos nas diversas especificidades, originando instituições escolares especializadas. e, em simultâneo, no âmbito público o surgimento de classes especiais. (Januzzi, 2012) “Era um momento de ausência de serviços públicos destinados às pessoas com deficiência, e tais instituições – Pestalozzi e Apaes – se impõem como uma espécie de aparato substitutivo da ação estatal”. (BAPTISTA, 2019, p. 5) A despeito de se tratar de duas instituições particulares, sem fins lucrativos, cuja principal característica ser assistencial, têm, desde a fundação, importante papel social no atendimento à pessoa com deficiência, entre outros, na promoção de cursos com vistas no trabalho educacional especializado. (MAZZOTTA, 2011, p.p.46-47).

Para Mazzotta (2011) “A inclusão da educação de deficientes, da educação dos ²⁸excepcionais ou Educação Especial na política educacional brasileira só teve início no fim dos anos 1950, início dos 1960, já no século XX.” (MAZOTTA, 2011, p. 27). Deduz-se, por esses períodos, a demarcação das primeiras ações no tocante ao atendimento educacional especial a sujeitos com deficiência e abrangeram iniciativas e esforços empreendidos por pessoas comuns sensíveis à causa que por postura pessoal/profissional, por meio de conhecimento científico e/ou recursos próprios, empenharam-se nessa oferta, subsidiados ainda que minimamente pelo governo, ademais a formulação de decretos à época que sem minudências expressam essa educação; mais adiante, as iniciativas oficiais que se manifestam até hoje, por meio das políticas públicas abrangendo a legislação, as normas, os planos no âmbito do Estado brasileiro direcionadas a esse grupo.

²⁸ No presente texto, há autores que utilizaram diferentes terminologias para se referirem ao mesmo caso, contextualizadas em suas respectivas épocas.

Salienta-se que, historicamente, a partir de 1950, o atendimento às pessoas com deficiência foi explicitamente assumido, a nível nacional, pelo Governo Federal, com a criação de campanhas para a educação de cegos, surdos e deficientes intelectuais (MAZZOTA, 2011). Destaca-se em 1960, pelo Decreto n.º 48.961/1960 foi instituída a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação de Deficientes Mentais -CADEME- a qual visava promover nacionalmente “[...] a educação, treinamento, reabilitação e assistência educacional das crianças retardadas e outros deficientes mentais de qualquer idade ou sexo.” (MAZZOTTA, 2011, p.55)

Corroborar Januzzi (2012) ao mencionar que a educação a esse público foi beneficiada pelos estudos de Helena Antipoff²⁹ voltados para a “educação de excepcionais”, como denominada à época, principalmente referente às pessoas com deficiência intelectual, ao considerar as dificuldades individuais e formulação de métodos educacionais mais propícios. Diga-se de passagem, à época, o movimento da Escola Nova, bem desenvolvido na Europa, já se fazia presente nacionalmente, com seus métodos e processos que abrangiam princípios da psicologia aliada à pedagogia, com ênfase nas diferenças individuais, e de que Antipoff se tornou adepta. Ademais, nesse período, na Europa, as medidas relacionadas à educação, na preocupação com estudantes que frequentavam a escola pública, apesar de não se beneficiavam totalmente dela, fazem ganhar espaço a aplicação de testes de inteligência, iniciados com as pesquisas de Binet e Simon (século XX), tendo eles publicado uma escala de inteligência, em 1905. (JANUZZI, 2012); (KASSAR, 2011). Nacionalmente, a princípio em São Paulo, experiências de medição da inteligência repercutiram no estabelecimento de classes homogêneas, levaram a emergir o excepcional “[...] acreditava-se que a separação dos alunos normais dos anormais traria benefício para todos no processo educativo.” (KASSAR, 2011, p.63). Respeitante às diferenças individuais, entende-se que quanto a inteligência e aptidões, a escola atendia àqueles que se ajustavam em um padrão médio, por conseguinte se cria um problema educacional acerca dos que se desviavam acima ou abaixo desse parâmetro, na preocupação em organizar uma Educação Especializada, que os acolhesse. (JANUZZI, 2012); (KASSAR, 2011) Assim, na organização escolar a esse público, tem-se, classes especiais no ensino comum ou instituições especializadas.

Em 1948, tem-se a primeira versão do projeto de Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) por tramitação por vários anos, desde seu projeto inicial (1948) até ser

²⁹ Helena Antipoff assentada nas bases psicopedagógicas, foi pioneira no atendimento educacional especializado, no âmbito nacional, direcionado a pessoas com deficiência intelectual. (MAZZOTTA, 2011); (JANUZZI, 2012). Em 1929, chega ao Brasil, “Helena Antipoff, uma psicóloga russa que se radicou no país e influenciou o panorama nacional da educação especial.” (MENDES, 2010, p.96)

aprovada (1961), onde a educação dos excepcionais nas Disposições Gerais e Transitórias, e em virtude do movimento em favor dessa educação. Lourenço Filho, coordenador da elaboração do primeiro projeto da LDB, conhecedor do trabalho de Antipoff, e com fundamento em Binet e Simon acerca dos testes de inteligência, desenvolveu o titulado Teste ABC³⁰, pelo qual seria possível “uma visão mais exata das situações da aprendizagem nas crianças a seu cargo, podendo melhor orientar o ensino, em cada caso” (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 12) ao aferir a maturidade das crianças, fomentar a organização da homogeneização das classes das escolas públicas e a formação das classes especiais, em São Paulo primeiramente, mas que atingiu outros estados. (JANUZZI, 2012)

A título de esclarecimento, segundo Kassar (2011, p.67) na história da educação nacional essa prática de segregação se fez mais como preferência de que como exceção. “Não se tratou de uma preocupação com o anormal, ao contrário, foi feito em virtude do normal.” (JANUZZI, 2012, p.55) Infere-se esse procedimento no domínio público das normativas respaldado a exemplo pelo Decreto, 5.884/1933; Boletim Nº 14, Secretaria de Educação do Estado de Minas Gerais, 1934.

Havia à época a preocupação na catalogação da anormalidade em comparada a normalidade e para tanto se contava com serviços públicos de Inspeção Sanitária que entre outros, cumpria-se na separação dos normais dos anormais. (JANUZZI, 2012); (KASSAR, 2011) Na abrangência dos serviços da referida inspeção incluía “[...] (fiscalização dos edifícios, salas de aula, salas dos professores, alunos, funcionários), constava também a seleção dos anormais, com especificação das deficiências observadas e do regime especial de que necessitassem, bem como a criação de classes e escolas para eles e orientação técnica aos profissionais nelas atuantes.” (JANNUZZI, 2012, p.34)

Deduz-se na abrangência dessa inspeção, a necessidade de se resolver ou minimizar as questões relativas à escolarização das pessoas com deficiência não era prioritária, mas um parâmetro para seleção aos anormais escolares. Nesse caminho, a proposta de educação dos excepcionais, como fundamentada na LDB, Lei nº 4.024/61, teve caráter homogeneizador, segundo Januzzi (2012), que sublinha acerca dessa escolarização que, de um modo, veio

³⁰ O Teste de ABC tornava possível “verificar nas crianças que procuram a escola primária o nível de maturidade requerido para a aprendizagem da leitura e da escrita. Quando se saiba que esse nível não apresenta coincidência rigorosa com a idade cronológica, nem com a idade mental de cada aluno, logo se percebe a importância prática de tal verificação.” [...] “o ensino se tornará mais racional, mais tecnicamente fundado, com economia de tempo e esforço, tanto da parte dos alunos, quanto da dos mestres” (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 15) valendo-se três pontos básicos, tais Testes compreendiam “ao diagnóstico das condições de maturidade para aprender; ao prognóstico do comportamento das crianças nas situações sucessivas do ensino; e à necessidade de maior estudo de certos alunos, geralmente tidos como de comportamento difícil ou “crianças problemas.” (LOURENÇO FILHO, 2008, p. 16)

segregar o excepcional e criar classes especiais, a fim de tornar produtivo o ensino nas classes comuns sem a anormalidade; de outro modo, possibilitou o acesso ao ensino público e gratuito às crianças com algum prejuízo orgânico, dito de outro modo, contribuiu para a reflexão sobre a operacionalização da educação de crianças com grandes lesões orgânicas. Subsequentemente, a partir das classes especiais nas escolas comuns tem-se a fase histórica da integração.

Nos anos 1960, têm-se discussões sobre a reforma universitária, a educação popular, também há um aumento das classes especiais no âmbito do ensino público. Consoante com o Mazzotta (2011) e Kassir (2013), promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases, Lei 4024/1961 reafirma-se “o direito dos excepcionais à educação” e no artigo 88 orienta integrá-los na comunidade e sua educação se enquadrar no sistema geral de educação.

Infere-se na redação desse mesmo artigo, uma observância, uma condição nessa situação pelo uso da expressão “no que for possível” no sistema geral de educação, de modo a manter, como traz o art. 89, “Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.” (BRASIL, 1961)

Nesse contexto, constam as instituições especializadas também como possibilidade de atendimento a esse público. Compreende-se que apesar de a Lei 4024/1961 expressar avanço, este alunado permanecia segregado, pois sua educação ocorria em instituições especializadas ou em classes especiais, no ensino comum. Constitui-se, portanto, desde então a Educação Especial como um campo de disputa, diga-se de passagem, e que ainda hoje o é, na coexistência de classes comuns no ensino comum/regular e classes especiais em instituições especializadas. Na escolarização desse mesmo público, objeto dessa pesquisa, tem-se ambas as possibilidades na oferta da EJA.

À perspectiva histórica, a partir da LDBN nº. 4.024 de 1961, surgiram outras reformas educacionais, como a conhecida nº 5692/71, que no cap. I, artigo 9º, indicou “tratamento especial aos alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”, consoante as normas fixadas pelos Conselhos Estaduais de Educação, os quais cabia regulamentar os serviços implantados nos estados.

Conforme Baptista (2019, p.6) a Lei Educacional n.º 5.692/ 1971 pode ser considerada um marco na expansão dos serviços da educação especial, posto que amplia a ação dessa área ao incluir não somente alunos que apresentam deficiência, mas os com dificuldades de aprendizagem, expressa na ideia de atraso considerável quanto à idade regular de matrícula. Baptista (2019) e Kassir (2011) comungam o entendimento de que a partir desse dispositivo

legal houve ampliação das classes especiais nas escolas públicas das diferentes localidades do país. Houve a legitimação dos serviços da educação especial, que aqui cabe parênteses para esclarecer que não nomeada desse modo, mas se fazia presente e nessa época em expansão desse atendimento a maior contingente desse alunado.

Consoante com Mazzotta (2011), Kassar (2011) e (Baptista (2019) a década de 1970 se caracterizou pela expansão dos serviços públicos, a exemplo das classes especiais e de inserção da Educação Especial como integrante da gestão brasileira de ensino, tendo criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP)³¹, (Decreto n.º 72.425, de 3 de julho de 1973) No Art. 1 desse decreto: “Fica criado no Ministério da Educação e Cultura o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), Órgão Central de Direção Superior, com a finalidade de promover em todo o território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais.” (BRASIL, 1973). No corpo desse documento explicita a atuação do CENESP na promoção de “oportunidades de educação, propondo e implementando estratégias decorrentes dos princípios doutrinários e políticos, que orientam a **Educação Especial** no período pré-escolar, nos ensinos de 1º e 2º graus, superior e supletivo, para os deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados, visando sua participação progressiva na comunidade.” (BRASIL, 1973) Revela-se a partir desse decreto o nascimento do CENESP, a promoção da Educação Especial e sobre sua base, fomentar oportunidades de escolarização ao público específico, o qual delinea, e estipula o seu acesso educacional e participação social progressivamente.

Em termos das políticas públicas, o citado órgão, ligado ao Ministério da Educação, visava “regular, disseminar, fomentar e acompanhar a Educação Especial no Brasil” (KASSAR, 2011, p. 68). A despeito das classes especiais “As classes especiais tiveram como espaço prioritário os sistemas estaduais, o que indicou uma ampliação dos serviços públicos.” (BAPTISTA, 2019, p.6) Acerca das classes especiais, mesmo que na escola comum, não mostravam conexão com o ensino comum, ademais havia uma tendência de se permanecer por anos nas classes organizadas dessa forma. Todavia, há que se reconhecer que essas são representativas no processo de transição de sujeitos com deficiência para salas comuns, do ensino regular/comum.

³¹ O CENESP fundado em 1973, passou à Secretaria de Educação Especial, extinta no ano de 2011, quando suas ações e incumbências passaram à responsabilidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), por intermédio da Diretoria de Políticas de Educação Especial. (BAPTISTA, 2019, p. 6)

Parafrazeando Baptista (2019, p.6) de maneira que, os anos 1970 expressam, pois, um período de ampliação de serviços públicos nessa ordem, configurado nas classes especiais, como também na inserção da Educação Especial na esfera da gestão pública pelo CENESP, a posteriori, transformado em Secretaria de Educação Especial (SEESP).

Nessa linha de raciocínio, historicamente, vê-se sobre diversos aspectos, ao delinear a política e as linhas de ação sobre a educação das pessoas com deficiência, que havia o predomínio de uma concepção relativa à escolarização condicionada, porque em virtude das limitações do estudante, dava-se o encaminhamento/a indicação do serviço, fosse classe especial ou escola especial, via de regra em substituição ao ensino comum.

Nesses termos, Neres (2003) acrescenta:

O movimento de integração do PNE³² no sistema regular de ensino, iniciado na década de 1970 e já referendado pela LDB 4024/61. [...] Essa tendência vai ao encontro da proposta da democratização do ensino, da escola universal e gratuita para todos. “A colocação do PNE no ensino regular passa a ser meta principal da educação especial. [...] o movimento de integração ganha força no interior da educação especial, refletindo o papel da escola de assistir a todos os excedentes, sejam esses PNEs ou não. (NERES, 2003, s/p.).

Sucessivamente, a Constituição Federal (1988) e o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 80691/ 1990, designaram os direitos às pessoas com deficiência, que passam de objetos de assistência social para sujeitos de direitos, incluindo a educação.

Concernente à Carta (1988) vê-se na incorporação, pelo Estado brasileiro, de preceitos aos direitos humanos, como o direito à educação, de forma mais ampla, em simultâneo, há consideração às diferenças, como no Art. 3º, “promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.” (BRASIL, 1988)

No campo educacional, especificamente, o Art. 206, “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;” Mais adiante no Art. 208. 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). A normativa constitucional não somente aponta a educação como direito como também indica ao Estado o dever de assegurar sua oferta e garantir os recursos para a sua realização, no caso do ³³Atendimento Educacional Especializado (AEE), como serviço imprescindível. (BRASIL,

³² PNE, portador de necessidades especiais, é nomenclatura usada à época, e aparece conforme a citação direta.

³³ É um serviço da Educação Especial que “identifica, elabora e organiza recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. [...] Esse atendimento complementa e/ ou suplementa a formação dos alunos com vistas na autonomia e independência na escola e fora dela.” (BRASIL, 2008, p.16)

2008). Aí implícita a relação da Educação Especial vinculada ao AEE, na sua organização e prestação.

Desde a década de 1990, o Governo Federal tem implantado/fomentado políticas para a Educação Especial na perspectiva inclusiva, consonante com orientações internacionais expressas na Declaração de Educação para Todos (1990) resultante da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), Jomtien/Tailândia e Declaração de Salamanca (1994), da Conferência Mundial Sobre Necessidades Educacionais Especiais (1994) em que se preceitua a todos o direito da educação. Nessa adesão, o país assume (inter)nacionalmente esse compromisso, esforçando-se a fim de universalizar a Educação Básica, contemplando a educação como direito universal, ao mencionar “[...] é um direito fundamental de todos, mulheres e **homens de todas as idades**, no mundo inteiro.” (UNESCO, 1998, p.2) (Grifo nosso).

Nesse contexto de influência, a LDBN n.9.394/1996, que institui as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, definiu pontualmente a Educação Especial em um capítulo específico, como modalidade transversal³⁴ a todos os níveis e modalidades de ensino e assegurou a pessoas com deficiência, transtornos globais de uma educação pública, gratuita e preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1996). Nesse caminho, a escolarização desses educandos consiste na organização de recursos e estratégias de ação pedagógica a fim de assegurar-lhes processo de ensino e aprendizado de qualidade, considerando-se suas peculiaridades, consoante com o art. 59 da LDBN/1996.

Destaca-se nesse sentido a Lei nº 13.632/2018 que alterou a LDBN/1996 no Art. 58, § 3º, em que constava “A oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa de zero a seis anos de idade, durante a educação infantil.” (BRASIL, 1996), pela nova redação acerca da Educação Especial [...]” tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida”. (BRASIL, 1996) (Redação pela Lei nº13.632/2018) Cabe destacar, acerca da aprendizagem ao longo da vida, será melhor explanada no tópico sobre a Educação de Jovens e Adultos, por hora cabe mencionar referente à pessoa com deficiência que encontra respaldo na Lei Brasileira de Inclusão (LBI)/ 2015.

Retomada a perspectiva histórica, em meados de 2000, criou-se nacionalmente uma série de legislações para se materializar a educação inclusiva. Por exemplo, a Resolução CNE/CEB n.º 2/ 2001, em que se estabeleceu as Diretrizes Nacionais para Educação Especial

³⁴ A legislação nacional, a exemplo LDBN/1996, PNEE-PEI/2008 assevera a Educação Especial como modalidade “transversal” porque perpassa todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, no âmbito regular, iniciando na educação infantil até o ensino superior.

na Educação Básica, “para a educação de alunos que apresentem necessidades educacionais especiais” (BRASIL, 2001, p.1), tendo a inclusão como meta da educação, compreendendo-a como garantia na igualdade de oportunidade e valorização da diversidade do processo educativo. Além de instituir o Atendimento Especializado aos alunos com necessidades educacionais especiais na rede pública, iniciando desde a educação infantil. Também o Parecer CNE/CEB n.º 17/2001 elucida a inserção da modalidade da Educação Especial na Educação Básica, em que a inclusão se dá pelo respeito às diferenças e atendimento às necessidades desse público alvo.

Nesta ordem de raciocínio, outro documento internacional, a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo (ONU, 2007) é acolhida pelo Governo Federal e expressa respeito à diversidade, incorporada à legislação nacional com equivalência de Emenda Constitucional (2008), expressa no Decreto nº 6.949/2009. A partir do qual, reitera-se, fundamentado nos direitos humanos, o compromisso nacional em assegurar efetiva participação e inclusão da pessoa com deficiência na sociedade, sem discriminação. No capítulo reservado à educação, reafirma-se que os Estados Partes reconhecem à pessoa com deficiência o direito à educação, com base na igualdade de oportunidades, e para tanto se assevera sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008) garante a inclusão escolar, reforçando o aspecto transversal da modalidade Educação Especial, desde a educação infantil até a superior. A referida Política (2008) orienta que o acesso, a permanência e a participação desse alunado devem ser efetivados por meio de ações que envolvem desde o planejamento e a organização de recursos e serviços, metodologias, bem como a acessibilidade arquitetônica, nas comunicações, nos materiais didáticos e pedagógicos que atendam suas especificidades.

O Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n.º 13.005 de 25 de junho de 2014, dispõe as diretrizes, as metas e as estratégias para o andamento de ações de cunho educacional a serem aplicadas de 2014-2024, na meta 4 aponta a garantia de oferta de educação inclusiva, vetada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado.

A Lei n.º 13.146/2015, Lei Brasileira de Inclusão (LBI), documento de tão grande relevância por incidir diretamente pessoas com deficiência, inclusive ao harmonizar leis que as desconsideram no seu escopo, e que Alecrim (2021) destaca como “alteradas pela LBI, tais como: Código Eleitoral, Código de Defesa do Consumidor, Estatuto das Cidades, Código Civil

e a Consolidação das Leis do Trabalho, CLT.” (ALECRIM, 2021, p.36) robustecendo os seus direitos.

No seu Capítulo IV, título DO DIREITO À EDUCAÇÃO, ratifica que a educação como direito subjetivo dessas pessoas, sinaliza para o aprimoramento dos sistemas de ensino a fim de que haja a inclusão plena, favorecendo o acesso, a permanência, a participação e aprendizagem em instituições de ensino. (BRASIL, 2015). Depreende-se que perspectiva inclusiva considera os diferentes potenciais de aprendizagem e busca responder de modo positivo às necessidades individuais que emergem no contexto escolar.

Nota-se que a LBI/2015 na consideração à diversidade própria de sujeitos com deficiência, reforça a incumbência do poder público em assegurar sistema educacional inclusivo e para tanto “projeto pedagógico que institucionalize o atendimento educacional especializado, assim como os demais serviços e adaptações razoáveis, para atender às características dos estudantes com deficiência” [...] (BRASIL, 2015) Ainda que não faça menção pontual à Educação Especial, permeia o seu entendimento e incumbência na natureza do atendimento educacional individualizado, aí explícito.

Concernente à inclusão educacional por educandos PAEE, “O novo paradigma da educação inclusiva³⁵ tem como uma das suas principais competências um repensar dos objetivos e práticas da Educação Especial que agora precisa encontrar seu espaço no seio da escola comum, porém mantendo a especificidade do seu campo de saber.” (GLAT, 2013, p.10) Nessa concepção, a Educação Especial não é substitutiva ao ensino comum, mas integrante deste e por meio dos conhecimentos, serviços e apoios especializados de que dispõe, contribui para a inclusão escolar do seu público-alvo nas salas comuns, do ensino regular.

A partir das legislações, documentos políticos mencionados, o contexto prenunciado atualmente, acerca da educação escolar nacional é de acesso amplo a todos os alunos, dentre os quais jovens, adultos e idosos, público-alvo da Educação Especial, evidenciados na pesquisa a que se propõe. Nessa premissa, discorrer-se-á sobre a Modalidade Educação de Jovens e Adultos no tópico posterior.

³⁵ Educação inclusiva e inclusão escolar são expressões comuns na atualidade, a primeira, originária nos anos de 1990 com o movimento mundial calcado na contraposição da exclusão, no discurso da garantia dos direitos sociais, dentre os quais o direito à educação a todas as pessoas, e abarca todas as populações antes à margem das escolas regulares/comuns, como o PAEE. A segunda, “um movimento filosófico com implicações políticas e práticas que implicam na proposta de escolarização de estudantes PAEE em classes comuns de escolas regulares.” (MENDES; SANTOS; SEBIN, 2022, p.22)

4.3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: BREVE RETROSPECTIVA.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), como reconhecimento do direito educativo, teve sua constituição histórica com uma dinâmica mais exclusiva a partir do século XX. Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBN n.º 9.394/1996, surge propriamente a modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA). Anteriormente, na educação nacional havia apenas a referência da educação de adultos e da educação popular. Essa modalidade da Educação Básica vem garantir acesso educacional àqueles que não o tiveram ou que não deram continuidade aos estudos na considerada idade própria, e têm, na óptica do direito, a oportunidade, em qualquer tempo de suas vidas, de acesso ao conhecimento sistematizado porque “[...] essa modalidade atende pessoas que, por algum motivo, não completaram, seus estudos durante o período regular” [...] “se apresenta como alternativa para todo cidadão que não teve oportunidade de frequentar a Educação Básica, Ensino Fundamental e Médio na idade certa.” (BRASIL, 2020)

A educação de jovens e adultos, quer no tempo pregresso ou atual, envolveu processos e práticas formais e informais concernentes a aquisição e ampliação de conhecimentos, habilidades e competências técnicas, profissionais e socioculturais. Um processo formativo mais ou menos sistemático, posto que no princípio, deu-se muitas vezes em ambientes não escolares, no seio familiar, nas instituições religiosas, nos locais de trabalho e nos espaços de convívio social, e que na atualidade, incorpora-se também os meios de comunicação e informação à distância. (HADDAD, 1998); (HADDAD; DI PIERRO, 2000); (DI PIERRO, 2005). Por se tratar de uma prática da vida social ampla, salienta-se que o foco aqui, é voltar-se aos processos sistemáticos e organizados no âmbito da educação escolar, processada através do sistema público, por meios presenciais, excetua-se, desse modo, as experiências educativas extraescolares no espaço da sociedade civil, bem como aquelas dirigidas à formação para o trabalho.

Consoante com Arroyo (2017) a EJA é uma “modalidade para os diferentes em percursos sociais e humanos.” (ARROYO, 2017, p.24) Na visão do autor, a modalidade EJA integra pessoas adultas, jovens e adolescentes marcados por percursos humanos, sociais, raciais, de classes, identidades sociais diferentes, de quem as passagens- itinerários para educação formal trazem significados especiais e de cuja história remonta práticas hegemônicas e segregadoras.

De fato, segundo alguns pesquisadores, além da diversidade própria do público da EJA, tem-se no perfil de seu alunado crescentemente juvenil, como nas últimas décadas tem-se

expressado no meio escolar e que diferentemente do passado em que a escolarização de jovens e adultos integrava na sua maior parte pessoas maduras e idosas, em grande parte oriundos da zona rural, e com escasso acesso a oportunidades escolares, desde os anos 1980, passou integrar novo grupo social composto de jovens da região urbana e de cuja trajetória sem êxito no ensino regular. (ARROYO, 2017, 2018)

A escolarização desse alunado tão diverso, que vislumbra a integração sociocultural escolar tendo a EJA como alternativa, mas também, em alguns casos, traz consigo a relação de tensão vivenciada anteriormente como alunos-problema. Impõe-se, atualmente, desafio à escola no atendimento à diversidade de sujeitos no plano etário, cultural e em expectativas escolares, de modo que os programas voltados à escolarização de jovens e adultos originalmente organizados a fim de universalizar as oportunidades formativas a adultos imergem em suas características originais ao acolher esse novo público, por conseguinte passam a assumir funções de acelerar os estudos de jovens em situação de defasagem série-idade e corrigir/regularizar o fluxo escolar. (HADDAD; DI PIERRO, 2000); (ARROYO, 2017, 2018)

À vista da retomada histórica sobre a educação aos jovens e adultos, infere-se nacionalmente, sobre essa escolarização, que expressou responsabilidade compartilhada entre órgãos públicos e organizações sociais. A contar de 1940, o setor público, Governo Federal, protagonizou essa oferta educacional por meio de programas próprios, a exemplo as campanhas de alfabetização nos anos 1950, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), o Ensino Supletivo oficializado pela Lei n.º 5692/1971. Todavia, o ápice do reconhecimento do direito de todos à educação e responsabilização do Estado na sua oferta se deu com a Constituição Federal em 1988 e que se refletiu nas políticas educacionais subsequentes, com caráter compensatório a fim de superar o analfabetismo e elevar o nível de escolarização de jovens e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 127)

À trajetória histórica da EJA a fim entendê-la melhor. Conforme Paula e Oliveira (2001) em meados de 1549, período da colonização brasileira, a atividade educativa se fundamentava em pressupostos evangelísticos pelos jesuítas. Mesclava noções da fé cristã e da cultura ocidental aos índios adultos. O aspecto religioso sobressaía o educacional.

Acrescentam Haddad e Pierro (2000) que a ação educativa no período colonial, além de difundir o evangelho, ocupava-se da transmissão de comportamentos morais e do ensino de ofícios requeridos na economia vigente, destinada primeiramente aos indígenas, depois abarcou os escravos e mais adiante, incorporou as escolas de humanidades, aos colonizadores e sua prole. Ainda conforme esses autores, com a expulsão dos jesuítas (1759), têm-se novamente informações acerca das ações educativas a sujeitos adultos apenas no Império.

À época Imperial, promulgada a primeira Constituição (1824), Título VIII (Das Disposições Gerais e Garantias dos Direitos Cíveis e Políticos dos Cidadãos Brasileiros), no Art. 179: “A instrução primária é gratuita a todos os cidadãos.” (BRASIL, 1824) Com isso, tem-se a garantia de escolarização básica, ao menos na lei, a todos os cidadãos. No entanto, não passou de intenção legal, posto que de fato nem todos puderam ter seu acesso. (HADDAD, 1988); (HADDAD e DI PIERRO, 2000); (JANUZZI, 2012);

No Brasil Império, ainda que prevista na Constituição (1824) a instrução primária gratuita para todos, eram poucos os que tinham acesso a ela. Segundo Januzzi (2012, p.6), [...] “apenas 2% da população era escolarizada. Aliás, o recenseamento de 1870, acusava um índice de 78% de analfabetos no país, nos grupos de idade de 15 anos e mais.” Na época, a educação de adultos ficava a cargo das províncias, com o ensino das primeiras letras. A falta de recursos, comprometia a educação e grande parte da população era constituída de analfabetos. Observa-se que a experiência histórica sinaliza a discriminação e exclusão do direito educacional, do qual o ofertamento no princípio do país foi dispensado a uma pequena parcela em detrimento da maioria populacional desprovida de instrução escolar. (HADDAD; DI PIERRO, 2000); (JANUZZI, 2012);

Cunha (1999) complementa que no período imperial, as reformas educacionais já recomendavam a existência de classes noturnas de ensino elementar para adultos analfabetos. Nesse caminho, o Decreto nº 7.247/1879 concernente à Reforma do Ensino por Leôncio de Carvalho já estabelecia a criação de cursos noturnos destinado a analfabetos, do sexo masculino, livres ou libertos, atribuídas horas de estudo no verão e inverno e compreendesse as mesmas matérias do ensino diurno. Ademais, a Reforma previa auxílio às entidades privadas ofertantes dos citados cursos. (BRASIL, 2000)

Da transição do Império à república, tem-se, então, a primeira Constituição do regime republicano, promulgada no ano 1891 e trouxe os princípios do federalismo, determinando claramente as esferas de competência educacional, em que a educação elementar `as dispensas dos estados e municípios, sujeita a fragilidade financeira desses, não demonstrou avanços. A união incumbiu-se do ensino secundário e superior, prevalecendo a educação das elites em detrimento da massa populacional acerca da formação escolar elementar.

A Carta constitucional (1891) aludia, no Art. 71, a proibição do voto aos analfabetos, manifestando exclusão e contrariando o direito à cidadania. Situação essa que se subtende descaso, principalmente em uma época em que a maioria populacional era iletrada.

Haddad e Di Pierro (2000, p.110) acrescentam que até então, primeiras décadas da República, a educação de jovens e adultos não era motivo de preocupação, não havia

pensamento pedagógico ou políticas educacionais voltadas a esse público específico, o que se daria apenas mais adiante por volta de 1940. Todavia, consoante com esses autores, a contar de 1920 um movimento de educadores e a população, em favor da ampliação de escolas e melhoria de sua qualidade, possibilitou circunstâncias que contribuíram para implementação de políticas públicas educacionais direcionadas a esse alunado, tendo exigido do Estado a cobrança pela oferta dessa educação. Ademais, os baixos índices de escolarização nacional em comparado com outros países da América Latina, conduziram a um despertar e preocupação das autoridades locais e da população acerca da educação escolar. Essa mudança no pensamento político-pedagógico no período de desfecho da Primeira República associa-se também ao início do processo de industrialização e intensificação da urbanização brasileira.

À época, documento importante em âmbito federal foi o Decreto nº 16.782 - A, de 13 de janeiro de 1925, que no Art. nº. 26 institui como idade escolar máxima concernente ao ensino primário até 11 anos de idade, e no Art. nº 27 “Poderão ser criadas escolas nocturnas³⁶, do mesmo carácter, para adultos, obedecendo às mesmas condições” [...] (BRASIL, 1925). Infere-se o decreto resultante das reivindicações, já no princípio do século XX, em favor do acesso do adulto à educação. Ele abre a possibilidade nacionalmente da constituição de escolas a esse público, quando os intentos acerca dessa alfabetização eram mínimos e em grande parte não-formais, sendo os formais bem restringidos, logo representa uma evolução no que tange à escolarização do adulto.

Cunha (1999) acrescenta que o desenvolvimento industrial nacional colaborou para a valorização da educação de adultos, ainda que sob aspectos diversos: alguns a compreendiam como domínio da língua falada e escrita; outros como meio de ascensão social; outros como propulsora de progresso nacional; e ainda os que a tomavam como ampliação da base de votos. O fato é que em 1940, com os altos índices de analfabetismo no Brasil, a educação de adultos ganha relevo sendo criado um fundo designado à alfabetização e à educação da população adulta analfabeta.

Consoante com Haddad e Pierro (2000, p. 110) a Revolução de 1930 é historicamente um marco do período republicano nacional, o qual findou a nominada República Velha e, além disso, pôs fim aos acordos políticos entre as oligarquias locais brasileiras, as quais sobrepujam interesses particulares aos do Estado e da Nação de modo amplo. Representa, portanto, a reformulação do papel do Estado nacional. Contrariamente aos interesses particulares regionais oligárquicos, a Nação estava se reafirmando. Essa modificação de papel do Estado central se

³⁶ No presente texto, mantém-se a grafia conforme encontrada nos documentos pesquisados.

insere na Constituição (1934) e expressa uma configuração nova que excede a ideia de Estado de direito, ao qual incumbe salvaguardar garantias individuais, direitos subjetivos e amplia-se para um Estado aberto às problemáticas econômicas, como também educacionais e culturais.

Concernente à educação de adultos, segundo Haddad e Pierro (2000, p. 110) é a partir dos anos de 1940, que essa vai se estabelecer como questão de política nacional, e decorrente do período anterior, em que a Constituição (1934) afirma o direito à educação e o dever do Estado na sua provisão, e define o ensino primário gratuito e de frequência obrigatória. Tal ensino requeria ser extensivo aos adultos, sendo posteriormente ratificado no Plano Educacional de Educação (1934), primeiro plano na cronologia da educação nacional, prescrito e coordenado pelo governo federal, fixou medidas nesse sentido. Trata-se do início do reconhecimento/tratamento da educação de adultos de modo específico a ela. (HADDAD, 1988); (HADDAD; PIERRO, 2000)

Para esses mesmos autores, outro fator importante à época, foi a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário (1942) por meio do qual se deu um programa progressivo em que se estendeu a educação primária, abarcando o Ensino Supletivo aos adolescentes e adultos analfabetos. Cabe dizer que a partir do PNE (1934) e a criação do referido fundo cria-se a condição para destinação de 25% dos recursos educacionais aplicados à educação de adolescentes e adultos. (HADDAD, 1988); (HADDAD; PIERRO, 2000)

Em simultâneo, internacionalmente deu-se um movimento em favor da educação de jovens e adultos. Posterior a Segunda Guerra Mundial, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), difundia mundialmente as enormes desigualdades entre nações e chamava a atenção para o papel da educação, especialmente a de adultos no desenvolvimento de países tidos como atrasados. Na perspectiva dessa educação, no Brasil, já em 1942, criado o Serviço de Educação de Adultos (SEA), integrante do Departamento de Educação do Ministério da Educação e Saúde, tinha a função de coordenação dos planos anuais acerca do ensino supletivo aos jovens e adultos, dentre outros cabia a mobilização dos governos municipais e estaduais e iniciativa privada nesse sentido. A partir do SEA, deu-se um movimento em prol dessa educação, nominado Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA) que perdurou até 1950, e contribuiu para condições de infraestrutura local nos estados e municípios a fim de atender essa demanda. Sob essa influência, subsequente, foram criadas: Campanha Nacional de Educação Rural (1952) e a Campanha Nacional de Erradicação ao Analfabetismo (1958), porém efêmeras, tais campanhas não produziram grandes resultados. (HADDAD, 1988, p. 43); (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 111)

De modo amplo, o empenho no campo educacional nos anos 1940 e 1950 repercutiu na queda dos índices de analfabetismo geral, mas comparado com outros países, os níveis de escolarização estavam aquém da média daqueles de primeiro mundo e inclusive de alguns países vizinhos, pertencentes a América Latina. Nacionalmente, em 1947, a Campanha Nacional de Educação de Adultos, da qual participaram todos os Estados e o Distrito Federal, repercutiu grandemente na implantação de classes de ensino supletivo para adultos. Em 1959, pelo Decreto n.º 47.251, de 17 de novembro de 1959, pelo implemento das Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, a Campanha de Educação Rural e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo se intentava erradicar o analfabetismo. (HADDAD, 1988); (HADDAD; PIERRO, 2000)

Ainda Haddad e Pierro (2000), de 1960 a 1964, período de recessão, foi tido como período importante no tocante à educação de jovens e adultos. Já em 1958, à realização do Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, via-se a preocupação de educadores na definição da caracterização e espaço propício a essa modalidade, posto que, amplamente, as ações e características do ensino tendiam para a reprodução das ações empreendidas na educação infantil “Até então, o adulto não- escolarizado era percebido como um ser imaturo e ignorante que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária [...]” (HADDAD e PIERRO, 2000, p. 102)

A exemplo desse e outros Congressos nacionais na época, que debatiam sobre a educação da população adulta, e de cuja presença de Paulo Freire foi de significativa importância, assinalaram um novo e atualizado tempo no modo de pensar dos educadores, contrapondo ideias e preconceitos antes estabelecidos, e agora nesse novo pensamento pedagógico entendia a educação como além de prática pedagógica, também política. “Reconhecia-se, finalmente, a necessidade de uma reflexão sobre o social, na prática educacional; unia-se, portanto, o político ao pedagógico.” (HADDAD, 1988, p.42)

Nogueira (2020) ao fazer uma releitura dos aspectos históricos da EJA, referenda os anos de 1959 e 1964, como o "lume aceso por Paulo Freire", e nesse sentido, acha-se fundamento em Di Pierro e Galvão (2013) quando explicam que o jovem e o adulto analfabetos, outrora considerados “vergonha” diante dos países “adiantados”, passaram a ser vistos como produtores de cultura e de saberes (GALVÃO; DI PIERRO, 2013, p. 45).

Costa e Machado (2017) explicam que no século XX, após a Segunda Guerra Mundial, a educação direcionada para capacitação de jovens e adultos trabalhadores excede a concepção utilitarista e agrega outros argumentos para justificar a necessidade de uma nação letrada. Acrescida a própria necessidade de reconstruir as nações após a guerra, defende-se a ideia de

uma cultura de paz, na qual haja convivência e tolerância mútua entre mulheres e homens, ademais campanhas de alfabetização alicerçadas na ideia de que mães alfabetizadas teriam melhores condições de contribuir na escolarização e luta pelos direitos sociais de sua prole.

Parafrazeando Paula e Oliveira (2001) desde o pós-guerra, sucederam conquistas importantes relacionadas à educação desse alunado, delimitando-se os blocos temporais:

1946 a 1958, houve grandes campanhas para erradicação do analfabetismo, tido como causa do subdesenvolvimento do país. Esse contexto é marcado pelo enfoque assistencialista, com ênfase para a Campanha de Educação de Adultos, a qual a posteriori deu origem ao denominado ensino supletivo.

1958 a 1964, fase marcada pelo avanço de um movimento crítico no campo das políticas sociais. O analfabetismo ganha uma nova interpretação e passa de causa a efeito do subdesenvolvimento e das desigualdades sociais do país. Consolida-se uma nova pedagogia no ensino, em que os pressupostos de Paulo Freire ganham realce, tornando-o a referência no campo educacional. Ele assume a liderança na elaboração do Plano Nacional de Alfabetização de Adultos. Fase marcada pela criação do Centro Popular de Cultura (CPC) e o Movimento de Educação de Base (MEB). Todos em defesa de uma educação humanizadora e emancipadora. Acrescentam Haddad e Pierro (2000, p.113) que nesses anos, no que tange à educação de adultos, passou-se a considerar suas características, por conseguinte requerer intervenção específica nos campos pedagógico e didático.

Corroborando Arroyo (2018, p.40) ao explicar que entre os níveis de ensino do sistema escolar “a educação de jovens e adultos sempre trouxe uma instigação política”, haja vista a década de 1960, em que a educação como ato político defendia o direito popular ao conhecimento, sendo embasada nas ideias de libertação e emancipação.

1964 a 1985, há uma ruptura com o caráter mais democrático da educação, que expressa o conservadorismo. Época caracterizada pelo caráter moralizador e disciplinador na educação. Na EJA se acentua o aspecto assistencialista, criado o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Findada essa etapa histórica, dá-se o processo de redemocratização do país. (PAULA; OLIVEIRA, 2001)

Considerando esse período, Haddad e Pierro (2000, pp.113-114) acrescentam que após 1964, houve uma ruptura política e repressão dos programas de educação de adultos, os quais para o Estado autoritário contrariavam seus ideais; outros mais conservadores foram mantidos e incentivados. Seguindo a nomenclatura educação popular, práticas educativas de interesses populares persistiam no plano da sociedade civil de maneira dispersa e poucas subsistiram a esse momento. De modo amplo, o Estado não podia desconsiderar a educação de adultos, até

porque era um dos canais de mediação social. Ademais, em face das comunidades nacional e internacional seria uma contradição manter baixos índices de escolarização da população nacional e o ideário de um grande país. Ainda por ter que responder ao direito legítimo de cidadania e, assim, cabia encontrar estratégias que, além disso, atendessem aos interesses hegemônicos do modelo socioeconômico vigente. Nesse pressuposto, funda-se o MOBRAL (1967) conforme a Lei n.º 5.379/ 1967, sob a qual incumbe “provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos” (BRASIL, 1967), e mais adiante, implementa-se o Ensino Supletivo (1971) com a Lei n.º 5692/1971, que além de regulamentar esse, fixa as diretrizes para o ensino de 1º e 2º graus. (HADDAD, 1988); (HADDAD; PIERRO, 2000); (DI PIERRO, 2005)

A configuração do MOBRAL, de um lado, como resposta aos marginalizados do sistema escolar, minimizando o analfabetismo; de outro, como atendimento aos objetivos políticos da época, na manutenção do status quo e possibilidade de uma força de trabalho alfabetizada. “Concebiam-se, naquele momento, uma educação de adultos voltada aos interesses do capitalismo nacional. Para tanto, as ações deveriam estar integradas aos Planos Nacionais de Desenvolvimento e aos Planos Setoriais, no sentido de racionalização dos recursos e formação dos recursos humanos necessários ao incremento de tal desenvolvimento.” (HADDAD, 1988, p. 42) Assim, o MOBRAL incorpora a função de “suavização das tensões sociais” para esse mesmo autor.

Para Haddad e Pierro (2000, p. 113) o MOBRAL envolvia a implantação de uma campanha de massa destinada à alfabetização de adultos, e caracterizava-se basicamente por: paralelismo relacionado a outros programas de educação; recursos financeiros independentes de verbas orçamentárias, com convênios entre Secretarias de Educação, instituições privadas, confessionais ou não e órgãos governamentais; organização operacional de modo descentralizado por meio de Comissões Municipais em todo o território nacional; centralização do processo educativo por meio da Gerência Pedagógica do MOBRAL incumbida da organização, programação, execução, avaliação do processo educativo e treinamento de pessoal. Ficava a cargo de empresa privada, o desenvolvimento do planejamento e material didático geral a ser implementado nacionalmente, desconsideradas as diferenças, regionais, linguísticas e socioeconômicas.

De modo geral, as críticas sobre tal Movimento abarcavam o sistema de gestão, o financiamento / orçamento pelo MEC, ademais a rapidez da formação de recursos humanos e a confiabilidade dos indicadores de aprendizagem produzidos pelo MEC. O MOBRAL passou

por reformulações, mas não conseguiu responder ao que se propôs na erradicação do analfabetismo. (HADDAD; PIERRO, 2000, p.115)

Sua extinção deu-se em 1985, quando substituído pela Fundação Nacional de Educação de Jovens e Adultos – Educar - que conjuntamente com o sub sistema de ensino supletivo coube articular a política nacional de educação de jovens e adultos, concernente ao atendimento do ensino ao 1º grau e cuja extinção se deu em 1990. Fato, esse, como parte das medidas de enxugamento dos gastos da máquina administrativa, ademais o ajuste estrutural e a política de estabilização econômica, denotando a passagem de responsabilidade pública acerca do ensino fundamental, no caso da alfabetização e pós -alfabetização de jovens e adultos, da União aos municípios. (HADDAD, 2000, pp.120-121,122)

O Ensino Supletivo, instituído pela Lei federal n.º 5.692 de 1971, vem regulamentar o sentido de suplência incorporado à educação de adultos no Brasil, em outras palavras, significa “[...] repor escolaridade não realizada na infância e adolescência, então consideradas os ciclos da vida mais adequados à aprendizagem. (DI PIERRO, 2005, p. 1117). Além da lei supracitada, o Supletivo encontra fundamento no Parecer do Conselho Federal de Educação n.º 699/1972 e na Política para o Ensino Supletivo (1972), documentos esses, que traduzem seus três princípios / ideias-força que resumidamente o caracterizam como: primeiramente, subsistema integrado, independente do ensino regular, mas de estreita relação com este, como parte do Sistema Nacional de Educação e Cultura; secundamente, um ensino formador da força de trabalho; por fim ensino de cuja metodologia incorporasse aos grandes números carentes desta escolarização. (HADDAD; DI PIERRO, 2000)

Esclarece-se que a ampliação da escolaridade obrigatória, com Lei n.º 5692/1971, o ensino fundamental estendido de quatro para oito anos de estudo teve reflexos na demanda por qualificação profissional tendo em conta que a mão de obra não estava preparada para as demandas de mercado de trabalho. Esse fato gerou pressão no sistema educativo oficial que não tinha meios de absorver esse pessoal, no sentido de espaço, infraestrutura escolar e profissionais qualificados, em vista disso gerou pressão nos sistemas de ensino e políticas públicas de educação, levando a solução da suplência e a maior demanda por cursos supletivos. (DI PIERRO, 2005, p.1118); (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Cabe destacar que a lei supra é a primeira a estabelecer um capítulo próprio para a educação de jovens e adultos ao falar do Ensino Supletivo, no Capítulo IV. No entanto, essa educação foi regulada dependente do ofertamento governamental. No texto da Lei n.º 5692/1971 não se previa direito subjetivo que pudesse dar margem à sua cobrança pelo Estado. Isso, vem a posteriori com a Constituição Federal (1988). (HADDAD; XIMENEZ, 2014)

Nesse tocante, Lei nº 5692/1971, Art. 24 traz:

O ensino supletivo terá por finalidade: a) suprir, a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não tenham seguido ou concluído na idade própria; b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte. (BRASIL, 1971, p.6).

O Supletivo atenderia a vários propósitos como oportunizar escolarização àqueles que se encontrassem em atraso ou mesmo não puderam ter seu acesso na idade própria ao ensino básico; vencer o analfabetismo; modernizar a educação a partir dos meios de comunicação, isto é, além do que era promovido nos Centros de Ensino Supletivo, lançava mão do ensino à distância por meio de rádio e televisão; corresponder às necessidades do sistema socioeconômico “ O Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, reciclar o presente, formando uma mão de obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola.” (HADDAD e DI PIERRO, 2000, p.117). Ademais, o Ensino Supletivo integrou as funções: suplência, suprimento, aprendizagem e qualificação e propunha-se a promover uma educação que servisse a todos, metodologicamente se servia de soluções em massa, racionalização dos meios, priorizando a formação humana para o trabalho. (HADDAD e DI PIERRO, 2000); (HADDAD, 1988)

A respeito do Supletivo, Haddad (1988) pormenoriza dizendo que amplia as funções educativas por meio do rádio (Projeto Minerva) e televisão (Telecursos), correspondências e módulos instrucionais (Centros de Educação Supletiva), além do mais, opera na “recuperação da aprendizagem (suplência); na educação permanente (suprimento); na formação profissional (aprendizagem e qualificação); na formação de professores leigos (Logos)” (HADDAD, 1988, p.43)

O Ensino Supletivo, ainda que com intenção de promover a educação aos adultos como concebido pelos documentos nacionais, recebeu críticas, relacionadas, entre outras, a sua execução, na dispersão e paralelismo entre os órgãos por ele responsáveis; falta de coordenação no que tange a telecomunicação; ainda que a legislação favoreceu abertura na sua oferta e consequentemente a variedade de formas de organização e nomenclaturas nas diferentes localidades do país. (HADDAD e DI PIERRO, 2000) Nesse sentido, Di Pierro (2005):

[...] a “doutrina do ensino supletivo” (como a denominaram seus formuladores) não incorporou as ricas contribuições que os movimentos de educação e cultura popular do início da década de 1960 legaram à educação de adultos (difundidas em todo o mundo pela obra de Paulo Freire). Ao contrário, atendeu ao apelo modernizador da educação a distância e aderiu aos preceitos tecnicistas da individualização da aprendizagem e instrução programada, que fundamentaram a difusão das modalidades de educação não presencial em centros de estudos supletivos e telecursos, que se

somaram aos cursos presenciais na configuração de um subsistema de ensino supletivo em expansão. (DI PIERRO, 2005, p. 117).

A partir das palavras dos autores, infere-se o Ensino Supletivo uma estratégia de emergência em expansão no país, ao interesse político do momento, estando relacionado ao modelo tecnicista, a adoção de uma metodologia própria, que consolida uma formação acrítica, e tão somente focaliza a mão de obra qualificada para o mercado. (HADDAD e DI PIERRO, 2000); (DI PIERRO, 2005).

Retomando cronologia acerca da educação de adultos, segundo Cunha (1999) a década de 1980 foi marcada pela difusão de pesquisas na língua escrita fundamentada em princípios da linguística e psicologia, refletindo positivamente na alfabetização de adultos. Os trabalhos de Emília Ferreiro ganham realce nessa época. Nos anos 90 o uso de metodologias criativas facilita aos adultos analfabetos o acesso à cultura letrada, conseqüentemente à participação mais ativa profissional, política e culturalmente.

Para Di Pierro (2000) em meados dos anos 1980, período de redemocratização política e social do país, momento histórico nacional, em que se alargou o campo dos direitos sociais; antigos e novos movimentos sociais e atores da sociedade civil passam a ocupar espaço no cenário público e com isso direcionar demandas educacionais. As práticas pedagógicas pelo ideário da educação popular, então, clandestinamente desenvolvidas por pastorais das igrejas e organizações civis, ganham visibilidade nos centros universitários e atingem os programas públicos e comunitários voltados para a educação de jovens e adultos. Processo, que revitaliza o pensamento e as práticas educacionais concernentes ao público jovem e adulto, repercutindo na Assembleia Nacional Constituinte e na conquista do direito ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente da idade, como evidenciado na Constituição Federal vigente.

Paula e Oliveira (2001) explicam que a partir de 1980 até meados de 2000, a EJA seguiu duas frentes: uma relativa às ações governamentais e outra relativa às ações da sociedade civil e dos movimentos populares. A partir de 1996, surgem os Fóruns de EJA, congregam representantes do Estado e da sociedade civil, com encontros nacionais com fim de debate e mobilização a favor da Educação de Jovens e Adultos, e que se configuram como luta pela educação como direito, com expectativa de intervenção mais qualificada no que tange a essa modalidade. (PAULA; OLIVEIRA, 2001); (MACHADO, 2009)

Cabe dizer que esses Fóruns acontecem ano a ano até hoje. A esse respeito:

Não há na história da educação brasileira uma modalidade de ensino que tenha vivido essa experiência de convivência, tensa, mas duradoura, de um movimento permanente que luta pela institucionalização de uma política pública de direito, como é o caso da

educação voltada para jovens e adultos, com essa capilaridade que atinge, hoje, todos os Estados brasileiros. (MACHADO, 2009, p. 34)

Os citados fóruns como movimento significativo que une e mobiliza diversos atores sociais, representantes de diferentes segmentos atuantes na EJA, e que mesmo com matrizes teóricas e práticas diferentes, têm a consonância na perspectiva do direito à educação, na defesa da modalidade EJA como política pública de Estado. Nessa esteira, defendem acerca da EJA, o rompimento com a lógica da descontinuidade, de caráter temporário, desprovido de planejamento a longo prazo, próprias das políticas de governo³⁷ em detrimento da política de Estado. (DOURADO, 2010); (OLIVEIRA, 2011).

A Constituição (1988), em seu artigo 205, assegura o direito subjetivo à educação, a qual deve ser promovida por meio de ações governamentais e da família, em colaboração com a sociedade. A referida lei, Art. 208, traz “O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.” (BRASIL, 1988, p. 109)

Outro fator que merece destaque, deu-se com a Conferência Internacional de Adultos ocorrida em Hamburgo (1997), provida por intermédio da UNESCO, estabeleceu um plano de ação entre vários países, dentre os quais o Brasil como signatário. Constitui relação com o desenvolvimento sustentado e equitativo da sociedade e alude diretamente ao direito de todos à educação continuada ao longo da vida. (DI PIERRO, 2005) (BRASIL, 2000); (BRASIL, 2021) Em outras palavras, a Conferência proclama a década da alfabetização, destaca o Direito à Educação, reconhece o “Direito a Aprender por Toda a Vida.” (UNESCO, 1997, p, 24).

A Declaração de Hamburgo sobre a Educação de Adultos (1997) respeita a diversidade, argumenta em favor da educação de jovens e adultos e reforça o seu direito de ser alfabetizado, concebendo a alfabetização como o conhecimento básico, necessário a todas as pessoas. Nesse sentido, a Declaração se reflete em políticas educacionais no âmbito da EJA, valorizada a alfabetização como habilidade essencial e base para a construção de outras habilidades. “O desafio é oferecer-lhes esse direito. A alfabetização tem também o papel de promover a

³⁷ Segundo Oliveira (2011) as políticas de governo conceituadas como “aquelas que o Executivo decide num processo elementar de formulação e implementação de determinadas medidas e programas, visando responder às demandas da agenda política interna, ainda que envolvam escolhas complexas. Já as políticas de Estado são aquelas que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instâncias diversas de discussão, resultando em mudanças de outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade.” (OLIVEIRA, 2011, p. 329)

participação em atividades sociais, econômicas, políticas e culturais, além de ser um requisito básico para a educação continuada durante a vida.” (BRASIL, 2000)

O dever do Estado com a EJA encontra respaldo também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº. 9394/96:

Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante:
IV – acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria;
VII - oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola; (BRASIL, 1996, p.9)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDBN nº 9394/ 1996, lei maior no âmbito da educação, ratifica os preceitos postos pela Carta Magna (1988), reconhecendo a EJA como modalidade educacional que compõe o sistema de ensino regular, declara sua especificidade e atesta a sua oferta. O Art. 37º, da referida lei, configura o público-alvo dessa modalidade:

A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º. Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. (BRASIL, 1996, p.31)

Para Haddad e Pierro (2000) a novidade trazida pela LDBN /1996 foi abolir com a relação ao ensino regular e supletivo como subsistema, ao integralizar a educação de jovens e adultos no ensino básico comum, ademais defini-la como modalidade e estipular as idades mínimas 15 e 18 anos para prestação de exames supletivos, nos Ensinos Fundamental e Médio, respectivamente.

A propósito, no âmbito da LDBN n.º 9.394/1996, um marco legal recente, Lei n.º 13.632, de 6 de março de 2018, altera o teor do seu artigo 3º, em que expressa que o ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: “[...] garantia do direito à educação e a aprendizagem ao longo da vida.” (BRASIL, 2018). Ademais altera a parte inicial do artigo 37, que passa conter a redação:

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

Destaca-se que a alteração da expressão idade própria³⁸ para educação e a aprendizagem ao ‘longo da vida³⁹’ para além das palavras implica a ampliação do espectro na garantia dessa escolarização em qualquer tempo e/ ou idade. Reitera os direitos educativos previstos na CF (1988) aos jovens e adultos, para os quais consoante com a LDBN/1996, institui a promoção de ensino adequado às suas condições de aprendizagem, bem como delega ao poder público a provisão de ensino gratuito e apropriado e inclusive orienta a promoção de cursos presenciais ou a distância àqueles insuficientemente escolarizados.

Uma das características a ser destacada acerca da EJA diz respeito ao seu público bastante plural e heterogêneo, de cujas especificidades devem ser respeitadas em sua diversidade. Sitta (2015) caracteriza o alunado da EJA “jovens com 15 anos completos (Ensino Fundamental) e 18 anos completos (Ensino Médio), adultos e idosos, pessoas com deficiência, apenados e jovens em conflito com a lei, que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade própria”. (SITTA, 2015, p. 6).

Trata-se de um público específico cujas identidades coletivas são marcadas por histórias escolares truncadas e requerem ser reconhecidos como sujeitos de direitos à educação, à escola, ao conhecimento sistematizado. No que tange às normativas, abrange:

[...] sujeitos do campo, jovens em e com defasagem de aprendizagem na escolarização por séries, anos ou ciclos; pessoas em situação de privação total ou parcial de liberdade nos sistemas prisionais; povos e comunidades indígenas, ribeirinhas e quilombolas; itinerantes, refugiados e migrantes, pessoas portadoras de deficiência em perspectiva atendimento educacional inclusivo ou especializado; pessoas em situação de rua e demais sujeitos ao alcance da modalidade EJA. (BRASIL, 2021, p. 19)

Há outros documentos⁴⁰ na legislação nacional, que fundamentam tal modalidade, a exemplo o Parecer CNE/CEB n.º 11/2000, documento orientador quanto às Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA. Institui as funções da EJA (reparadora, equalizadora e qualificadora); estabelecendo limites de idade para cursar essa modalidade de ensino. No Art. 5, ele reitera a necessidade de contextualizar as propostas curriculares, enfatizando os aspectos

³⁸ Idade própria “além do seu caráter descritivo, serve também como referência para a organização dos sistemas de ensino para as etapas e as prioridades postas na lei.” (BRASIL, 2000, p. 4)

³⁹ Aprendizagem ao longo da vida considerada “uma filosofia, um marco conceitual, um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas, democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão da sociedade do conhecimento.” (BRASIL, CONFITEA, MEC, 2010, p.6).

⁴⁰ Entre os documentos que fundamentam a EJA, o Parecer CNE/CEB/2020 dispõe sobre o alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) apresentadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e será discutido mais profundamente no decorrer da pesquisa proposta. De mesmo modo, a Resolução CNE/CEB Nº 1/2021

relacionados a proposição de um modelo pedagógico próprio, quanto a equidade, diferença e proporcionalidade. O Parecer apregoa o combate ao analfabetismo e analfabetismo funcional, reafirmando o direito a uma educação que atenda às características desse público específico.

Esse documento específico traz em seu bojo o conceito de EJA e de modalidade:

[...] a EJA é uma modalidade da Educação Básica, nas suas etapas fundamental e média. O termo modalidade é diminutivo latino de *modus* (modo, maneira) e expressa uma medida dentro de uma forma própria de ser. Ela tem, assim, um perfil próprio, uma feição especial diante de um processo considerado como medida de referência. Trata-se, pois, de um modo de existir com característica própria. (BRASIL. CNE/CEB, 2000, p. 26).

O Parecer CNE/CEB n.º 11/2000, diga-se de passagem, a função reparadora se reporta a pessoas que não têm correlação suficiente entre a idade/ ano escolar em seu percurso educacional. De modo que a função de reparo se constitui em um novo ponto de partida, não apenas como ingresso/ acesso aos direitos civis, mas pelo acesso ao conhecimento com igualdade de oportunidade. A função equalizadora da EJA corresponde a possibilidade dada a esses sujeitos a nova inserção escolar, de modo a garantir mais igualdade de condições, consideradas as situações específicas. A função qualificadora remete ao desenvolvimento de conhecimentos, habilidades, competências e valores por essas pessoas, que conduzam à realização pessoal e a sua constituição como sujeito com melhores condições de participação social.

Outra referência normativa nesse mesmo período, a Resolução CNE/CEB nº 01/2000, a qual substancia a concepção de EJA, art. 5º:

Como modalidade destas etapas da Educação Básica, a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio, de modo a assegurar: I – quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e restabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação; II – quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores; III – quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (BRASIL. CNE, 2000, pp.1,2).

O documento assinala uma postura compreensiva, estruturante de iguais oportunidades educacionais no caso da EJA, e ao seu público indica um currículo apropriado.

Conforme a Resolução CNE/CEB n.º 04/2010 define as Diretrizes Curriculares Gerais para a Educação Básica, tem-se em conta a escola como espaço democrático e sua função na promoção do acesso ao ensino, reforçando a ideia de que há que se respeitar as características e identidades de seus educandos como princípio para organização do trabalho escolar. Nesse sentido, sublinha a responsabilidade dos sistemas de ensino no estabelecimento de condições a fim de que a crianças, adolescentes, jovens e adultos, reconhecidos em sua diversidade, seja oportunizada educação condizente à idade própria e ao percurso escolar.

Referente à mesma Resolução, o artigo 21, elenca as etapas correspondentes a diferentes momentos constitutivos do desenvolvimento educacional: a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e o Ensino Médio, pormenorizando-as e acrescenta:

Parágrafo único. Essas etapas e fases têm previsão de idades próprias, as quais, no entanto, são diversas quando se atenta para sujeitos com características que fogem à norma, como é o caso, entre outros:

I - de atraso na matrícula e/ou no percurso escolar;

II - de retenção, repetência e retorno de quem havia abandonado os estudos;

III - de portadores de deficiência limitadora;

IV - de jovens e adultos sem escolarização ou com esta incompleta;

VII - de adolescentes em regime de acolhimento ou internação, jovens e adultos em situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais. (BRASIL, 2010).

(Grifo nosso)

Ao trazer a composição das etapas da Educação Básica se refere à idade própria, mas abre espaço e manifesta preocupação com os que se excetua esses limites e aos quais assegura o direito à educação escolar como àqueles mais vulneráveis, a exemplo as pessoas com deficiência, também os que não puderam frequentar a escola durante a infância e adolescência ou mesmo tiveram sua escolarização interrompida.

A Lei n.º 13.005/2014, Plano Nacional de Educação, apresenta os objetivos e as metas para as diferentes etapas e modalidades do sistema de ensino, e pontualmente relacionadas com a escolarização de jovens e adultos: 3, 8, 9 e 10, metas que serão abordadas posteriormente. Tem-se no PNE/2014 a premência pela erradicação do analfabetismo no Brasil.

Para dar sequência no que tange a educação de jovens e adultos, a Resolução CEB/CNE n.º 01/2021 institui Diretrizes Operacionais para a EJA, sendo documento recente, e que traz inclusive a despeito específico de pessoas PAEE, no Art. 8º, e será aprofundada, na seção seguinte.

Pelo exposto, em se tratando da inclusão de alunos público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos, vê-se que ambas as modalidades, EE e EJA, trazem um constructo de luta na sua constituição, no decorrer do tempo, seus sujeitos tiveram historicamente seus direitos à educação negligenciados, seus processos de escolarização

marcados por agentes diversos, em meio a lutas, embates, diferentes concepções, e por formas de regulamentação, cada uma em seu campo, como se viu. Na modalidade EJA, as ações da EE oportunizam melhores possibilidades na escolarização e participação social desses educandos. Semelhantemente, requer considerar suas peculiaridades e conhecer os fatores que implicam a inclusão escolar, relativamente o seu acesso e permanência em classes comuns, do ensino regular.

Tendo por base a proposta inicial no âmbito desse trabalho, infere-se que a constituição histórica da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos têm similitudes, dentre as quais por seus sujeitos alvo caracterizados por historicamente à margem do processo de escolarização (CABRAL; BIANCHINI; GONÇALVES, 2018); (LOPES; LINO, 2021), por isso excluídos de processos mais amplos de participação social em um mundo letrado.

Por meio de políticas públicas, na acepção de direitos, pressupõe-se acesso à educação formal e maior igualdade de oportunidades e de condições. Nesse entendimento, as políticas inclusivas “como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. Elas buscam, pela presença interventora do Estado, aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade.” (CURY, 2005, p.15)

Entende-se que o Estado, fundamentado no princípio da igualdade de oportunidades, ao promover essas duas modalidades de ensino na Educação Básica, vem oportunizar a jovens, adultos e idosos público-alvo da Educação Especial, destacados aqueles com deficiência, a possibilidade de iniciar ou retornar sua escolarização no âmbito dos sistemas de ensino, aqui se volta para a esfera municipal, Rede Municipal de Educação de Campo Grande, de cujos dados serão tratados e discutidos mais adiante, na seção seis, final.

A seção seguinte tem em vista a construção do conhecimento acerca das políticas e legislações vigentes a EJA/ EE, com um breve direcionamento cronológico, consubstanciada na totalidade, do plano nacional ao local. Importa frisar, ainda que o desdobramento dessa seção e, de certo modo, trará a recapitulação da legislação tratada nesta seção a fim de se melhor adequá-la em seus contextos, haja vista nesta seção o tratamento teve um caráter de historicização, enquanto na próxima terá objetividade de explanação da política.

SECÃO 5 – POLÍTICAS PÚBLICAS E LEGISLAÇÕES NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL E DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Esta seção tem a finalidade de atuar com subsídios para compreensão da tessitura das diretrizes educacionais, buscando apreender a construção das políticas e dispositivos legais a vista de sua materialização em uma sociedade marcada por determinações históricas, em que as modalidades EJA / EE ganham relevância em direção à garantia do direito à educação.

5.1 MODALIDADE DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O cenário de regulação no caso da EJA, engloba a Constituição Federal (1988); Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Das Diretrizes Curriculares Nacionais da EJA; Lei n.º 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação/2014; A Conferência Nacional de Educação (CONFITEA VI); entre outros.

Optou-se por, sem desconsiderar o arcabouço que se constituiu historicamente, manter o foco de atenção sobre as políticas pós Constituição Federal (1988), principalmente as de maior relevância para a EJA do EF, implementadas mais recentemente e em vigor.

Como se viu, a Constituição (1988) produziu progressos para a sociedade brasileira, dentre os quais, a obrigatoriedade da Educação Básica e gratuita em instituições públicas de ensino para jovens e adultos. Por intermédio da legislação vigente, tanto da Constituição quanto da LDBN n.º 9394/96, considerando suas alterações, a exemplo a EC n.º 59/2009 com a nova redação aos incisos I e VII do art. 208 da Carta Magna, vêm garantir o Ensino Fundamental e Ensino Médio para EJA, atentando para as especificidades de sujeitos público dessa modalidade. Outra menção jurídica, a Emenda Constitucional n.º 53/2006 que designou o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) e passa a contemplar as matrículas da EJA a fim de distribuição de recursos.

A educação de jovens e adultos ofertada por meio dos órgãos e serviços educacionais é reconhecida como modalidade constitutiva da Educação Básica pela LDBN. Na base da oferta da Educação Básica está o reconhecimento de que qualquer pessoa tenha acesso ao ensino básico, indiferentemente de sua faixa etária, essa igualdade de condições, implica, no caso ao serviço público sua oferta já que se toma a educação como um dos elementos constitutivos da formação humana e social. (HADDAD, 1988)

O reconhecimento constitucional acerca da educação como direito, no caso de jovens e adultos, em leis educacionais subsequentes, com destaque a LDBN /9394/1996, onde essa

educação ganha delineamento e características próprias. Nesses termos, ganha relevo na normativa, que o educando adulto há que ter sua formação acadêmica diferentemente daquele do curso regular, voltada para a vivência e aprendizagem de conteúdos socialmente elaborados que contribuam para a sua “formação cidadã e de futuro trabalhador” (HADDAD, 1988, p. 43) com isso delinea-se uma ação educativa com objetivos e características diferenciadas, na legislação.

É importante trazer Arroyo (2018, p.38) que, ao problematizar as questões da EJA diz não ser por acaso a letra ‘e’ inicial do nome dessa modalidade, como traz a LDBN, aludir à educação e não ao ensino, justamente por as idades e trajetórias populares de seus sujeitos representarem interrogações dos valores, limites e possibilidades de humanização, além de fazer rever os conteúdos escolares, as didáticas e a docência. Essas questões suscitadas por Arroyo, levam à reflexão, posto que o significado dicionarizado, conforme Houaiss (2004), o termo ensino se refere à ação de ensinar, de transmitir conhecimentos, de instruir, logo o foco se volta para o conteúdo; ao passo que o termo educação remete a ação ou efeito de educar, de refinar as capacidades intelectuais e morais de alguém, tratando-se de um processo com métodos próprios ao aperfeiçoamento, ao conhecimento e a prática. Deduz-se-a ocorrência do refinamento daquilo que se tem, na consideração do que é constitutivo desses sujeitos, de suas vivências e aprendizados no espaço social.

Ao se reflexionar sobre o que trouxe o referido autor, ademais sobre a acepção de tais termos e sua abrangência, vê-se a importância da LDBN/9394/1996 na constituição da modalidade EJA, ao disciplinar a “educação” escolar a essa parcela populacional no Brasil. Ela faz parte da Seção V, Capítulo II, em que estabelece um parâmetro etário para definir quais são as pessoas consideradas jovens e adultos para a inserção na modalidade. A definição da idade é um dos critérios estabelecidos, a partir dos 15 anos EF, dos 18 EM, estabelecendo uma idade início, mas não fim, na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida.

Ademais, não se pode desconsiderar a experiência juvenil/adulta acumulada em espaços independentes do contexto escolar, nas vivências sociais nas amplas instâncias, e que tais sujeitos trazem consigo para o interior da escola e, diga-se de passagem, transformam-na de mesma forma como também eles são influenciados pelos conteúdos sistematizados apreendidos. Essa legislação aposta na valorização do jovem e adulto, posto que compreende que cada indivíduo tem sua trajetória que deve ser considerada. Expressa avanços no que se refere à busca pelo reconhecimento dessas identidades juvenis/adultas, na forma como os conteúdos escolares serão tratados e a sua seleção, apropriados à sua etariedade. Acerca do reconhecimento daquilo que foi adquirido pelos educandos por meios informais, orienta que os

conhecimentos e as habilidades sejam aferidos e reconhecidos mediante a aplicação de exames ao nível de conclusão dos Ensinos Fundamental e Médio. Entre outras preocupações formuladas, consta a indicação de ações integradas e complementares com vistas nas condições de vida e trabalho do educando da EJA, inclusive vislumbra a articulação com a educação profissional.

Oportuno sobre a relação LDBN / CF, tomar Haddad e Ximenes (2014, p.215- 217) que asseveram sobre a CF (1988) que houve uma intencionalidade jurídico -política ao ampliar o dever do Estado com a educação escolar na sua extensão a todos, e no caso do jovem e adulto com vistas a superação do analfabetismo, objetivo esse, também perseguido no Plano Nacional de Educação, mas tocam em um ponto frágil, os recursos insuficientes para cumprir esse fim, isto é, abarcar todos. Deduz-se que embora a legislação avance na garantia de direitos, não se pode dizer que sua materialização segue de mesmo modo, como no caso da expressão todos. Além do que as realidades conjunturais influem na materialidade dessa.

Retomando os mesmos autores, outro ponto levantado, foi a desconstrução do próprio direito constitucional, pela Emenda Constitucional n.º 14/ 1996, alterou-se a redação do inciso I, do Art. 208, como a seguir:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Revogado)
I - ensino fundamental, obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 14, de 1996) (Revogado)

Ao que dizem esses autores, essa modificação conduz a interpretação polêmica de que a educação a esses sujeitos é gratuita, porém não obrigatória, o que significa compulsoriedade da sua matrícula/ frequência pelo adulto. Em outros termos, fica o entendimento da obrigatoriedade pelo Estado na manutenção do EF apenas na modalidade regular, priorizada em relação às demais modalidades e níveis de educação.

Interessante é observar à redação vigente, o mesmo trecho constitucional.

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; (Redação dada pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009) (Vide Emenda Constitucional nº 59, de 2009)

Às três redações, as duas primeiras trazem a expressão ensino fundamental, atualmente de nove anos pela Lei nº 11.274/ 2006. Já a versão vigente, traz educação básica que integra três etapas, desde a educação infantil, ensino fundamental e até o médio com ideia de

continuidade. No primeiro caso, denota-se a oferta obrigatória e gratuita ao EF; no segundo caso, à educação básica aos de 4 a 17 anos, inclusive incumbe aos responsáveis a obrigatoriedade da matrícula/ frequência escolar aos educandos dessa faixa etária, e o seu não proceder caracterizado abandono intelectual. Já aos de 18 anos para mais, o seu ofertamento com gratuidade pelo Estado, mas de livre opção sua matrícula/ frequência posto que se trata de indivíduos de maioridade civil e moral. Deduz-se a partir da LDBN/1996, a nova redação do mesmo artigo na CF (1988). A esse mesmo entendimento, encontra-se também respaldo no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), ademais no Parecer CEB/ CNE n.º 11/2000.

Ainda sobre a LDBN /1996, o Art. IV, pela versão da Lei n.º 12.796/2013, trata sobre a proteção jurídica ao ensino regular e EJA e da sua exigibilidade. Na sequência, o Art. V pormenoriza a competência federativa no recenseamento anual em cada território, na chamada pública a crianças e adolescentes em idade escolar, bem como jovens e adultos, os quais não concluíram a educação básica. Nesses termos, confronta demanda e oferta.

Outro aspecto notado na leitura da LDBN /1996, Art.38, é a mesma suster “cursos e exames supletivos”, que cabe lembrar, vêm da Lei nº 5.692/ 1971, “O ensino supletivo abrangerá cursos e exames a serem organizados nos vários sistemas de acôrdo com as normas baixadas pelos respectivos Conselhos de Educação.” (BRASIL, 1971) tendo essa lei no CAPÍTULO IV, Do Ensino Supletivo, Art. 24, sua indicação sob uma ideia de suprimento escolar por esses sujeitos na recorrente volta à escola, no aperfeiçoamento, atualização dos estudos àqueles que os realizaram parcialmente. Esses cursos, com estrutura própria, podiam ser promovidos via rádio, televisão, correspondência a fim de atingir maior número de participantes nas diversas localidades nacionais. Houve entre o proposto pela Lei nº 5.692 e a LDBN/1996 a diminuição da idade do participante quanto aos cursos/ exames. A primeira, orienta ao nível de primeiro grau, para maiores de 18 anos; e de segundo grau aos de 21 anos. Já pela segunda normativa, a conclusão por meio de exames se dá no EF aos de idade de 15 anos e EM aos de 18 para mais.

Cabe destacar, como trata do tópico idade na EJA, a Resolução CNE/CEB n.º 3/2010, e que, diga-se de passagem, inclusive trata sobre a oferta da modalidade EJA de forma presencial e/ou EAD por meio do reconhecimento do ambiente virtual como espaço de aprendizagem. Observa-se no todo, que esse rebaixamento da idade nas matrículas da EJA pode favorecer um processo migratório da modalidade regular, ademais, especificamente, concernente à ênfase aos exames supletivos ocorrem em detrimento da aquisição dos conhecimentos e podem ser considerados como prejuízos na formação acadêmica desses sujeitos.

A certificação por exames, trata-se de uma situação histórica na educação nacional, como reitera Machado (2014) e Costa e Machado (2017) ao se referirem a escolarização do adulto, asseveram que requer priorizar “o acesso a uma educação de qualidade que não seja substituída pelo acesso restrito ao certificado.” (MACHADO, 2014, p.386); (COSTA; MACHADO, 2017, p.88). E que pese em que medida os conhecimentos estão sendo construídos por esses sujeitos. Cabe lembrar, nesse caso, o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCEJA) que contempla as aprendizagens construídas e a partir de uma prova gratuita e voluntária, certifica a conclusão dos ensinos fundamental e médio, a depender da etapa examinada. Essa redução de idade no tocante aos cursos, leva a consequente juvenilização da EJA, questão essa, que merece aprofundamento, sob o mesmo ponto de vista pesquisadores têm advertido sobre tal situação. (HADDAD; XIMENES, 2014); (PEREIRA; OLIVEIRA, 2018); (HASS; GONÇALVES, 2015); (LEBRÃO, 2019) Diga-se de passagem, aspecto, esse, também observado na EJA Especial. (SILVA, 2021)

À ponderação sobre esse assunto, Haddad e Ximenes (2014) explicam que esse mecanismo de redução de idade à EJA, especialmente aos exames supletivos pode ser entendido como mecanismo de regulação de fluxo e aceleração escolar, ao invés de incentivo à democratização da educação. Nesses termos, os que se encontram em defasagem idade/ série seriam público potencial desses cursos e exames supletivos, além do que a vista disso, diminuiria a responsabilidade de o sistema público com a formação dessas pessoas.

Retomando a LDBN em vigor, Haddad e Ximenes (2014, p.241) advertem não ter capítulo próprio que trate do analfabetismo, de cuja relevância é tamanha. Sem dúvida, como se pode observar, não há essa menção de modo pontual escrito, mas subtende-se sua consideração implícita na busca de uma metodologia própria adequada ao amadurecimento desse público nas suas fases jovem e adulta “oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses [...]” (BRASIL, 1996, p.37)

Acerca da alfabetização, esses mesmos autores, mencionam o Plano Nacional de Educação (2001) ao instituir as diretrizes para a educação de jovens e adultos mencionava a erradicação do analfabetismo como prioridade, tendo a preocupação com a alfabetização de jovens e adultos como ponto de partida, entendida no seu sentido amplo de domínio dos instrumentos básicos para a vida na cultura letrada e a formação cidadã. O PNE estabelecia os objetivos e metas a serem atingidos na década (2001- 2010), dentre eles, alfabetizar milhões adultos sem escolarização e ter a oferta dessa educação específica, pode-se dizer que esse retomou o espírito presente na Constituição (1988). Diga-se de passagem, a Constituição Federal estimula “ações do poder público que conduzam à erradicação do analfabetismo” (art.

214). Tal tarefa significa a mobilização de recursos pelos governos. E “[...] o PNE sofreu de “inanição”, desde sua aprovação por falta de recursos.” (HADDAD; XIMENES, 2014, p. 250) Apesar da intenção acerca da alfabetização e elevação da escolaridade da população adulta, o plano foi relegado a pouca representação e resultados.

No PNE/2001, as metas 1, 2, 3 e 16 concernentes pontualmente à ampliação de matrículas na modalidade EJA. Outras metas como: 5, 12,13,14,17,21,22,23,24 e 26 sobre ações governamentais federais no tocante a programas de apoio ao atendimento em EJA. A forma dessa lei, PNE, a Meta 6 mais diretamente relacionada ao levantamento e avaliação acerca da alfabetização; enquanto a Meta 15 incluindo o currículo e a organização escolar na integração da formação geral e profissional no ensino fundamental; as Metas 7 e 25 envolviam a formação docente. As Metas 9, 10 e 20 versavam sobre o apoio federal aos sistemas estaduais e federais no que se refere à EJA (BRASIL, 2001); (MACHADO, 2009); (COSTA; MACHADO, 2017).

Consoante Machado (2009, p.22) no que tange a esse plano, a avaliação do alcance de metas apontou não somente no que se refere à modalidade EJA, mas de modo amplo aos vários níveis e modalidades da educação nacional comprometido pelo financiamento, ainda que posto em tese recursos destinados à educação pela União. Por conseguinte, à limitação de recursos, o comprometimento das condições de implementação das políticas pela União, Estados e municípios. (MACHADO, 2009); (ALVARENGA, 2016); (COSTA; MACHADO, 2017)

A vista do que trouxeram Haddad e Ximenes (2014); Machado (2009); Costa e Machado (2017); Alverenga (2016) pode-se inferir que a formalização de metas não acompanhou o seu alcance pleno “os PNEs, por óbvio que pareça a afirmativa, não estão “protegidos” pelas crises econômicas do capitalismo e de disputas de hegemonia do poder político, o que faz com que a sociedade intensifique mobilizações, confrontando governos para garantias do direito fundamental da educação.” (ALVARENGA, 2016, p.127) A despeito do que trazia o PNE, política macroeconômica, os recursos destinados à educação se expressaram insuficientes para mitigar questões urgentes como a erradicação do analfabetismo, a universalização da educação no caso de jovens e adultos. À percepção dos autores referidos, as metas do Plano para a EJA, e não só para essa modalidade, tiveram pouco espaço na agenda política governamental, atribuindo-lhe menor importância do que deveria e requer.

Estendendo-se do que foi fixado no PNE para a Educação de Jovens e Adultos e expressam não como progressão de promessas/ intenções do passado que não se cumpriram, ou foram parcialmente cumpridas, ou mesmo que se renovam como aspiração na aprovação de um Plano novo. Destaca-se que “Resultado da imposição constitucional reiterada pela Lei de

Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o Plano Nacional de Educação emerge como principal instrumento da educação nacional.” (SAVIANI, 2014, p.6).

A Lei Nº 13.005/2014, Plano Nacional de Educação em vigor, que apresenta os objetivos, as metas e as estratégias para os diferentes níveis, etapas e modalidades do sistema de ensino a serem desenvolvidas no decênio, entre 2014 - 2024 por meio de ações integrativas entre as esferas federativas. Cabe dizer que o Art. 214 da CF (1988) estipula a instauração deste plano e a EC nº 59/2009 o aperfeiçoa em sua vigência de dez anos. O caminho a ser seguido pelos planos educacionais é definido pelo Art. 214 e as diretrizes orientadoras do Plano em vigor são apresentadas pelo Art. 2º do PNE/2014. Nele, o primeiro desafio a ser enfrentado é a erradicação do analfabetismo.

Tendo em conta o direito à educação como um direito fundamental, é fundamental se compreender a alfabetização como alicerce desse direito. Assim, o PNE possui vinte metas em seu corpo, dentre as quais algumas na premência pela erradicação do analfabetismo no Brasil, quais sejam: 3, 8, 9 e 10, e nesse sentido refletem a defesa da educação destinada a jovens, adultos e idosos brasileiros como direito. (BRASIL, 1988).

Meta 3- Alcançar 100% do atendimento escolar para adolescentes entre 15 e 17 anos até 2016 e elevar, até 2024, a taxa líquida de matrículas dessa faixa etária no ensino médio para 85%.

Meta 8- Aumentar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, alcançando, até 2024, a média de 12 anos de estudo para as populações do campo e dos 25% mais pobres; além disso, igualar a escolaridade média entre negros e não-negros.

Meta 9- Reduzir para 6,5% a taxa de analfabetismo da população maior de 15 anos até 2015 e erradicá-la em até dez anos, além de reduzir a taxa de analfabetismo funcional pela metade no mesmo período.

Meta 10- Garantir que pelo menos 25% das matrículas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) seja integrada à educação profissional. (BRASIL, PNE, 2014).

As metas acima se relacionam diretamente com a EJA. À escolarização da população jovem e adulta há outras metas estruturantes que não se pode desconsiderar, a exemplo as Metas 7 e 15 que suscitam respectivamente a “qualidade da Educação Básica” nas suas etapas e modalidades; o “regime de colaboração” entre os entes federados; ainda outras que tratam questões como a formação docente (16), a gestão democrática da educação (19) e o financiamento devido e esteio de todas as metas (20). (COSTA; MACHADO, 2017) Em outras palavras, há que se ter em conta as metas estruturantes a fim de que se atinja aquelas específicas da EJA. Retomado o conjunto de quatro metas específicas, infere-se o desafio governamental nas ações referentes aos Planos de Educação nacional, estaduais, municipais no atendimento a essas premissas e resposta à demanda potencial. A Meta 9 se destaca por se remeter ao Ensino Fundamental, etapa que a rede municipal assume majoritariamente o oferecimento, sendo foco

de atenção na pesquisa proposta. Assegurar a oferta dessa etapa da Educação Básica a jovens e adultos, requer refletir sobre o que lhes foi e será oportunizado em termos de educação, pois muitos deles vêm de história escolar complexa e veem a EJA como nova oportunidade de escolarização “espaço de formação integral da alfabetização e das demais etapas de escolarização, ao longo da vida. “(COSTA; MACHADO, 2017, p. 82).

O Art. 214 da CF /1988 alude à erradicação do analfabetismo, que é ratificada na Meta 9 do PNE, portanto, trata-se de meta constitucional, a qual se estabelece prioridade, posto que não são todas as metas consignadas na Carta, como tal. Concernente à Meta 9, veemente na pauta deste estudo, para a EJA, integra uma série de estratégias, seja por meio da articulação com as ações de alfabetização, seja mediante incentivo a essa modalidade educativa.

Tal modalidade se expressa, nesse sentido, como alternativa para redução da exclusão de faixas etárias e grupos sociais do direito à educação. Nesses termos, a estratégia 9.1 assegura “a oferta gratuita da Educação de Jovens e Adultos a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria” (BRASIL/PNE, 2014), em outras palavras, a quem excede o corte etário 4 -17 anos, e não ingressou ou concluiu o EF e/ou EM e detém o direito à essa educação de forma gratuita.

A estratégia 9.2 dispõe sobre a realização de “diagnóstico dos jovens e adultos com ensino fundamental e médio incompletos, para identificar a demanda ativa por vagas na educação de jovens e adultos.” À proposição da estratégia 9.3 “implementar ações de alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica.” A 9.4 vincula-se a criação de “benefício adicional no programa nacional de transferência de renda para jovens e adultos que frequentarem cursos de alfabetização” e a estratégia 9.5 estrutura-se a fim de suceder “chamadas públicas regulares para educação de jovens e adultos, promovendo-se busca ativa em regime de colaboração entre entes federados e em parceria com organizações da sociedade civil” A 9.6 institui a realização de “avaliação, por meio de exames específicos, que permita aferir o grau de alfabetização de jovens e adultos com mais de 15 (quinze) anos de idade.” A 9.7 intenta ações de atendimento ao (à) estudante da EJA mediante “programas suplementares de transporte, alimentação e saúde, inclusive atendimento oftalmológico e fornecimento gratuito de óculos, em articulação com a área da saúde”. (BRASIL/PNE, 2014).

A estratégia 9.8 assegura o ofertamento da EJA, nos ensinos fundamental e médio, “em todos os estabelecimentos penais, assegurando-se formação específica dos professores e das professoras e implementação de diretrizes nacionais em regime de colaboração”. A estratégia 9.9 orienta para o apoio técnico e financeiro a “projetos inovadores na educação de jovens e adultos que visem ao desenvolvimento de modelos adequados às necessidades específicas

desses (as) alunos (as).” A 9.12, orienta a atenção nas políticas públicas de jovens e adultos, “às necessidades dos idosos, com vistas à promoção de políticas de erradicação do analfabetismo, ao acesso a tecnologias educacionais e atividades recreativas, culturais e esportivas, à implementação de programas de valorização e compartilhamento dos conhecimentos e experiência dos idosos “, bem como à inclusão de temas concernentes a essa etapa da vida, nas escolas. (BRASIL/PNE, 2014). Ressalta-se ainda a estratégia 9.11.

Tal estratégia instrui a implementação de “programas de capacitação tecnológica da população jovem e adulta, direcionados para os segmentos com baixos níveis de escolarização formal e para os alunos com deficiência, por meio da articulação dos sistemas de ensino, a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, universidades [...] que favoreçam a efetiva inclusão social e produtiva dessa população”, (BRASIL, 2014) a estratégia 9.11 traduz a atenção à pessoa jovem, adulta, idosa com deficiência e reitera conforme o Art. 208 da CF/1988 a educação como direito público subjetivo, ao invocar a norma a seu favor, na observância das suas necessidades intrínsecas e na responsabilidade do Poder Público na oferta dessa educação, independente da idade do educando, reconhece o seu direito de aprender, conviver e participar socialmente., nesse sentido remete a sua aprendizagem escolar, sua inclusão.”

Retomadas as dez diretrizes orientadoras do PNE vigente, algumas delas aí refletidas, como: erradicação do analfabetismo (I); universalização do atendimento escolar (II); formação para o trabalho e para a cidadania (V); promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental (X). Essas estão no bojo das dez diretrizes norteadoras do PNE/2014. (BRASIL, PNE, 2014); (SAVIANI, 2014).

No âmbito do PNE/2014, trouxe-se as estratégias para melhoria da educação destinada a jovens e adultos. Acerca dos Planos Nacionais de Educação, constituem-se de dispositivos fundamentais, sobre as políticas públicas educacionais, com vistas a dar materialidade às metas e as estratégias constantes e viabilizá-las. (ALVARENGA, 2016); (DOURADO, 2017)

Nesse sentido, “[...] os PNEs compõem, a um só tempo, junto a outros instrumentos legais, tanto a base normativa das políticas educacionais, quanto o instrumento que a sociedade dispõe para a exigibilidade da educação como direito público subjetivo, sendo dever do Estado oferecer aos sujeitos vinculados a este direito”. (ALVARENGA, 2016, pp.123,124)

Ainda em relação ao direito à educação aos jovens e adultos, tem-se o Documento da VI Confinteia/2009. A título de elucidação, em 1949, ocorreu a primeira Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA), pela UNESCO, realizada em Elisnore, na Dinamarca de lá até a sua sexta edição, em Belém/ PA/ Brasil em 2009, a Conferência, como

evento internacional de diálogo social sobre a educação de adultos, vem crescentemente adquirindo prestígio junto à sociedade civil, governos e organismos internacionais na proteção da educação de adultos concernente a sua cidadania, formação cultural, desenvolvimento humano. Cabe destacar que a educação a esse grupo foi também pauta de discussão na Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), integrando uma de suas metas, e que se reflete em documentos posteriores, como no caso. (HADDAD; XIMENES, 2014, pp.215,216); (COSTA; MACHADO, 2017) O Brasil eleito pelos países membros para sediar a VI Confinteas (2009), o pioneiro nessa realização no hemisfério sul, na América Latina.

As Confinteas no decorrer do tempo, da I a VI, ratificaram o direito à educação e contribuíram para políticas globais atinentes à educação de jovens e adultos, com a produção de documentos técnicos sobre a temática, como o Marco de Ação de Belém, aprovado na realização da VI CONFINTEA (2009), e que gerou pelo governo brasileiro o compromisso nacional de promover em seu território, o debate a fim de formular políticas públicas referentes à essa educação e contribuir para o fortalecimento da EJA sob a ótica da Educação ao Longo da Vida (ELV).

A esse respeito, se reflexiona, “Educação ao Longo da Vida é a expressão recente de uma preocupação antiga.” (GADOTTI, 2016, p.51) Para esse autor, desde Aristóteles a educação é tida como permanente, e que ocorre ao longo de toda a vida, prolongando-a, ao mesmo tempo, ligada a inacababilidade humana em aprendizado constante. Ademais, ainda que tal expressão se trate de um princípio antigo, importante saber como esse é instrumentalizado. “A educação procura superar nosso inacabamento, nossa incompletude. “Se a expressão “aprendizagem ao longo da vida” é antiga, o mesmo não se pode dizer da expressão “educação ao longo da vida”.” (GADOTTI, 2016, p. 53) Esse autor explica que a expressão “educação ao longo da vida” traduzida como *Lifelong Education, Education for Life* surgiu primeiramente na Inglaterra, em 1919, em um documento oficial, associada à formação profissional dos trabalhadores. Essa mesma expressão como Educação Permanente, na língua francesa, foi introduzida na literatura pedagógica nas décadas de 1950 e 1960 e ganhou destaque no Relatório Edgar Faure, da UNESCO, em 1972, como a ideia central das políticas educacionais que viriam a ser implementadas.

Assim, há coerência entre essas duas expressões, que podem se substituir sem perder o significado. No entanto, consoante com esse mesmo autor, a Educação ao longo da vida se descaracterizou como aquela educação voltada para a participação e a cidadania como no Relatório Edgar Faure, e aos poucos, deixou essa referência e passou focar nas exigências do mercado, baseada na teoria do capital humano, em que a aprendizagem “passa a ser uma

responsabilidade individual e a educação, um serviço, e não um direito”. (GADOTTI, 2016, p. 53).

Nesses termos, a educação foi deslocada para a formação e aprendizagem pelo ethos mercantil. A visão humanista, que era inicial, foi trocada por uma visão instrumental e mercantilista nas políticas sociais e educativas, mesmo com declarações em contrário, consoante esse autor. E essa visão instrumental relativa a Educação ao Longo da Vida ou Educação Permanente se conservou na Declaração de Hamburgo, CONFINTEA V (1997), ainda que com avanços no tocante a educação de adultos e de alfabetização.

A título de elucidação, o conceito consensualizado de EJA a partir da Confitea V, em Hamburgo (1997) passou a ser referencial (inter) nacional, tomando a educação como chave para o século XXI, amparada no exercício da cidadania e participação social “A conferência desdobrou e ampliou para a EJA a concepção de educação para todos ao longo da vida.” A Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro elaboradas como produto dessa conferência. Em oposição ao caráter compensatório marcadamente histórico que acompanha a EJA, a referida Declaração, no Art. 3 traz:

A educação de adultos, dentro desse contexto, torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Além do mais, é um poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de ser um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência cede lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça. A educação de adultos pode modelar a identidade do cidadão e dar um significado à sua vida. A educação ao longo da vida implica repensar o conteúdo que reflita certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas. (UNESCO, V CONFINTEA, 1997, p. 37).

Ao que se afirmou na Conferência, à garantia dos direitos humanos, assegurou-se a educação de jovens e adultos na construção de uma realidade educacional mais progressista e plural, voltada as especificidades da EJA.

Posteriormente, a Confitea VI, em 2009, reitera o que trouxe a edição anterior, mais propriamente a Declaração de Hamburgo (1997) nas conquistas nesse campo e nas concepções dessa educação, em que às ações, políticas, agendas governamentais pese as recomendações e o compromisso assumido no que tange a educação da população jovem e adulta.

Como produto da Confitea VI, o Marco de Ação de Belém é peça fundamental (inter)nacionalmente para implementação de políticas públicas educacionais a essa população, no reconhecimento do direito por todos ao acesso a processos de educação e aprendizagem em outras palavras, educação inclusiva e equitativa, ao longo da vida. À vista desse documento, a

aprendizagem ao longo da vida concebida como “uma filosofia, um marco conceitual, um princípio organizador de todas as formas de organização, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de sociedade do conhecimento” (BRASIL, UNESCO, 2010, p.p. 3,4).

O documento supracitado revisita e traz da Declaração de Hamburgo (1997) que a educação de adultos compreende o processo de aprendizagem formal e informal em que os considerados adultos na realidade social “desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualidades técnicas e profissionais direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade.” (UNESCO, V CONFINTEA, 1997, p. 37); (UNESCO, VI CONFINTEA, 2009, p. 5). Por essa percepção, infere-se a educação como algo maior, mais abrangente, em que a escolarização se expressa fundamental, porém não exclusiva forma de conhecimento, além de que esse processo pode ser experienciado em vários espaços sociais, porém a centralidade aparenta extrapolar as necessidades do sujeito, dos seus processos pessoais de aprendizagem, abrangendo aquelas da sociedade, diga-se de passagem, caracterizada pela produção de bens e consumo, da acumulação de capital e da conformação do indivíduo dentro dessa estrutura.

Sobre esse entendimento e na observância ao que trouxe mais acima Gadotti (2016), pode-se depreender que apesar do discurso acerca da educação não ter mudado, quando se chega ao século XX a concepção vai mudar para atender o modelo de produção capitalista. Isso é, a educação vai trabalhar para produzir uma mão de obra para suprir a necessidade do sistema econômico vigente. O espírito que move o discurso foi trabalhado com outro foco, que não exclusivamente o inicial, de uma educação voltada ao sujeito em aprendizado constante, que aprende ao longo da vida., mas-as demandas que a revolução tecnológica trouxe para o processo produtivo para supri-lo, que o espírito neoliberal trouxe, cujo fundamento é a produção, o lucro, o acúmulo do capital. Evoca-se Mézaros (2008), para quem há que se superar a ação desumanizadora do capital, e defende que “a educação não deve qualificar para o mercado, mas para a vida.” (MESZÁROS, 2008, p.9) incumbe não somente os negócios do mercado, de cujos princípios são o lucro, o individualismo e a competitividade. A educação para além do capital vislumbra perspectiva emancipatória e contra o domínio do capital.

Acrescenta Lima (2016) que o conceito hodierno de educação permanente, objeto de teorização nos anos 1960 e 1970, e questão constante nas políticas sociais e normativas, ainda que sem deixar de remeter para o aspecto tempo como a expressão “ao longo da vida” (*lifelong education*), como termos equivalentes semanticamente, mas encerra outros atributos. Na concepção ampla de sistema educativo e sua integralidade por subsistemas. A Educação de

Jovens e Adultos (EJA) trata-se de uma das componentes expressivas de um projeto de educação ao longo da vida, que o integra, sem, contudo, se confundir com ele, sequer se diluir no mesmo, tampouco perder a especificidade que lhe é própria. Isso por a educação ao longo da vida ser mais abrangente do que o domínio da EJA, pois se configura uma “filosofia educativa que pode conferir uma nova centralidade à EJA, dependendo, no entanto, de sua orientação político-educativa concreta.” (LIMA, 2016, p. 16); (LIMA, 2020. p.12).

Consoante Lima (2016), tem predominado a concepção de educação ao longo da vida (dentro e/ou fora da escola) ajustada à nova economia capitalista, enfraquecidas as ressonâncias democráticas, o próprio conceito de educação ao longo da vida, e as dimensões libertárias e críticas da educação, passando, assim, por modificações.

A fim de clarificar esse processo “Nos últimos anos, o conceito de “aprendizagem ao longo da vida” foi assumido pelos discursos políticos, no contexto de grandes organizações internacionais, da União Europeia e dos governos dos respectivos Estados membros como categoria dominante. Num contexto marcado pela defesa da reforma neoliberal do Estado de bem-estar social, dando lugar à responsabilização de cada indivíduo pela construção do seu portfólio competitivo de competências, visando o ajustamento de cada um às necessidades de uma economia e de um mercado de trabalho crescentemente desregulados, o conceito de educação foi frequentemente retirado dos discursos políticos e pedagógicos, para dar lugar a novas categorias emergentes como qualificações, competências, habilidades economicamente valorizáveis.” (LIMA, 2016, pp.17, 18).

Por assim dizer, a educação permanente ou ao longo da vida, em um processo de ressignificação, agora, contempla a empregabilidade, empreendedorismo, inovação, flexibilidade e outros aspectos concernentes ao lucro e competição pontos centrais das sociedades do conhecimento e da aprendizagem. (LIMA, 2016); (GADOTTI, 2016).

Reportando-se às Confinteas, mormente a recente, tem-se a educação de adultos essencialmente ao direito à educação, sendo a alfabetização alicerce para outras aprendizagens mais amplas, inclusivas, ajustadas ao longo da vida e viável para todos, ademais consoantes com os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM), da Educação para Todos (EPT) e agenda das Nações Unidas a favor do desenvolvimento humano, social, cultural, econômico, ambiental. O Marco de Ação de Belém, documento oriundo da última Confinteas, vem nortear as ações nessa premissa. (UNESCO, VI CONFINTEA, 2009).

No tocante a alfabetização, o Marco de Ação de Belém (2017) traz que é o pilar para que jovens e adultos tomem parte de oportunidades em um *continuum*, na continuidade da

aprendizagem e coloca claramente que diante dos desafios atuais, como necessário priorizar a alfabetização de adultos, redobrando esforços nesse sentido.

O direito à alfabetização é parte inerente do direito à educação. É um pré-requisito para o desenvolvimento do empoderamento pessoal, social, econômico e político. A alfabetização é um instrumento essencial de construção de capacidades nas pessoas para que possam enfrentar os desafios e as complexidades da vida, da cultura, da economia e da sociedade. (UNESCO, VI CONFINTEA, 2009, p. 7).

No documento acima, Confinteia VI, tópico Alfabetização de Adultos, p. 8, há compromisso acerca da alfabetização, na sua oferta relevante e adaptada, na promoção de métodos e avaliações, que se ajustem às necessidades dos educandos, empoderando-os a fim de que continuem a aprender ao longo da vida. Vê-se, subtendidas, contempladas pessoas com deficiência na sua subjetividade e reforçada a ideia de *continuum* das oportunidades educativas, no direito de aprender em qualquer tempo. Cabe destacar que recomenda a concentração de ações de alfabetização a populações vulneráveis, menciona algumas, sem, no entanto, a menção direta a sujeitos com deficiência, ainda que possam estar aí contemplados. A esse respeito, mais adiante, no tópico Financiamento, p. 10, alude formalmente a esse grupo “priorizar investimentos na aprendizagem ao longo da vida para mulheres, populações rurais e **pessoas com deficiência.**” (UNESCO, VI CONFINTEA, 2009, p. 10). (Grifo nosso)

No mesmo documento, compreende-se a aprendizagem ao longo da vida como fundamental na resolução de questões e desafios sociais globais e educacionais, ademais tem-na como abrangente desde o “berço ao túmulo”. Trata-se de “uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão de uma sociedade do conhecimento.” (UNESCO, VI CONFINTEA, 2009, p. 6). O documento ratifica os quatro pilares da aprendizagem: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a ser e aprender a conviver com os outros, assim como preconizado pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI.

No documento resultante da VI Confinteia, a aprendizagem e educação de adultos são também imperativas no alcance da equidade e da inclusão social, e vêm preparar seus sujeitos “com conhecimentos, capacidades, habilidades, competências e valores necessários para que exerçam e ampliem seus direitos e assumam o controle de seus destinos.” (UNESCO, VI CONFINTEA, 2009, p. 6).

Nesse entendimento, as políticas e medidas legislativas requerem ser abrangentes, inclusivas, integradas com abordagens setoriais e intersetoriais para atender a aprendizagem e

educação ao longo da vida, manifestando o compromisso de “desenvolver e implementar políticas que contem com pleno financiamento, planos bem focados e legislação para garantir a alfabetização de adultos, a educação de jovens e adultos e aprendizagem ao longo da vida.” (UNESCO, VI CONFINTEA, 2009, p. 9).

À definição dos compromissos assumidos leva à esfera governamental a atuar em seus níveis a fim de atender ao estabelecido. Assim, o documento menciona sobre a boa governança “que facilita a implementação da política de aprendizagem e educação de adultos de forma eficaz, transparente, responsável e justa.” (UNESCO, VI CONFINTEA, 2009, p. 10). E conclama a participação de todos os parceiros, subentende-se sociedade política e civil, com a finalidade de responder “às necessidades de todos os educandos, principalmente dos mais vulneráveis.” (UNESCO, VI CONFINTEA, 2009, p. 10) de onde se subentende a incorporação de pessoas com deficiência.

Na composição textual do Marco de Ação de Belém/ VI Confinteia, observa-se a evidência de referência escrita pontual à pessoa com deficiência em três ocorrências, no tópico FINANCIAMENTO, p. 10, como mencionando; no tópico PARTICIPAÇÃO, INCLUSÃO E EQUIDADE, p. 11, e na última página, 21, tópico DESAFIOS PARA A APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO DE ADULTOS. Não obstante, essa população se mostra subentendida em outros pontos do texto.

O documento referenciado, em sua composição, no tópico PARTICIPAÇÃO, INCLUSÃO E EQUIDADE, p. 11, afirma:

A **educação inclusiva** é fundamental para a realização do desenvolvimento humano, social e econômico. Preparar todos os indivíduos para que desenvolvam seu potencial contribui significativamente para incentivá-los a conviver em harmonia e com dignidade. Não pode haver exclusão decorrente de idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, **deficiência**, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento. (UNESCO, VI CONFINTEA, 2009, p. 11) (Grifo nosso)

Esse registro é claro no reconhecimento e valorização do público da educação de adultos, caracterizado pela diversidade humana, e particularmente enfatiza a não exclusão sob nenhum modo, sendo importante combatê-la, ao mesmo tempo indica o suprimento de suas carências, e atuar com “medidas para aumentar a motivação e o acesso de todos.” (UNESCO, VI CONFINTEA, 2009, p. 11)

Compromete-se com a facilitação e apoio do seu acesso equitativo, na eliminação de barreiras a isso, ademais a clara menção de recursos para promoção dessas respostas educacionais como direito desse grupo “apoiar financeiramente, com foco sistemático, grupos

desfavorecidos (por exemplo povos indígenas, migrantes, **pessoas com necessidades especiais** e pessoas que vivem em áreas rurais), em todas as políticas e abordagens educacionais” [...] (UNESCO, VI CONFITEA, 2009, p. 12) (grifo nosso)

A outra seção documental, QUALIDADE, p. 12, enuncia esse conceito no contexto da escolarização à pessoa nessa etariedade “A qualidade na aprendizagem e educação é um conceito e uma prática holística, multidimensional e que exige atenção constante e contínuo desenvolvimento.” (UNESCO, VI CONFITEA, 2009, p. 12) Isso remete a um modo mais abrangente de aprendizagem e educação ao longo da vida, e, entre outros, requer a atenção para o currículo, materiais pedagógicos, metodologias, programas levando em conta a aprendizagem de adultos, e favorecer a sistematização pedagógica em que se presume articular o que eles já sabem com o conhecimento novo, de modo que indica “conteúdos e meios de implementação relevantes, avaliação de necessidades centrada no educando, aquisição de múltiplas competências e conhecimentos, profissionalização dos educadores, enriquecimento dos ambientes de aprendizagem e empoderamento de indivíduos e comunidades.” (UNESCO, VI CONFITEA, 2009, p. 12)

No tópico DESAFIOS PARA A APRENDIZAGEM E EDUCAÇÃO DE ADULTOS, ao fim do texto apreciado, declara-se avanços obtidos na decorrência das Confiteas, especialmente da V para VI, estão mais presentes nas políticas recentes, as abordagens referentes a aprendizagem e educação de adultos orientadas por esses marcos, seja através de planos, programas, campanhas em que os Estados -Membro expressam convincentemente a garantia desse direito. No entanto, tanto o Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (GRALE) quanto os relatórios nacionais compostos para a VI Confitea, facilitam a compreensão sobre a existência de novos desafios sociais e educacionais, em paralelo a outras questões antigas que se agravaram, por parte dessa população adulta, por exemplo, sua alfabetização continua um grande desafio. Em nível amplo nacional, aponta-se a necessidade de reforçar essa aprendizagem, que não se concretizou pela demanda ainda visível e que denotam que “O papel e o lugar da aprendizagem e educação de adultos na aprendizagem

ao longo da vida continuam a ser subestimados.” (UNESCO, VI CONFITEA, 2009, p. 19)

Trata-se de campo da educação que permanece fragmentado pondo sua credibilidade política, enfraquecida; também o planejamento financeiro não foi previsto adequadamente à execução. À existência da variedade de programas de aprendizagem e educação de adultos, a aprendizagem fica em segundo plano em comparado a educação, capacitação profissional e vocacional. Da mesma forma, esses programas:

[...] raramente atendem a necessidades dos povos indígenas, de populações rurais e migrantes. A diversidade dos educandos, em termos de idade, gênero, cultura, *status* econômico, necessidades específicas (incluindo deficiências) e linguagem, não está refletida no conteúdo dos programas ou nas práticas. (UNESCO, VI CONFINTEA, 2009, p. 18-21)

Respectivamente ao Marco de Ação de Belém (2009), sua leitura mostrou que persistiram e se ampliaram os desafios acerca da aprendizagem e educação de adultos. Acerca dos elementos composicionais desse documento, explorou-se com mais profundidade aqueles tópicos relativos à pesquisa em voga, considerando a importância e funcionalidade da educação de adultos e os aspectos relacionados à pessoa com deficiência, reconhecendo a forma como nesse documento se traduz o seu reconhecimento.

Corroborando, Machado (2009) ao se referir ao documento oficial originário do Confinteia VI, que “embora não se trate de legislação representa uma referência importante na configuração da EJA como política pública: pela concepção de EJA nele expressa, pela dura realidade de não acesso por parte de jovens e adultos à educação.” (MACHADO, 2009, p.28)

Em face aos diagnósticos sobre essa educação apontados nesse documento, como sucintamente comentou-se alguns pontos, tem-se elencados desafios e recomendações, que apontam à agenda governamental a urgência na implementação de políticas por meio dos órgãos oficiais, bem como o seu monitoramento na execução das mesmas pela sociedade civil. (UNESCO, VI CONFINTEA, 2009); (MACHADO, 2009); (MACHADO, 2017).

Às normativas e políticas à EJA, a Resolução CNE/CEB N.º 1, de 28 de maio de 2021, que 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)⁴¹, e à Educação de Jovens e Adultos a Distância. Também mencionar o Documento Referencial para Implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos Estados, municípios e Distrito Federal, pelo qual O Ministério da Educação (MEC) tem a finalidade de facilitar o entendimento das letras legais pelos gestores na implementação das Diretrizes referidas, além de contribuir para atualização dessas, na oferta da Educação de Jovens e Adultos alinhada às legislações recentes que regem tal modalidade.

A Resolução CNE/CEB N.º1/2021, pelo Conselho Nacional de Educação, Conselho de Educação Básica, vem atualizar as diretrizes referentes à EJA, orientar sua organização, os currículos e a oferta da mesma, ajustada à BNCC e à Lei nº 13.415/2017, a qual alterou a LDBN/1996, concernente ao Ensino Médio, ampliando de 800 horas para 1.000 horas anuais

⁴¹ Neste texto não será aprofundada as discussões sobre o processo de construção e implementação da BNCC, porém faz-se necessária sua menção para a contextualização da Resolução CNE/CEB n.º 01/2021.

(até 2022) o tempo mínimo do estudante na escola, a organização curricular alinhada à Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A título de esclarecimento, a BNCC, a fim de subsidiar a compreensão sobre o supra documento, trata-se do delineamento curricular da Educação Básica no contexto atual. Respeitante à educação infantil e o Ensino Fundamental, o documento foi homologado em 2017; já acerca do Ensino Médio, em 2018. Nesses termos, tendo em conta que, o currículo relaciona-se ao conteúdo da educação, àquilo que é fundamental da escola associado à questão do saber, do conhecimento elaborado “é o conjunto das atividades nucleares desenvolvidas pela escola” (SAVIANI, 2016, p.57); (SAVIANI, 2011, p.15)

Consoante esse autor, para além da existência desse, requer viabilizar as condições de sua transmissão e assimilação, logo sua dosagem e sequenciação a fim de que gradativamente se chegue à assimilação, domínio desse conhecimento, no espaço e tempo escolar. Por convenção, o conhecimento sistematizado, de modo amplo, compõe os currículos escolares, e para além do programa ou elenco de disciplinas, engloba as experiências educativas no âmbito da escola. (SAVIANI, 2011, 2012, 2014, 2016)

Acerca da BNCC, Saviani (2016) assevera que a LDBN/1996, no Art. 26, definiu que que “os currículos do ensino fundamental e médio devem ter uma base nacional comum” adiante traz que essa base deve complementada, em cada sistema de ensino e estabelecimento escolar, por “uma parte diversificada” (BRASIL, 1996). Essa interpretação encontra fundamento posto que a “base nacional comum” correlaciona-se à parte comum do currículo como na Lei 5.692/1971, que no Art. 4º, “os currículos do ensino de 1º e 2º graus terão um núcleo comum, obrigatório em âmbito nacional.” Por assim dizer, o prosseguimento da base comum nacional curricular, pela LDBN, foi a elaboração das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) concernente os níveis e modalidades de ensino. Assim, com fulcro no Inciso IV do Art. 9º, à União cabe estabelecer “competências e diretrizes para a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio, que nortearão currículos e seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar formação básica comum”. As Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013) pelo Conselho Nacional de Educação permanecem em vigor, o que não justifica a elaboração de nova norma à base nacional comum curricular, consoante esse autor. Ele explica que a iniciativa na elaboração dessa nova norma é “ajustar o funcionamento da educação brasileira aos parâmetros das avaliações gerais padronizadas” [...] “essa subordinação de toda a organização e funcionamento da educação nacional à referida concepção de avaliação implica numa grande distorção do ponto de vista pedagógico” (SAVIANI, 2016,

p. 75) À existência dessa nova normativa, afirma ser claro as demandadas pela qualificação profissional, secundarizando o desenvolvimento humano e o exercício da cidadania.

O próprio documento, as DCNs (2013) tem por fim estabelecer bases comuns nacionais para as etapas da Educação Básica, bem como para as modalidades que a compõem, por assim dizer, estabelece as competências e diretrizes que nortearão “os currículos e os seus conteúdos mínimos, de modo a assegurar a formação básica comum” (BRASIL, 2013) a partir das quais os sistemas federal, estaduais, distrital e municipais, por intermédio de suas competências, formularão as suas orientações garantindo a integração curricular das três etapas desse nível, a fim de compor um todo orgânico. As DCNs (2013), de caráter geral nacional, presidem as demais diretrizes curriculares respectivas a cada uma das etapas e modalidades, seguindo a concepção de Educação Básica, que abrange organicidade, sequencialidade, articulação e transição entre o todo dos seus elementos formantes, isto é, etapas e modalidades.

As DCNs (2013) ao assumir, portanto, diretrizes para a Educação Básica, na sua composição etapas e modalidades e trazer, nesse caso, a Educação de Jovens e Adultos, também a Educação Especial, evoca a responsabilidade pelo Estado brasileiro, junto a família e a sociedade, em garantir a democratização do acesso, inclusão, permanência e sucesso de crianças, jovens e adultos na instituição da educação como fundamento de um direito definido constitucionalmente.

À apreensão das determinações mais gerais e essenciais daquilo que se observou nas DCNs à EJA, tem suas bases na CF(1988), na LDB/1996, reflete o exposto na Resolução CNE/CEB Nº 1/2000, embasada no Parecer CNE/CEB Nº 11/2000, ainda em vigor, alicerçados no entendimento de proposta curricular nas características dos jovens e adultos, na especificidade dessa modalidade; A estrutura do documento na generalidade apresenta os fundamentos e funções da EJA, suas bases histórico-legais, trata sobre os cursos de EJA, exames supletivos, cursos à distância, dados estatísticos acerca dessa modalidade, a formação docente para a EJA e reafirma o direito à educação a jovens e adultos. As diretrizes mencionadas continuam em vigor, mantendo as DCNs para a EJA/2000 em sua essência, o que denota a relevância dessa política educacional.

Em que pese o explicado por Saviani (2016) acima, no tocante à BNCC, cumpre acrescentar, no que tange a essa pesquisa, que o documento se volta essencialmente a crianças e adolescentes, e deixa uma lacuna acerca da EJA. Há que se observar tal situação posto que as necessidades e interesses dessas faixas etárias são diferentes, além das experiências escolares preexistentes ou sequer iniciadas, o que implica na oferta de educação escolar e sua forma de promoção. A EJA enquanto modalidade da Educação Básica, traz especificidades, e demanda

um currículo diferente do proposto para a modalidade regular a fim atender seu público. Nesse quesito, tem-se que mesmo a BNCC abarque a Educação Básica amplamente, com fundamentos supostamente aplicáveis a crianças, jovens e adultos, não traz à sua construção textual especificamente um programa para a EJA.

Retomando a Resolução CNE/CEB N.º 1/2021, trata-se de um documento do Conselho Nacional de Educação que preceitua no Art. 2º o encaminhamento para a promoção do acesso a permanência e a continuidade dos estudos àqueles que não deram início ou interromperam-no, e por meio da EJA, cria-se nova oportunidade de aprender, ao longo da vida, em seus três segmentos, que integram os ensinos fundamental e médio.

Resumidamente, ao que consta nos artigos de 9 a 11, o primeiro segmento abarca os anos iniciais do EF, sendo presencialmente, ofertado com ou sem articulação com qualificação profissional; o segundo segmento equivale aos anos finais do EF, ofertado presencial ou à distância, com ou sem articulação à qualificação profissional; por derradeiro, o terceiro, representa a etapa final da Educação Básica, o EM, pode ser disponibilizado tanto presencialmente quanto à distância, integrando em seu currículo uma parte de formação básica que compreende os conhecimentos de todos os componentes curriculares em suas competências e habilidades, adicionada a parte de ⁴²itinerários formativos indissociadamente. Atem-se, aqui, a considerar primordialmente os dois segmentos iniciais, os quais se relacionam ao EF, ofertado na rede em estudo.

À guisa dessa Resolução, como inscrito nos artigos 3º, 9º e 10, a EJA estabelecida semestral ou modular, permite flexibilizar o tempo a fim de cumprir a carga horária prevista, e ao EF, o primeiro segmento com cento e cinquenta horas referentes aos componentes essenciais da alfabetização, aos quais somam-se cento e cinquenta horas com noções básicas de matemática. No caso, ao aliar a qualificação profissional, essa carga é acrescida de no mínimo cento e sessenta horas pelas diversas propostas de formação inicial e continuada (FIC). Quanto ao segundo segmento do EF, a formação geral básica tem carga horária mínima de mil e seiscentas horas; e em se tratando da concomitante qualificação profissional, deve adequar à formação básica a mil e quatrocentas horas, somada a essa, a qualificação que compreende duzentas horas, portanto, a organização curricular contempla mil e seiscentas horas.

⁴² Consoante à Lei nº 13.415/2017 a qual alterou a LDBN e estabeleceu nova estrutura do EM, ampliando o tempo mínimo escolar de 800 para 1.000 horas anuais (até 2022), também definiu organização curricular flexível, formada pela BNCC (2017), na qual os itinerários formativos, à escolha do aluno frente ao projeto de vida pessoal, são: Linguagens e suas tecnologias; Matemática e suas tecnologias; Ciência da Natureza e suas tecnologias; Ciências Humanas e Sociais Aplicadas; Formação Técnica e Profissional. (BRASIL, 2017)

Ao E M, contemplado no Art. 12, integra novecentas e sessenta horas destinadas à BNCC, adicionadas duzentas e quarenta horas referentes ao itinerário formativo optado pelo educando, e organizados segundo: oferta, arranjos curriculares, relevância para o contexto local e disponibilidade do sistema de ensino. Ademais, à carga horária do itinerário formativo, pode-se considerar curso de qualificação profissional ou Curso de formação Técnica de Nível Médio, conforme a páginas 4 e 5, da normativa.

No que concerne aos currículos da EJA, à leitura do Art. 13, independentemente do segmento e forma de oferta, há que conter a formação geral básica, os direitos e objetivos da aprendizagem expressos na PNA e BNCC, enfatizado o ensino da leitura e da escrita, como também as competências / habilidades referentes à Língua Portuguesa, Matemática e Inclusão Digital, de modo a atender as novas demandas sociais.

À EJA, como nova oportunidade educacional, a Resolução CNE/CEB N.º 1/2021 abre a possibilidade de a partir do segundo segmento ser opcionalmente ofertada a distância ou presencialmente, diga-se de passagem, também prevista na Resolução CNE/CEB n.º 3/2010, constituindo ou não compromissos e vínculos que remetem a construção da interação escolar, quer dizer, nos encontros diários, em presença, no convívio social, em situação de troca, substituídas por outras formas e práticas de ação que talvez não possam promover as mesmas considerações e aprendizagens importantes ao processo educativo de educandos da EJA.

No âmbito da organização da EJA, infere-se que a flexibilização lhe é característica, porque sua constituição e funcionamento permite que seja Combinada ou Direcionada. A primeira, Combinada, sustenta-se no cumprimento da carga horária mínima presencial, e integra as formas direta e indireta, estabelecida a cada segmento/ etapa. A carga horária direta, no mínimo 30%, em que “sempre com o professor para mediação dos conhecimentos, dúvidas e experiências. “e de 70% no máximo, para a carga horária correspondente a “execução das atividades pedagógicas desenvolvidas pelo professor regente.” (BRASIL, 2021, p. 5)

Na segunda, a Direcionada, é alternativa atribuída a oferta ao educando trabalhador, que se defronta, por razões diversas, com dificuldades na participação escolar seja no início ou fim do turno de estudo, cabendo ao participante de qualquer segmento/ etapa da EJA. Nesse caso, prevê o desenvolvimento de atividades planejadas pelos professores, de maneira a cumprir a carga horária para dado componente curricular, inclusive com a possibilidade de ser ofertada em ambiente empresarial a fim de melhor aproveitamento do tempo do trabalhador. Na configuração da EJA, há um esforço na aproximação com a profissionalização, com o trabalho, expressa, entre outros, na CONFINTEA VI, Marco da Ação de Belém (2010) e de lá outras

iniciativas do governo federal em políticas recentes que refletem transformações econômicas, tecnológicas, reformas educacionais dentre outras mudanças.

Outra possibilidade regulamentada pela Resolução CNE/CEB N.º 1/2021, Art. 21, a EJA Multietapas, de cuja organização contempla situações em que o quantitativo de alunos é aquém do estabelecido pelo sistema de ensino, ademais quando não há espaço físico que comporte maior número de participantes, ou ainda pela própria dificuldade na composição de turmas por segmento/ etapa.

Ainda complementando a ideia de EJA Multietapas, o Art 22 a justifica no caso de “baixa demanda que impossibilite a implementação de um turno para a modalidade; dificuldade de locomoção dos estudantes, como os sujeitos do campo; população de rua; comunidades específicas; refugiados e migrantes egressos de programas de alfabetização em locais de difícil acesso, periferias, entre outros.” (BRASIL, 2021, p.5). Trata-se de uma oferta presencial, que por variadas situações, requer um tratamento diferente na organização/ composição da turma. e, há aí uma lacuna por não mencionar pessoas com deficiência, situação a ser contemplada posto que em algumas situações, como comorbidades, mobilidade reduzida ou uso de cadeira de rodas, dificuldade na autonomia, podem apresentar dificuldade de locomoção e deslocamento urbano.

Às diferentes formas propostas a organização da EJA pela Resolução/2021, soma-se a citada no Art. 23, EJA Vinculada. De cuja oferta em unidades próprias nominadas acolhedoras, vinculadas a uma escola, dita unidade ofertante, incumbindo, nesse caso, aos sistemas de ensino sua regulamentação, definição do papel e responsabilidade dessa.

À organização da EJA via alinhar a modalidade às Diretrizes apresentadas na BNCC, a Carta Aberta do Grupo de Trabalho n.º 18 (GT18⁴³), Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa (ANPED), a partir de uma perspectiva crítica, em suas considerações sobre a elaboração desse documento, Resolução CNE/CEB N. 1/2021, argumenta acerca do processo aligeirado e pouco transparente no seu desenvolvimento, pela falta de diálogo com movimentos da EJA, instituições superiores de ensino, pesquisadores da área, professores, gestores, ferindo os preceitos da democracia. O documento alinhado a reformas neoliberais, de cujo enfoque utilitarista, submete a educação com as necessidades imediatas do mercado.

Ainda que mencione a diversidade da EJA, “trata os sujeitos de forma reducionista e simplista, priorizando questões de faixa etária e a necessidade de sua inserção no mercado de trabalho.” (ANPED, GT18, s/ p.). À visto disso, ademais a relação educativa com o mercado,

⁴³ O GT18 relaciona-se à pesquisa da área de Educação de Jovens e Adultos (EJA), conforme traz o site www.anped.org.br.

como pontuado acima, e ratificado no Art. 30, § 2º, “A EJA, em todas as formas de oferta, representa melhoria de trabalho e vida, possibilidades de empregabilidade aos jovens e adultos que estão fora do mercado de trabalho” (BRASIL, 2021, p. 7), ainda se infere a flexibilização na EJA, aos seus muitos formatos, remete, possivelmente, em alguns pontos, mais a precarização da sua oferta, a exemplo a substituição de atividades presenciais por não presenciais, remotas a uma população de cujas dificuldades na escolarização, ao acesso à internet, a tecnologia, a espaço de estudo, entre outras. Como se sabe, as dificuldades escolares dessas pessoas são recorrentes e em vários aspectos, como já se apontou. (ARROYO, 2018).

Especificamente quanto à EJA articulada à Educação Profissional, no âmbito da Resolução CNE/CEB N.1/2021, pode ocorrer: articulada concomitante, quando paralela a formação geral, em outras palavras, as áreas do conhecimento, e ofertada na mesma ou outra unidade escolar; concomitante na forma, quando simultânea entre essas áreas, porém em distintas instituições de ensino. Ainda integrada, quando resultante de um currículo integrador das formações geral e profissional., atinente as possibilidades do sistema e do educando, como versa o Art. 7º, página 3.

Respeitante aos cursos/ exames da EJA, em uma leitura sistemática dos artigos 27 e 28, observa-se a referência a LDBN /1996 e a escolarização obrigatória, admitindo o ingresso em cursos da EJA e exames supletivos na modalidade ao nível do EF, primeiro e segundo segmentos, a idade mínima de 15 anos, para o terceiro segmento, EM, dezoito anos. Nesses termos, vê-se a permanência da indicação constante em LDBN (1996); PNE (2014); DCN (2013) entre outras. Acerca da certificação de desempenho relativa a exames da EJA, com validade nacional, trata-se de uma ação coordenada pela União com a parceria com os demais sistemas educacionais, ainda prevê apoio técnico e financeiro do INEP.

Ainda no Art. 30, a inserção da EJA no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) busca averiguar para além de desempenho escolar, fluxo, indicadores acerca das redes de ensino constituindo-se parâmetro na elaboração, no monitoramento e promoção de políticas públicas nesse campo.

Não se pode deixar de reportar-se, fundamentalmente, à intersecção EJA/EE, na Resolução CEB/CNE/ nº. 1/ 2021 ao contemplar, no Art. 8º:

A EJA com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida poderá ser ofertada das seguintes formas: I – atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos funcionais específicos e transtorno do espectro autista na modalidade da EJA, de acordo com suas singularidades, a partir da acessibilidade curricular promovida com utilização de metodologias e técnicas específicas, oferta de tecnologias assistivas conforme as necessidades dos estudantes, apoiados por profissionais qualificados;” (BRASIL, 2021, p. 3)

No que concerne as nomenclaturas/categorias do público traz um recorte do que consta em documentos referenciais LDBN/1996; PNEE-PEI-/2008; PNE/2014; LBI /2015, e abrange os transtornos funcionais específicos, dentre os quais “estão dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.” (BRASIL, 2008, p. 18), de cujo, nesses termos, o atendimento escolar previsto à Educação Especial, como sendo educandos com necessidades educacionais especiais, como designa o Art. 5º da Resolução CNE/CEB Nº 2/2001, o Parecer N.º 17/2001, p. 20, e a PNEE- PEI- 2008, p.15. No geral, a novidade é o olhar sobre essas pessoas, na percepção de suas demandas, no estímulo de iniciar ou prosseguir sua participação escolar em qualquer tempo, juventude ou maturidade desses sujeitos, na pontual relação à Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida, em que a normativa traz visibilidade e ratifica esses credores de direitos à educação, aqui, Educação Básica na modalidade EJA. Observação pertinente, a citação acima ilustra um recorte do grupo PAEE, mas no Documento Referencial para implementação das diretrizes operacionais da EJA nos estados, municípios e distrito federal, que pormenoriza a Resolução CNE/CEB nº.1/2021, pontualmente a ação da EJA abrangentemente prevista: “àqueles com deficiências primárias (mental, visual, auditiva, física), os diferentes graus de deficiências intelectuais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades e superdotação.” (BRASIL, 2021, p.73)

A EJA nas suas diferentes formas de oferta vem, neste caso, independente do modelo utilizado, contemplar em qualquer tempo ou fase da vida, esses jovens, adultos e idosos em suas especificidades. Logo, constata-se, nas letras da lei, o entrelace dessas modalidades EJA / EE, na garantia do início ou continuidade da escolarização desse grupo. (BRASIL, Resolução CNE/CEB N.º 1/2021); (BRASIL, Referencial para Implementação das Diretrizes Operacionais da EJA, 2021). A alfabetização e o letramento são aprendizagens que se mesclam, importantes a todos, nesse bojo os sujeitos da EJA com ou sem deficiência, “Desenvolve-se o conceito de educação ao longo de toda a vida, que há de se iniciar com a alfabetização” [...] (BRASIL, 2021, p.18). na perspectiva do PAEE, essa garantia, similarmente “alfabetização e letramento ao atendimento especial e inclusivo” [...] (BRASIL, 2021, p.9) Nessa relação, a Resolução citada expressa o aperfeiçoamento, aprofundamento e alcance, desse grupo específico nessa etariedade, para além do Parecer N.º 11/2000, Diretrizes Operacionais da EJA (2010), PNE (2014); LBI (2015); BNCC (2017), ainda que nesses se encontrem nas suas entrelinhas.

No Art. 8º, § 4º ao grupo mencionado no Art.8º I, acima descrito, “exige atendimento educacional especializado, complementar e preferencialmente no mesmo turno da oferta, com possibilidade de ampliação. (BRASIL, 2021, p. 3) Ainda § 5º “As turmas da EJA com ênfase na Educação ao Longo da Vida deverão ser ofertadas em escolas regulares comuns, organizando

suas especificidades curriculares, metodológicas, de materiais, de avaliação e outras no PPP da escola.” (BRASIL, 2021, p.3). Portanto, prevê sua escolarização, flexibilizando o tempo, espaço, formas de oferta a contemplá-los nos diferentes segmentos da EJA. Todavia, há pormenores que requerem ser aprofundados, e trazer clareza sobre sua operacionalização, principalmente considerando a perspectiva escolar inclusiva.

À vista da Resolução/2021, institui aos órgãos executivos, normativos a promoção de ações compartilhadas na implementação e regulação de programas à EJA. Contempla, também a questão da formação docente.

O percurso conceitual, normativo dessa Resolução reflete as convenções internacionais dos anos de 1990 e ratificam a consideração à diversidade, o olhar para circunstâncias que envolvem pessoas com deficiência, referencia os serviços, recursos, metodologias frente ao público da Educação Especial, aspectos indissociáveis a perspectiva inclusiva da educação.

À apreciação do conteúdo do documento citado, vê-se que distribui o conteúdo em 34 artigos, exclusivamente trata da Educação Especial, no artigo 8º, § 7º; menciona o atendimento educacional especializado no art. 8º, § 4º; alude ao público-alvo da EE, expressamente pessoas com deficiência no Art.7º § 8º e no Art.8º, I; § 4º.

De início, traz que a instituição das Diretrizes Operacionais da EJA, como a Resolução/2021, se vincula entre outras, a BNCC, a Política de Alfabetização (PNA), a Educação ao Longo da Vida, sendo essa relacionada à EE, “a definição de currículos diferenciados, com itinerários formativos que atendam a singularidade do público de Educação Especial,” (BRASIL, 2021, p.3). Acerca do currículo não se vai entrar nessa discussão por não ser o foco aqui pretendido, mas se reconhece como importante o seu aprofundamento.

Aspecto que chama a atenção, é a utilização da expressão ⁴⁴terminalidade específica, conforme Art. 8º, § 8º:

Aos estudantes que apresentem severas deficiências ou transtornos funcionais específicos e transtorno do espectro autista que impeçam seu desenvolvimento acadêmico, a legislação permite ser outorgada a terminalidade específica, documento descritivo das competências adquiridas, exigindo encaminhamento do estudante à outras experiências de vida e trabalho que não considerem a continuidade de estudos acadêmicos formais. (BRASIL, 2021, p.4)

^º De acordo o Parecer CNE/CEB N.º 17/ 2001 “Terminalidade específica é uma certificação de conclusão de escolaridade – fundamentada em avaliação pedagógica - com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência mental ou múltipla. É o caso dos alunos cujas necessidades educacionais especiais não lhes possibilitaram alcançar o nível de conhecimento exigido para a conclusão do ensino fundamental, respeitada a legislação existente, e de acordo com o regimento e o projeto pedagógico da escola.” (BRASIL, 2017, p.28)

Embora essa normativa represente referência na configuração da EJA como política pública pela concepção Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida, consente em dadas situações, terminalidade específica e, nesse caso, exige o encaminhamento da pessoa a outras experiências de vida e trabalho, o que envolve a criação de outra possibilidade ou adaptação para participação social combinando, possivelmente, o interesse, habilidades e necessidades. Essa questão aqui não aprofundada, merece estudos porque repercute na inclusão escolar, social e profissional do indivíduo, sendo importante, ao menos, que ele próprio participe da tomada de decisão, e que sejam ouvidas pessoas significativas em sua vida, familiares, professores, profissionais que o atendam e de cujas informações podem contribuir nessa escolha.

Para esclarecer a expressão terminalidade específica consta na Resolução CNE\CEB 02\2001, Art. 16 e Parecer do CNE/CEB 17\2001, p. 28, relativamente àqueles que não atingiram o nível exigido para a conclusão do EF, ou seja, não apresentaram resultados na escolarização como o esperado e constante na LDBN “Artigo 32, I “o desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo” – e uma vez esgotadas as possibilidades apontadas nos Artigos 24, 26 e 32 da LDBN” (BRASIL, 2001, p.28) , logo enfoca limitações/ comprometimentos decorrentes da deficiência, e no curso do trabalho pedagógico esvazia suas oportunidades. Tal expressão também aparece na LDBN /1996, capítulo V , da Educação Especial, Art. 59, II que traz “terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;” (BRASIL, 1996, p. 41), ainda consta no Parecer CNE/CEB N.º 1\2021, Parecer CEE/MS n.º 308/2013; Deliberação CEE/MS n.º 11.833/2019, entre outros.

Acerca dessa expressão, na possibilidade de terminalidade acadêmica, aparenta uma contradição. Ao se reportar a LDBN/1996 e a Resolução/CNE/ CEB N.º1/2021, expressa contradição, simultaneamente a ideia de inclusão e exclusão, no sentido que traz a prerrogativa da terminalidade específica como Art. 59 daquela , e nesta, no Art 8º, § 8º, ao mesmo tempo, a LDBN/1996, Art. 37, “ A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.” (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018) E continua no mesmo artigo, § 1º ao mencionar que 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” (BRASIL, 1996). Por um lado, aponta a EJA como alternativa, já que considera não haver limite da capacidade de aprender, tampouco idade, por outro lado, ao mesmo tempo exclui tal possibilidade, no uso de tal expressão.

A Resolução/CNE/CEB n.º 1/ 2021 traz a parte prática da normativa, na enunciação do que é instituído proposicionalmente, em que o texto expressa atenção à diversidade do público da EJA, e nesse tocante referente ao da EE, ademais utiliza de expressões como “a **inclusão** social plena do jovem, adulto e idoso, a partir do **direito à educação**, de sua dinâmica de vida e da realidade da sociedade moderna.” (BRASIL, 2021, p. 6) (Grifo nosso) Fica, então, a deixa quanto a formulação e /ou adequação do conteúdo, posta a importância desse documento, não há de favorecer interpretações dúbias e/ou contradições ao que se institui.

À leitura sistemática de outro documento referencial à EJA, o Parecer CNE/CEB N.º 1/ 2021, homologado em 26 de maio de 2021, percebeu-se que se trata do reexame do Parecer CNE/CEB N.º 6/2020, o qual versa sobre o Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a EJA apresentadas na BNCC, e outras legislações relativas à modalidade.

A sua representação, aqui condensada, tem-se inicialmente um histórico, em que esclarece que o Conselho Nacional de Educação, em 2019, recebeu a Nota técnica n.º 81/2019 pela Secretaria de Educação Básica do Ministério da Educação (SEB/MEC), abrangendo uma consulta pública sobre a EJA, pela percepção de necessária adequação das diretrizes dessa modalidade à BNCC, e demais legislações, normas de publicação recente. Suscitava-se questões acerca da EJA, entre outras, sobre o público atendido, a carga horária, a flexibilização no atendimento, conformando a modalidade com a realidade de seus educandos e a elevação e ampliação da escolaridade profissional.

Há que se considerar, nesse caso, que as demandas pelo MEC expressam a necessidade de revisar e atualizar as diretrizes da EJA, a partir de marcos legais nacionais, o que repercute sua oferta, currículo, dinâmica de ações à sua realização, consoante o documento. Acrescenta sobre a mudança estruturante relacionada a lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, que altera a LDBN/1996, ao EM, em suas determinações, e complementa acerca da instituição da BNCC, documento de caráter normativo que implica o direito de crianças, jovens e adultos na Educação Básica, com esse fundamento acerca da EJA, reconhece como necessário “atualizar suas diretrizes para orientar a organização, os currículos e a oferta da EJA alinhadas à BNCC e à LEI nº 13.415/2017” (BRASIL, 2021, p.2) tendo em vista as peculiaridades de seu público, suas características educacionais, como contrapartida “já requer metodologias e recursos didáticos apropriados para o processo de ensino/ aprendizagem.” (BRASIL, 2021, p.2). À vista

disso, declara as modificações nas ações de instituições e redes ensino, pelos Sistemas de Ensino das diferentes instâncias federativas, alinhadas a esse reconhecimento.

Sobre a EJA, abre com a menção à CF(1988), e enumera os artigos 206 e 208, referendando o dever pelo Estado à educação, na sua garantia de acesso e permanência escolar, ademais destaca assegurada a oferta de educação de jovens e adultos, conforme Art. 37. Traz dados censitários via Educacenso (2019) do número de matrículas da EJA, mas também informações via Pesquisa Nacional por Amostra de domicílios Continua (PNAD) a enormidade de pessoas acima de 15 anos fora da escola, referendando a EJA na oportunidade desse acesso educacional a todo o cidadão, que não concluiu a Educação Básica.

Ao contemplar a modalidade, não se furta trazer a lembrança o espectro amplo, diverso e particular de seu público, pessoas cujas singularidades abarcam tempo de vida, cultura, o vínculo com o trabalho, entre outras.

Traz historicamente, a mudança no Art. 37 da LDBN, por meio da Lei Nº 13.632/ 2018, em que a modalidade EJA se constitui Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida, em qualquer tempo e idade. E menciona sobre a literatura científica que admite a necessária contemplação da alfabetização de adultos.

Em item próprio, aborda sobre a organização da EJA, em regime semestral ou modular, em segmentos ou etapas na possível flexibilização de tempo e espaço escolar na efetuação da carga horária determinada, e com vistas à prioridade que seus sujeitos atribuem ao trabalho, abre a possibilidade de sua oferta nessa articulação. Ademais, pormenoriza os segmentos 1, 2 e 3 da EJA e sua abrangência na atuação nos ensinos fundamental e médio, respectivamente. Recomenda, em qualquer dos segmentos da EJA, parceria com sistemas de educação profissional, nomeadamente Sistema S, redes de ensino técnico federais e estaduais.

Cabe aqui, referenciar a LDBN /1996, Art. 37 § 3º, relativamente à proposição de oferta da EJA “articular-se, preferencialmente, com a educação profissional, na forma do regulamento”. (BRASIL, 1996) destarte, infere-se adotar o público da modalidade constituído por trabalhadores formais ou informais, que não cursaram a Educação Básica, quer na infância, quer adolescência, e nessa oportunidade nova, requerem especificidade de uma proposta curricular como formação básica aliada ao mundo do trabalho, em outras palavras, denota a propositiva conexão entre a EJA e ao aspecto profissional, na integração de seus formatos, a exemplo o item III, a seguir.

A oferta da modalidade pode ser nos formatos:

- I. Educação de Jovens e Adultos presencial;
- II. Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância (EJA/EaD);
- III. Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional, em cursos de Formação Inicial e Continuada (FIC) ou de Formação Técnica de Nível Médio;

IV. Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida. (BRASIL, 2021, pp. 1,2)

Ainda sobre essa articulação profissional, por se justificar na demanda própria desse alunado no mundo laboral, materializa essa intenção na organização da modalidade de forma: concomitante; concomitante na forma; integrada, arranjos esses, possíveis e integrados profissionalmente. (BRASIL, 2021); (BRASIL, 2021). Esclarece-se cada desses arranjos, já pormenorizados em menção anterior, à Resolução CNE/CEB N.º 1 /2021.

Aspecto relevante a mencionar, dado à pesquisa em voga, sobre a articulação Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida, para a EJA e Educação Profissional a articulação com a Educação Especial, como traz o item 2.6, p.11. Nesse caso, o documento retoma a Lei N.º 13.005/2014, PNE vigente, Meta 4, ao tratar da articulação intersetorial nesse campo.

Promover a articulação Intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida. (BRASIL, 2014)

Cumprir reforçar que a expressão ao longo da vida é recorrente em políticas e legislações recentes diversas, a exemplo: Declaração de Incheon (2015); LDBN (1996); PNE (2014); LBI (2015). Havendo no Parecer CNE/CEB N.º 1 /2021 sua aproximação com o público-alvo da Educação Especial, como também expresso na LBI, Art. 27:

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

Em qualquer das referências mencionadas, tal expressão designa o sentido e atribuição unânimes ao reforçar o direito à educação a tais sujeitos. Ora, a lógica aí expressa deixa clara a superação dos limites da idade própria, no aumento das possibilidades de escolarização aos mesmos. Esse cabedal legislativo, com destaque a LDBEN na reformulação do Art. 37, em 2018, vem trazer a Educação Especial e a EJA uma dimensão mais ampla nos processos formativos que abrangem seus sujeitos, diga-se de passagem, modalidades essas, de cujo entrelace se firma pontualmente. (CONFINTEA, 2009); BRASIL, 2021); (BRASIL, 2021).

Para elucidação, o Parecer CNE/CEB N.º 1 /2021 no âmbito da EJA, reforça que as modalidades da Educação Básica, dentre as quais a Educação Especial, como que:

[...] asseguram oferta de educação diferenciada, de acordo com bases legais e conceituais próprias, princípios culturais, instrumentos pedagógicos e metodológicos específicos que devem ser viabilizados em processos educativos articulados com tempos, espaços e saberes da escola, da família e da comunidade, cujo princípio da Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida propicia ampliar possibilidades educacionais. (BRASIL, 2021)

Nesses termos, considera os perfis e especificidades existentes, e pondera o Plano Nacional de Educação (PNE), na conexão com a Meta 4, educação comprometida e adequada às condições de aprendizagem e “assegurar a atenção integral ao longo da vida” (BRASIL, 2021, p.14) e prever o AEE, já instituído desde a CF (1988) ao público da EE. Na observância do AEE, indispensável o que traz a Resolução CNE/CEB N.º 1/2021, exigindo-o de modo “complementar e preferencialmente no mesmo turno da oferta, com possibilidade de ampliação.” (BRASIL, 2021, p.31). Cumpre, nesse sentido mencionar a Nota Técnica 36/2016 que pontua o AEE na EJA.

A forma composicional do Parecer CNE/CEB N.º 1 / 2021 se difere de outras normativas justamente pelo seu contexto de produção, ou seja, porque se trata da releitura e apreciação do Parecer CNE/CEB N.º6/2020, reeditando-o com pequenas alterações, de cuja anuência encontra-se ao final do documento resumidamente, igualmente os aspectos em que há discordância da necessidade de mudança, permanecendo o texto primitivo. Importa comentar, que em grande parte desse documento, aparece e permanece o texto original, expressando a relevância das informações e proposições mantidas e a continuidade temática.

A perspectiva nele assumida se mostra inclusiva, com destaque para pontos centrais nesse paradigma educacional que considera a diversidade humana e a respeita, como se observa no corpo do texto, nas seções específicas com dispositivos nesse sentido. A expressão Educação Especial aparece em várias seções do documento, reforçando essa proposição, como no item 2.6, p.11, na configuração a inter-relação entre as modalidades EJA/EE; Educação Profissional/EJA. No item 2.6, p.12, onde relaciona a alteração composicional da LDBN, artigos 1 e 37, pela Lei n.º 13.632/2018, dispondo sobre o princípio da aprendizagem ao longo da vida, protegendo o direito à educação ao grupo integrante dessa modalidade. Na p. 13, com quatro ocorrências, resumidamente discorre sobre a abrangência da EE desde a educação infantil prolongando-se ao longo da vida, assegurando a oportunidade de aprender dos mesmos e intencionalmente, a congrua disponibilização de instrumentos pedagógicos e metodológicos na atuação profissional qualificada, bem como a acessibilidade escolar. Na p.14 reitera os currículos acessíveis. À página 17, sobre a estrutura composicional da EJA, nas turmas presenciais. Na p. 32 ao abordar sobre a avaliação e certificação relativa ao alunado da EJA.

O documento supracitado reconheceu o público da EE, na sua descrição, e trouxe o detalhamento das condições adequadas à sua escolarização:

Atendimento dos estudantes com deficiência, transtornos funcionais específicos e transtorno do espectro autista na modalidade da EJA, de acordo com suas singularidades, a partir da acessibilidade curricular, promovida com utilização de metodologias e técnicas específicas, oferta de tecnologias assistivas conforme as necessidades dos estudantes, apoiados por profissionais qualificados. (BRASIL, 2021, p.13)

Todavia, como trazido anteriormente, esse mesmo documento prescritivo à EJA, prevê a terminalidade específica a limitar sua escolarização aos que não contemplam os requisitos esperados pedagogicamente. Tal expressão e com mesmo teor é citada em publicações normativas educacionais nacionais (BRASIL, 1996, p.41); (BRASIL, 2021, p. 31); (BRASIL, 2021, p. 4); (MATO GROSSO DO SUL, CEE/MS N.º 308/2013, p.5); (MATO GROSSO DO SUL, CEE/MS n.º 11.833/2019, p. 3).

A julgar a perspectiva inclusiva (inter) nacionalmente, dificilmente a de se atender a todos os seus critérios, a seletividade, a exclusão há de se mostrar de algum modo, ainda que conste referências atuais, como no caso da EJA, um discurso que lhe soe favorável, como na Resolução CNE/CEB N.º 1/2021 e o Parecer CNE/CEB N.º 1/2021.

Ainda que esses diplomas legais expressem avançamento ao parametrizar a modalidade EJA na Educação Básica, com direcionamentos que contemplam a EE, inclusive com atenção à pessoa com deficiência, expressão recorrente sete vezes no caso do Parecer CNE/CEB N.º 1/2021, podem denotar opostamente ao que apregoam, justamente à expressão terminalidade específica, de cujo conceito já trazido, e ao Parecer/2021, discute-se as consequências, posto se deixar tal sujeito à deriva, podendo, em alguns casos, contribuir ou reforçar sua exclusão, incompativelmente à perspectiva inclusiva. Em dadas situações, por não terem perfil comportamental / acadêmico e/ ou não atenderem as expectativas das escolas comuns pelos comprometimentos pela natureza da deficiência. se valer de outra atuação da Educação Especial, no âmbito das classes especiais, em instituições especializadas, diga-se de passagem, que permanecem com atendimentos sem limite de idade, e sobrevivem, em um sistema nominadamente inclusivo.

Cabe apenas lembrar que se essas diversas e novas formulações legais à EJA vêm garantir os mesmos direitos de aprendizagens para todos, bem como possibilitar a flexibilidade do ensino, capaz de assegurar a equidade e qualidade da educação, nota-se aí um aspecto talvez não condizente e/ou mesmo transgressor de tal proposta. Não se pretende aqui, fazer um aprofundamento maior dessa questão, mas tão somente fazê-la visível nos documentos

supracitados. De qualquer modo, tem-se por parte das políticas públicas, a necessidade de estudos acerca da definição da terminalidade específica sinalizada na legislação em vigor.

Até porque “As múltiplas leituras pelos textos admitidas, as diferentes interpretações e reinterpretções de que são objeto podem provocar a contestação de seus significados e resultados” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p 436).

Não se pode desconsiderar que os “documentos disseminam afirmações sobre o mundo em que vivemos que tanto pretendem oferecer representações únicas sobre a realidade como trazer soluções idealizadas para problemas diagnosticados” (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005, p. 439). A EJA como campo específico de educação tem suas demandas e requer o reconhecimento da especificidade humana, social, cultural, etária dos seus sujeitos, dentre os quais pessoas com deficiência de cujas carências de escolarização requer suprimento, e no equacionamento as políticas públicas envolvem um processo complexo permeado por intenções políticas, e podem conter ambiguidades, contradições e omissões, mas também fornecerem oportunidades para serem debatidas no processo de sua implementação, na reflexão sobre sua implicação, impacto, ao que se infere. (SHIROMA; CAMPOS; GARCIA, 2005)

Ao longo da leitura do Parecer CNE/CEB Nº 1 /2021, observou-se que tal como a Resolução CNE/CEB Nº 1 /2021, o documento descreve o delineamento da EJA, explicitando seus segmentos, suas formas de oferta, carga horária, ações integradas ao campo profissional, avaliação do desempenho dos educandos, certificação, formação docente, a fim de que essa modalidade permita resgatar aos seus sujeitos, oportunidades educacionais que antes lhes foram retiradas de algum modo.

Na preocupação com o conhecimento de documentos das políticas educacionais a fim de contribuir com o aprofundamento explicativo dessa pesquisa, retoma-se a sequência documental sobre a EJA, na apresentação sucinta do Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE), de 2014. Nesse sentido, a atenção sobre os tópicos os quais recaem as designativas à EJA, seus pontos principais e/ou que expressam a inferência por meio do contexto de aproximação com o PNE (2014), usando estratégia de leitura que ajuda a interpretar o texto na sua abordagem ampla.

O Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (PEE) aprovado por meio da Lei Estadual nº. 13.005, de 25 de junho de 2014, no âmbito das políticas públicas, é publicado como desdobramento do PNE/MS (2014) com fundamento legal para a sua implantação, na CF (1988) e LDBN/1996 que preveem a sua formulação alinhada a esse plano macro de cuja incumbência cabe à União, e a partir desse, os subsequentes nas suas instâncias, como na incumbência dos estados, consoante o Art. 10 “elaborar e executar políticas e planos educacionais, em

consonância com as diretrizes e planos nacionais de educação, integrando e coordenando as suas ações e as dos seus Municípios” (BRASIL, 1996)

Na LDBN/1996, no título sobre a organização da educação nacional, Art.8º, “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão, em regime de colaboração, os respectivos sistemas de ensino” e nos §§1º e 2º respectivamente, incumbe à União a coordenação da política nacional de educação, e os sistemas de ensino terem a liberdade de organização, como descrito nessa Lei. Nos artigos 9º, 10 e 11, a definição da incumbência de cada ente da federação no campo educacional.

À elaboração e direcionamento do PNE/2014, que envolve a atuação conjunta das três esferas governamentais (Federal, Estadual e Municipal) por meio dos respectivos gestores, e em regime de colaboração dessas instâncias, na atuação de forma integrada, em que o compromisso e o envolvimento desses atores assegure a eficácia das metas projetadas (2014-2024) com propósito da melhoria da qualidade da educação. O PEE/ MS vigente define metas e diretrizes que devem guiar a educação no contexto de Mato Grosso do Sul.

Os planos de educação dos Estados e Municípios refletem o PNE/MS/2014 em suas bases, tendo em conta o contexto educacional de suas competências, em outras palavras, as realidades regionais, as prioridades e as especificidades próprias, em paralelo, preservando, entre si, compatibilidade. Tais planos devem convergir para a consecução das metas nacionais. (SAVIANI, 1999); (DOURADO, 2016, 2017)

Considerando os planos educacionais como instrumentos indispensáveis para se efetivar a política pública de educação, o PEE/2014 compreende 20 metas a fim de garantir a melhoria da educação no cenário sul-mato-grossense no interstício do decênio 2014-2024. Nesta perspectiva, supõe-se esse plano não apenas com fim de atingir os objetivos do PNE, mas também suprimir reveses na esfera regional.

Desde o PNE/2014, no que concerne à defesa da educação destinada a jovens, adultos e idosos brasileiros como direito constitucional (BRASIL, 1988) e relativo ao desafio de superação do ⁴⁵analfabetismo, analfabetismo funcional, alinham-se as Metas 8,9,10 do PEE/MS/2014, e que resumidamente tratam sobre a elevação da escolaridade “da população de 18 a 29 anos.” (Meta 8); “Elevar para 95% a taxa de alfabetização da população com 15 ou

⁴⁵ “A definição de analfabetismo vem, ao longo das últimas décadas, sofrendo revisões significativas como reflexo das próprias mudanças sociais. Em 1958, a UNESCO definia como alfabetizada uma pessoa capaz de ler e escrever um enunciado simples, relacionado a sua vida diária. Vinte anos depois, a UNESCO sugeriu a adoção dos conceitos de analfabetismo e alfabetismo funcional. Portanto, é considerada alfabetizada funcionalmente a pessoa capaz de utilizar a leitura e escrita e habilidades matemáticas para fazer frente às demandas de seu contexto social e utilizá-las para continuar aprendendo e se desenvolvendo ao longo da vida.” (MS/ PEE, 2014, p.66;

mais de idade [...] erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional.” (META 9); Oferecer, no mínimo, 25% das matrículas de educação de jovens e adultos na forma integrada à educação profissional, nos ensinos fundamental e médio. (MS/PEE, 2014).

Com o propósito de atender esse grupo populacional, a EJA vem abarcar aos que (re)ingressam na escolarização, constituindo espaço para o desenvolvimento e progresso da alfabetização, respondendo “as exigências do domínio de habilidades da leitura, de escrita e de cálculo, para o exercício pleno da cidadania.” (MS, 2014, p.66) O PEE/MS/2014 aponta tal modalidade como um ponto estratégico nessa demanda, expressando a iniciativa governamental posta na lei, e reitera “o direito de acesso de jovens e adultos à escola no efetivo direito a aprender. Uma delas é a Educação de Jovens e Adultos (EJA) [...]” (MS, 2014, p.66)

A partir do PEE/MS/2014, surgem outras normativas para contemplar esse grupo etário com políticas específicas sob forma de Pareceres, Deliberações, que de maneira geral, trazem subsídios para essa oferta educacional nessa esfera, quais sejam: Deliberação CEE/MS n.º 9090/2009, que dispõe sobre normas de cursos de EJA e exames supletivos no Sistema Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul; Deliberação CEE/MS n.º 9160/2009; o Parecer Orientativo CEE/MS n.º 308/2013; a Deliberação CEE/MS n.º 11.833/2019, que revogou a Deliberação 7.828/2005, todos dispõem sobre a educação escolar no Sistema Estadual de Educação do Mato Grosso do Sul,

No âmbito da pesquisa em voga, destaca-se o Parecer CEE MS 308/2013 e a Deliberação CEE/MS n.º 11.833/2019, infere-se o estabelecimento pelo Sistema Estadual de Ensino de norma específica acerca da organização da EJA ao público da EE, que não acessou/concluiu o EF na idade própria, como é o caso daquele; já esta, trata-se de normativa da EE em que de forma aproximativa a EJA perpassa e é realizável.

O primeiro, Parecer CEE MS n.º 308/2013, promulgado em 04 de outubro de 2013, dispõe sobre o atendimento escolar de jovens e adultos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação nas escolas do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Ele apresenta elementos que expressam a interligação entre as modalidades EJA e EE, favorecendo a oferta de tais cursos a esse grupo, com encaminhamentos a fim de atender adequadamente a essa demanda, considerando suas especificidades. Prevê em sua organização, o uso de estratégias didáticas e metodológicas, recursos, tempos, espaços diferenciados, ademais a efetivação de Atendimento Educacional Especializado.

No Parecer CEE/MS n.º 308/2013, como entre outros, a LDBN/1996, consta a expressão terminalidade específica, nota-se:

No caso da terminalidade específica, inclusive na EJA, as competências constantes da certificação destes alunos devem possibilitar o encaminhamento para a educação profissional ou para outras atividades/programas disponíveis na comunidade, de caráter artístico, esportivo, cultural e ou de formação para o trabalho, levando em consideração o parecer da família e a identificação do aluno com o projeto proposto. (CEE/MS, 2013, p.5)

Ainda assim, esse instrumento legal difere de outros na sua colocação por prever serem ouvidos/ considerados, o indivíduo e a família, envolvidos na situação, e nessa proposição, conduz ao diálogo, e a possibilidade de encaminhamento para atividade artística, esportiva, cultural, laboral com base na identificação do aluno com o projeto proposto. De qualquer modo, a questão requer aprofundamento, como dito.

Cumpra salientar que o referido documento teve origem em um processo de denúncia que envolveu jovens alunos oriundos de Instituição de ensino especializada, e que encaminhados às escolas comuns dos Sistemas de Ensino, “não tiveram resguardado o direito à inclusão educacional.” (CEE/MS, 2013, p.1) o que repercutiu em discussões e ações envolvendo, entre outras instituições, o Conselho Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (CEE/MS), a 44.^a Promotoria de Justiça com intuito de debater sobre a “falta de acesso à educação formal para pessoas com deficiência, na faixa etária acima de 17 (dezessete) anos”, nas escolas dos Sistemas de Ensino Estadual e Municipais de Mato Grosso do Sul.” (CEE/MS, 2013, p.1) fato esse que ilustra o processo de luta para garantia por educação por determinados grupos, aqui, referente à EE.

A segunda, a Deliberação CEE/MS n.º 11.833/2019, promulgada em 5 de dezembro de 2019, dispõe sobre a educação escolar de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, e assevera que o direito à educação por esses educandos ocorre por meio da previsão e provisão de recursos, estratégias e serviços educacionais, tomando a acepção de aprendizagem ao longo da vida, que favorece a “construção contínua da pessoa humana, de forma a alcançar o máximo de desenvolvimento possível” (CEE/MS, 2019, p.1) Nesses termos, sua escolarização procede em : a) classes comuns/ ensino comum/regular; classes especiais/ instituições especializadas; sala de recursos; ambiente hospitalar; ambiente domiciliar. (CEE/MS/ 2019, p. 5), e relaciona a EJA, no Art. 36, § 1º “A EJA constituir-se-á em um dos instrumentos para a educação e a aprendizagem ao longo da vida; “(CEE/MS/2019, p. 10). Sobre o Art. 17. “Será assegurada a terminalidade específica, a partir de critérios a serem definidos pelos órgãos próprios do Sistema, em conformidade com a legislação vigente.” (CEE/MS/2019)

Para finalizar essa trajetória de leitura sobre a EJA e análise documental, estabelece-se agora à jurisprudência do município de Campo Grande /MS, inicialmente tratando sobre o Plano Municipal de Educação, PME (2015), instituído pela Lei n.º 5.565, de 23 de junho de 2015.

A legislação nacional em suas implicações, atribui aos municípios, organizar os próprios sistemas de ensino e elaborar os respectivos planos de educação. Nesta elaboração, os municípios deverão considerar a Constituição Federal (1988), a Emenda 14 que instituiu o Fundo de Manutenção do Ensino Fundamental, a LDBN/ 9.394/96, a qual fixou as diretrizes e bases da educação nacional. (SAVIANI, 1999)

A partir dessa abordagem documental, destacou-se os aspectos mais importantes concernentes à EJA, descritas sucintamente circunstâncias que a envolvem, seus direcionamentos, e que refletem uma intenção, finalidade pelo implementador/ órgão aplicador, emanados em uma dimensão de luta, em que se funda o direito à educação, de que todos são credores, relacionando, nesse caso, jovens, adultos e idosos público-alvo da Educação Especial.

Os planos estaduais e municipais são extensão do PNE (2014-2024), em nível local, com contornos, características e dinâmica próprias, constitui-se espaço de materialização das metas e estratégias desse. Nesse fundamento, o local para além do espaço físico/ geográfico delimitado, do território, microrregião ou instância administrativa governamental, compreende o espaço abstrato das relações sociais (FISHER, 1992); (SILVA, 2008) expressando “[...] movimento e interação de grupos sociais que se articulam e se opõem em relação a interesses comuns” (FISCHER, 1992, p. 106). Logo, a esfera local é permeada por conflito, conjugação de forças, e se constitui em estratégia do Estado brasileiro no âmbito da elaboração de planos, desde o PNE/ 2014, na participação dos entes federativos locais, na consecução das metas e estratégias da dimensão macro a microestrutura, fazendo-se importante o monitoramento e acompanhamento da política a fim de identificação dos avanços e fragilidades na execução, ademais subsidiar o poder público com informações que propiciem ajustes e correções na consolidação desse processo, a fim do alcance das metas projetadas. (FISCHER, 1992); (SILVA, 2008); (DOURADO, 2016, 2017)

No âmbito dessa pesquisa, o conteúdo focal no PME (2015) remete às metas 8,9,10, sucintamente sintetizadas em: META 8 Elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, de modo a alcançar, no mínimo, 12 anos de estudo, até 2024, para as populações do campo e dos 25% mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros. META 9 - ALFABETIZAÇÃO E ANALFABETISMO Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 95% (noventa e cinco por cento) até 2015 e, até 2024, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo

funcional. META 10 - EJA INTEGRADA A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL “Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.” (CAMPO GRANDE, 2015, p.116)

A vista do exposto, o PME/2015 visa garantir a educação acessível de qualidade para todos, elevar a escolarização de jovens e adultos, expressando o olhar para determinados grupos, o cuidado no enfrentamento ao analfabetismo dos jovens e adultos, ainda com taxas elevadas. No entendimento de que a educação básica não torna os alunos preparados para trabalho e com o desemprego em alta, estabelece concomitantemente a possibilidade de cursar, de forma integrada, a educação profissional, como traz a meta 10. Desse modo, ao aluno é oportunizada educação básica mais qualificada, com intenção de amenizar essa questão social.

Relativo à Meta 8 e suas estratégias, almeja criar, implantar e implementar programas que diagnostiquem a população de jovens e adultos com defasagem de escolaridade, quer nas regiões urbanas, quer rurais, ainda atender às necessidades do público alvo da EJA, priorizando as regiões onde há público potencial para tal modalidade de ensino; além de implantar políticas específicas à EJA, fortalecendo as escolas que promovem sua oferta.

À meta 9, reporta-se as estratégias 9.1 a 9.3, em que se assevera “a oferta gratuita da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a todos os que não tiveram acesso à educação básica na idade própria; [...] e a continuidade da oferta da alfabetização de jovens e adultos com garantia de continuidade da escolarização básica;” (CAMPO GRANDE, 2015, p.115)

Na perspectiva de garantir a educação como direito de todos e oportunizar o acesso ao conhecimento sistematizado, à qualificação profissional, o PME/2015 prevê na Meta 10, estratégia 10.2 “adquirir equipamentos para melhoria da rede física e lógica das escolas públicas que atuam na EJA, integrada à educação profissional, garantindo acessibilidade à **pessoa com deficiência**;” (CAMPO GRANDE, 2015, p. 117) Diga-se de passagem, relativamente às metas 8,9,10, esse é o único ponto a que se denota a intersecção EJA/ EE. Diferentemente, o PEE/2014 se mostra mais acolhedor à diversidade, especificamente denota inter-relação EJA /EE no texto.

Sequencialmente, à esfera municipal, outra referência, a DELIBERAÇÃO CME/CG/MS N. 2.123/2017, publicada em 7 de novembro de 2017, DIOGRANDE N.º 5.060, estabelece normas para autorização de funcionamento do curso de EJA e para exames de certificação no Sistema Municipal de Ensino, alicerçada, entre outras, na LDBN/ 1996, no Parecer CNE/CEB n. 11/2000, na Resolução CNE/CEB n. 1/2000.

No capítulo II, título DO CURSO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, Art. 3º, conceitua a modalidade EJA e institui § 1º O Poder Público Municipal assegurará,

gratuitamente, aos jovens e adultos, oportunidades educacionais, habilitando-os ao prosseguimento de estudos.

Declara que a oferta dessa modalidade de ensino, prevê o respeito às características, aos interesses, aos processos próprios de aprendizagem, às condições de vida e de trabalho de seus sujeitos. Na sequência do texto, pormenoriza sua forma de organização, carga horária, faixa etária permissível. No Art. 12, aborda sobre a proposta pedagógica como obrigatória, e de cuja elaboração incumbe à comunidade escolar, devendo “expressar a identidade do curso de Educação de Jovens e Adultos, o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades dos alunos e do ambiente socioeconômico e cultural deles;” (CAMPO GRANDE, 2017, p. 11) Ademais, afirma que deve contemplar “as reais necessidades dos alunos com o objetivo de garantir acesso a processos de apropriação, reelaboração e articulação de conhecimentos e aprendizagens” [...] (CAMPO GRANDE, 2017, p. 11)

Entende-se que esse documento normativo, via de regra, direciona a atenção ao aluno PAEE, na EJA, como se ilustra em vários pontos, a exemplo, no Art. 14, formalmente nomeia as categorias integrantes desse grupo, e institui proposta pedagógica que, compatível com princípios inclusivos, compreenda “ **I** - plano educacional individualizado; **II** - flexibilização de recursos e avaliação; **III** - serviços de apoio pedagógico especializado nos espaços comuns da instituição de ensino e/ou em sala de recursos multifuncionais; **IV** - organização dos agrupamentos, considerando o quantitativo de alunos por turma, as necessidades específicas e os recursos disponibilizados.” (CAMPO GRANDE, 2017, p. 11)

No Capítulo V, DA ESTRUTURA E FUNCIONAMENTO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO, de início, detalha genericamente a estrutura física, mobiliários, layout necessária à instituição escolar ofertante da EJA, sem, contudo, tocar convenientemente sobre aquelas adequadas a pessoas com deficiência e/ou mobilidade reduzidas, trazendo em seu indicativo “§ 1º O imóvel deverá apresentar condições adequadas de localização, acessibilidade, segurança, salubridade, saneamento e higiene, em total conformidade com a legislação que rege a matéria.” (CAMPO GRANDE, 2017, p. 11) infere-se o termo acessibilidade, a superação das barreiras que impedem a inclusão das mesmas. Todavia, nessa acepção, mais adiante, destrincha seus requisitos, na remoção de obstáculos para passagem de cadeiras de rodas, no provimento de banheiros adaptados a essas pessoas, conforme legislação pertinente; na utilização de rampas.

Outra demonstração, no Art. 36, ao abordar sobre a oferta do curso de EJA e execução dos exames de certificação, afirma que há que se atender “as peculiaridades dos alunos/candidatos com deficiência, altas habilidades/superdotação, transtorno global do

desenvolvimento ou transtorno do espectro autista, mediante solicitação acompanhada de documento comprobatório.” (CAMPO GRANDE, 2017, p. 12)

Ao que se observa há diferentes tópicos em que o documento acima imprime atenção aos sujeitos PAEE, e nessa continuidade do regramento da EJA, no decorrer da pesquisa em voga, registra-se a publicação da Deliberação CME/CEB n.º. 2.950, de 06 de junho de 2023, que revoga a Deliberação CME/CG/MS N. 2.123/2017.

A nova Deliberação do ano presente, 2023, vem fixar normas para credenciamento da instituição de ensino e/ou autorização de funcionamento do curso de EJA no ensino fundamental e para exames de certificação para as instituições municipais do sistema municipal. Tem fundamento, entre outros, na LDBN/1996, Parecer CNE/CEB n.º 11/2000, Parecer CNE/CEB n.º1/2021, Resolução CNE/CEB n.º1/2021 comentados anteriormente.

Cumprir destacar, que a normativa foi publicada no DIOGRANDE, de 21 de julho de 2023, páginas 10 a 13, compõe 67 artigos, de onde resumidamente aqui se destaca, alguns mais relevantes ao objeto de estudo.

Capítulo II- DO CURSO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, no Art. 3º conceitua a EJA, e no Art. 4º define o seu objetivo “possibilitar o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos de todas as pessoas que não iniciaram ou que interromperam o processo educativo escolar.” (CAMPO GRANDE, DIOGRANDE N.º7.1230, 2023, p. 10) Na sequência, ao Art. 5º define seu o oferecimento, na etapa do ensino fundamental: I - Educação de Jovens e Adultos presencial; II - Educação de Jovens e Adultos/EJA na modalidade Educação a Distância/EaD. Essa última somente ao segmento dos anos finais do Ensino Fundamental.

O Art. 6º enfatiza a promoção dessa modalidade de ensino, respeitando-se “as características, interesses, processos próprios de aprendizagem, condições de vida e de trabalho. “e assegura gratuitamente, aos educandos jovens e adultos “oportunidades educacionais, habilitando-os ao prosseguimento dos estudos.” (CAMPO GRANDE, DIOGRANDE N.º 7.1230, 2023, p. 10)

Ao Art. 7º define a carga horária, na forma presencial ou EaD, sendo igual nos dois casos, I - 800 horas para os anos iniciais do ensino fundamental, assegurada pelo menos 150 horas para componentes essenciais da alfabetização e 150 horas para noções básicas de matemática; II - 1.600 horas para os anos finais do ensino fundamental. No Art. 8º define suas formas de atendimento: I - EJA Combinada; II - EJA Direcionada; III - EJA Multietapas; IV - EJA Vinculada; ainda A EJA Multietapas, como descreve ao Art.11. Todas essas formas se assemelham ao que trata a Resolução CNE/CEB n.º 1/2021 e já foram descritas.

Destaca-se na normativa, o CAPÍTULO V, que destaca projeto político-pedagógico (PPP) como documento obrigatório, e cuja elaboração é de responsabilidade da comunidade escolar, e cabe “V - expressar a identidade do curso de Educação de Jovens e Adultos, o reconhecimento das especificidades etárias, das singularidades e do ambiente socioeconômico e cultural dos alunos;” (CAMPO GRANDE, DIOGRANDE n.º 7.130, p.12) Nesse contexto, o Art. 33. Destaca o alunado PAEE, e a fim de atender às suas especificidades o PPP da instituição deve prever:

I - plano educacional individualizado; II - flexibilização de recursos e avaliação; III - serviços de apoio pedagógico especializado nos espaços comuns da instituição de ensino e/ou em sala de recursos multifuncionais; IV - organização dos agrupamentos, considerando o quantitativo de alunos por turma, as necessidades específicas e os recursos disponibilizados. (CAMPO GRANDE, DIOGRANDE n.º 7.130, 2023, p.12)

Mediante a leitura e a apreciação da Deliberação CME/CG/MS N.º 2.950 atual, observa-se que corrobora com a proposta educativa inclusiva, em grande medida contempla alunos PAEE na EJA.

Há que se considerar como forte característica da EJA, consoante Arroyo (2005), sua identidade coletiva, racial, social e popularmente, as condições afetivas dos seus sujeitos, sendo fundamental valorizar os direitos humanos e incorporá-los à vida desses indivíduos, assim como o conhecimento adquirido ao longo de sua trajetória pessoal e profissional. Ainda que atribuído ao Estado o papel pela oferta educacional a esse grupo que não iniciou e/ou concluiu a escolarização na idade própria, não lhes pode ser ofertada a mesma escola do passado, aquela da qual se desencontraram.

Para esse mesmo autor, os jovens e adultos expressos nas estatísticas de analfabetismo ou alfabetismo funcional não se tratam de acidentados ocasionais que desprezaram a escola gratuitamente. Ao contrário, são pessoas de cujas repetidas histórias de negação de direitos, recorrentemente as mesmas de pais, avós, de raça, gênero, etnia, classe social.

Infere-se a EJA na perspectiva da educação ao longo da vida, demanda pelo Estado ações educacionais de tipos e formas que lhes atendam o perfil, com vistas a atualizar, aprofundar, avançar sua leitura de mundo, propostas pedagógicas diversificadas, complementares, além de integradas à educação profissional, sobretudo que possibilitem retomar e concluir com êxito a trajetória educacional dessas pessoas, cidadãos de direitos, dentre os quais PAEE.

O estabelecimento de políticas públicas para a EJA, sob forma de ações, planos, resoluções, programas importam o aperfeiçoamento dessa modalidade, dos seus mecanismos

de regulação, fiscalização e controle social, ainda provimento de formação docente, que contemplem sua realidade educacional. (ARROYO, 2015); (BRASIL,1996); (BRASIL, 2014).

5.2 MODALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

Considerando as políticas públicas de educação como conjunto de ações e medidas governamentais que visam garantir o acesso à educação de qualidade para todos os cidadãos, inclusive alunos PAEE em suas especificidades, bem como promover o desenvolvimento educacional do país, expressam-se sob a forma de planos, programas, leis, decretos e resoluções.

As políticas setoriais, como a educacional “consistem em tentativas de solucionar um problema da sociedade, engendrando determinados processos de decisão do qual fazem parte certos atores.” (MENDES; SANTOS; BRANCO, 2022, p.13) Tais políticas encerram valores de uma sociedade, interesses, luta, discursos e intervenções materializadas em textos legais oficiais diversos, que se sobrepõem e se influenciam, e que podem estar alinhados ou até expressarem incoerências e contradições, tendo o predomínio de alguns na prática. (MENDES; SANTOS; BRANCO, 2022)

Dispositivos, esses, que nas diferentes situações, compõem o regramento nacional, estadual, municipal de maneira a garantir a educação na perspectiva inclusiva, na atualidade, sob a justificativa da proclamada educação para todos oriunda das Conferências Mundiais.

Os planos educacionais são documentos que estabelecem objetivos, metas e diretrizes para a educação em dada esfera, em um determinado período de tempo, a exemplo o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Plano Viver sem Limite (2011), de cuja finalidade promover, por meio de políticas, programas e ações, o exercício pleno e equitativo dos direitos das pessoas com deficiência; também o PNE/2014 diretriz nacional que abrange uma década.

Os programas educacionais, são projetos específicos que visam atender a demandas específicas, como exemplo o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade: documento norteador (2005), que contribuiu para a expansão dos fundamentos inclusivos na política de Educação Especial nacional.

As leis e decretos, por sua vez, como instrumentos legais, vêm estabelecer diretrizes e normas para o funcionamento do sistema educacional, assegurando direitos e deveres concernentes a alunos, professores e instituições de ensino. Já as resoluções são normas específicas emitidas por órgãos do governo para o cumprimento de determinadas políticas educacionais, como a definição de critérios de organização escolar com vistas na inclusão

escolar do PAEE, por exemplo, consoante a pesquisa em voga. (ULBRA,2008); (MENDES; SANTOS; BRANCO, 2022)

À vista das normas jurídicas, há hierarquia entre as legislações nas esferas administrativas, determinada pelo princípio da supremacia da Constituição. A Constituição Federal é a lei fundamental do Estado, e estabelece os princípios e diretrizes gerais de direito, sendo a lei máxima do nosso país, compõe as normas básicas relativas a estrutura jurídica, política, social e econômica nacional. Assim, as demais normativas devem seguir seus princípios e diretrizes estabelecidos, porém, esferas estaduais e municipais são autônomas e podem estabelecer suas próprias regras e leis, desde que não contrárias à Carta Maior. Isso é válido para as políticas em geral, nas diversas formas de legislação, como as leis, resoluções e deliberações. (ULBRA,2008); (MENDES; SANTOS; SEBIN, 2022)

Hierarquicamente, a lei: como norma geral e abstrata originada pelo poder legislativo e vinculante a todos os cidadãos e instituições nacionais, é superior a todos os demais atos normativos. O decreto, por seu turno, trata-se de um ato do poder executivo, em outras palavras, do presidente, governador, prefeito, e contém normas gerais a todos ou dirigidas a um grupo determinado. A resolução, trata-se de norma interna de um órgão ou entidade e tem a finalidade de regulamentar assuntos específicos, sem incorporar toda a sociedade, pode estabelecer condições e modos como dada lei pode ser cumprida ou ainda fixar medida administrativa.

A deliberação como ato administrativo, trata-se de uma norma coletiva originada por um órgão colegiado, conforme assembleia ou conselho, com vistas a tomada de decisões em conjunto. A portaria como ato administrativo ou normativo que emana da autoridade, vem disciplinar o funcionamento da administração pública e a conduta de seus agentes., Parecer se refere a um ato pelo qual um órgão consultivo da administração expede opinião sobre assunto técnico ou jurídico de sua competência, ou uma proposição sobre um assunto/ situação sob seu exame, sendo, em alguns casos, facultativo seu acolhimento pela autoridade competente, e em outros, obrigatório seu acato quando solicitado pela administração pública, a exemplo dos pareceres lavrados pelos Conselhos de Educação. Estatuto contém normas e regulamentos com vistas no funcionamento de uma determinada organização ou instituição. (ULBRA,2008); (MENDES; SANTOS; SEBIN, 2022)

Concernente as instâncias federativas, cada esfera de governo tem competências determinadas de acordo com a CF (1988), e cuja hierarquia entre essas é vertical, dito de outro modo, a União hierarquicamente superior aos estados e estes aos municípios.

Além do que, acerca das políticas, há que se considerar que

são um contíguo de decisões, tomadas com o objetivo de responder às demandas governamentais, que se inter-relacionam e que são adotadas por atores ou grupo de atores políticos, sendo elas constituídas por metas e maneiras que viabilizem a execução de uma determinada situação. [...] e são ligadas a decisões tomadas pelo governo e seus respectivos representantes. A materialização dessas se dá por meio de textos oficiais, como estatutos, normas e regulações administrativas, bem como por meio de discursos relativos às metas governamentais e às ações propostas pelo governo. (MENDES; SANTOS; BRANCO, 2022, p.15)

A regulação no caso da Educação Especial, que incorpora uma série de publicações, desde a Constituição Federal (1988); e leis infraconstitucionais que se seguiram e mantiveram seus princípios fundamentais, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI/2008), Lei n.º 13.005/2014 - Plano Nacional de Educação; Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, Lei Nacional n.º 13.146, de 6 de julho de 2015, entre outras, incluindo sucintamente o que tange as esferas do estado e município local. Sem desprezar a constituição do arcabouço histórico, intenta-se aqui destacar as políticas pós Constituição (1988) de maior relevância para a EE na perspectiva da inclusão na Educação Básica, com foco no Ensino Fundamental, implementadas mais recentemente e que vigoram no momento.

A CF (1988) em seu Art. 205 deliberou a educação como direito de todos, concebendo o processo educativo no âmbito dos direitos sociais como enunciado no Art. 6º, ainda no caso de pessoas com deficiência, um direito protegido integralmente por lei, bem como lhes garantiu atendimento educacional especializado, consoante Art. 208. Os preceitos constitucionais traduzem valores pautados em uma perspectiva cidadã, humana e respeitosa à diversidade, reflexo da Declaração dos Direitos Humanos (1948), e que servem de diretriz para legislações subsecutivas positivando a garantia de sua escolarização e a necessidade de seu desenvolvimento pleno, independente da sua condição, e mediante o suporte devido. Por assim dizer, na instituição de sujeitos de direitos educacionais e no dever de sua provisão pelo Estado, pela Carta (1988) “aciona a própria sociedade civil como espaço consciente de poder e de controle democrático do próprio Estado, a fim de que nenhum cidadão fique sem o benefício da educação escolar”. (CURY, 2002, p. 260). Levando assim, a possibilidade de exigí-la perante a coletividade ao Estado.

Para assegurar a educação a esses destinatários específicos que receberam máxima proteção legal na CF (1988), insta destacar a LDBN /1996 que nessa continuidade, reconheceu-os como credores do direito à educação, acolheu sua diversidade e ao definir as diretrizes gerais para educação brasileira, formalizou em capítulo próprio a Educação Especial como modalidade educativa e parametrizou sua consecução. Sua apreciação é *sine qua non* como

suporte à pesquisa em voga. O texto tem início com a concepção de educação “Art. 1º A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais.” (BRASIL, 1996) Discorre sobre a educação de modo amplo, com ênfase a educação escolar, por meio do ensino sistemático, e que se processa em ambiente específico.

No capítulo 2, designa a seu respeito o dever da família e do Estado, a fim de que conjuntamente prezem pelos princípios que se dirigem ao “pleno desenvolvimento do educando, preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.” (BRASIL, 1996)

Tal documento com suas alterações integra cinco capítulos e 92 artigos, mas aqui se intenta evidenciar pontos importantes sobre tratamento dado pela Lei 9394/1996 no que se refere a Educação Especial, e embora a Lei referida tenha dedicado uma seção para este fim, o Capítulo V, em quatro artigos 58 a 60, há outros trechos da mesma com que dialoga, no contexto da pesquisa.

Consonante com a CF (1988) em seu Art. 206, essa LDBN, Título I, Art. 3º, traz dentre os princípios fundantes do ensino, § I “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola” e no § XIII “garantia do direito à educação e aprendizagem ao longo da vida.” (BRASIL, Lei 13.632/2018 que alterou a Lei n.º 9394/1996) e em uma leitura conjunta desses com Capítulo V, o Art.58, em que conceitua essa modalidade que perpassa os níveis de educação, deixa clara sua oferta desde a educação infantil ao longo da vida e delimita seu público alvo, fomenta, assim, o processo de universalização da educação ao alunado que compõe PAEE em qualquer idade, sobretudo, alarga o direito educacional não restrito ao acesso, e engloba a permanência escolar. Ademais na sequência textual menciona os serviços de apoio especializados e a criação de propostas alternativas remetendo á promoção de igualdade de condições na sua escolarização, como Art. 59. O conteúdo da Lei, no aprofundamento do tema, aborda sobre a formação dos professores pormenorizando sua qualificação, currículos, métodos, técnicas, recursos, serviços e suportes especializados a fim de atender às necessidades desse grupo.

Elenca o atendimento educacional especializado gratuito aos educandos PAEE, como já previsto constitucionalmente a todos os níveis, etapas e modalidades, como alternativa preferencial na rede regular de ensino.

Ainda no Art. 59, menciona seu acesso igualitário a programas sociais suplementares, como material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.

Nota-se à leitura do Art. 58, e também trazem alguns autores, que no fragmento “modalidade de educação escolar oferecida **preferencialmente**, na rede regular de ensino” (BRASIL, 1996) o termo aqui destacado denota certa ambiguidade ao sugerir que a matrícula do aluno PAEE pode ocorrer em classe comum, em escola comum, no ensino regular ou classe e escola especializada, havendo maior imperatividade na primeira alternativa, independente do apoio dado às instituições especializadas.

O fato é que ambas coexistem, e no caso da segunda, infere-se em função da condição específica de alguns educandos, na condição de opção. (DINIZ; RIBEIRO, 2022); (MENDES, SANTOS, BRANCO, 2022); (MENDES, 2019) O debate sobre essa coexistência não será aprofundado aqui, mas não se pode anular ser pertinente o seu reconhecimento, sendo assunto polêmico e com polaridades que expressam diferentes posições, e sobre o qual se debruçaram-estudiosos, como Mendes (2019); Kassar; Rebelo, Oliveira (2019)

Deduz-se que ao legislador mencionar nas políticas do setor, a exemplo a PNEE-PEI (2008) sistema educacional inclusivo em sua organização, preocupa-se na definição de elementos estruturadores da educação escolar nesses termos, em outras palavras, voltada à diversidade humana, a começar pelos sistemas de ensino, as redes de escolas públicas e privadas, até as escolas propriamente; e que as escolas especializadas, como parte do sistema geral de educação, porém ocorrem em paralelo, e com uma face própria, e mais ligadas ao setor privado assistencial. (MICHELS; GARCIA, 2014) Vê-se por aí, que se manteve a existência concomitante entre instituições educacionais formais ao PAEE, a disputa, a concorrência no campo da Educação Especial, e mesmo ofertados por iniciativa privada não deixaram de receber algum insumo público, mas, sobretudo, não se pode perder de vista exatamente o sentido de acentuar a todos o direito à educação, que deve ser plenamente acessível ao PAEE, de onde evoca-se “ A assunção da educação como direito público subjetivo amplia a dimensão democrática da educação [...] e traz um instrumento jurídico institucional capaz de transformar este direito num caminho real de efetivação de uma democracia educacional.”(CURY, BAIA HORTA, FÁVERO, 2001, p. 26) a esse respeito parafraseia-se Kassar, Rebelo e Oliveira (2019) sobre o reconhecimento dessa complexidade perpassar questões imersas nos debates e embates das políticas relacionadas a todos os outros cidadãos.

Vem “Garantir a atenção à especificidade da população da Educação Especial sem perder a abrangência do olhar aos direitos sociais de todo o cidadão é um desafio a ser enfrentado na área da Educação Especial.” (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA (2019, p. 14)

O mote da educação para todos, no seu referencial maior em nível nacional, encontra respaldo na publicação pelo governo federal da Política Nacional de Educação Especial na

Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-PEI), em 07 de janeiro de 2008, tendo o texto documental dezoito páginas, subdividido em seis seções que abarcam: apresentação, marcos históricos normativos, diagnóstico da EE, exposição dos objetivos dessa política, caracterização do público-alvo da EE e diretrizes para assegurar a educação inclusiva. Consoante estudiosos da área, tal política reconhecidamente traz avanços a políticas e práticas sequenciais pautadas na defesa por direitos humanos e na perspectiva inclusiva para garantir a escolarização de pessoas PAEE. (BRASIL, 2008); (MAZZOTTA, 2003); (MENDES; SANTOS; BRANCO, 2022); (MENDES; SANTOS, SEBIN, 2022)

Às nomenclaturas e definições, tem início na seção apresentação, em que discorre sobre o movimento mundial pela inclusão como ação política, cultural, social e pedagógica, e concebe a educação inclusiva nos fundamentos dos direitos humanos, contemplando em simultâneo igualdade e diferença, ademais avança a ideia de equidade formal, logo toma a inclusão educacional como parte do processo de inclusão social. Trata-se de uma política importante no enfrentamento à exclusão dentro e fora da escola.

Nesses termos, reprime práticas discriminatórias e enfatiza o “papel da escola na superação da lógica da exclusão”. (BRASIL, 2008, p. 5) assim advoga pela constituição de sistemas educacionais inclusivos, onde “todos os alunos tenham suas especificidades atendidas” (BRASIL, 2008,p.5) de modo a induzir ao repensar a organização de escolas e classes especiais., e priorizar as comuns, do ensino regular, como locus mais propício à educação de todos, dando a entender que “ a solução fosse retirar alunos de escolas e classes especiais e colocá-los na classe comum, criando salas de recursos multifuncionais para ofertar-lhes o AEE” (MENDES; SANTOS, SEBIN, 2022, p. 37,38) ao que se pode apreender, a questão da escolarização do PAEE não se restringe a mudança/migração do espaço de sua promoção simplesmente, à subtendida crítica a instituições especializadas, caindo no esquecimento sua contribuição histórica no atendimento a esse grupo populacional, tampouco o desmantelamento da EE, mas requer sua ressignificação, em que há que se reconhecer que a inclusão educacional transcende textos oficiais e demanda recursos humanos e materiais condizentes e nem sempre disponíveis.

Apesar de no texto da PNEE-PEI/2008, já de início se reconhecer dificuldades dos sistemas de ensino nessa efetivação, aponta de modo otimista, por meio da simulação diagnóstica com indicadores do Censo escolar do MEC, a evolução de matrículas de 1998 a 2006 em classes comuns do ensino regular, consoante as páginas 11 e 12 desse documento.

Inferese tal documento como política a fim de salvaguardar o acesso universal à educação. e não só define o público -alvo da Educação Especial⁴⁶ contextualizadamente, mas menciona a importância de ambientes educacionais heterogêneos, e promotores da aprendizagem de todos, trazendo em condições de maior relevância a modalidade EE como transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, e no aprofundamento em relação ao tema, trata da sua articulação com o ensino regular, também da sua interface com outras modalidades da educação brasileira, a educação indígena, a do campo, a quilombola,, a profissional, a de jovens e adultos , em que se realça as ações da EE ao possibilitar:

A ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social [...] assegurar que os recursos, serviços, atendimento educacional especializado estejam presentes nos projetos pedagógicos construídos com base nas diferenças socioculturais desses grupos. (BRASIL 2008, p. 17)

Por assim dizer, a PNEE-PEI (2008) contempla a diversidade em amplos aspectos, em suas diretrizes há previsibilidade de orientações para organização escolar, e tem maior foco na caracterização e realização do AEE.

À análise textual, observa-se reconhecida a identidade da modalidade EE, na importância do seu campo de atuação articulado com o ensino comum, ainda pela vinculação com as questões da perspectiva inclusiva, trata sobre acessibilidade arquitetônica, dos transportes, dos mobiliários, da comunicação, ademais destaca a formação de professores nesta atuação como ponto fulcral, consoante as páginas 16 a 18 do documento.

Nesse mesmo propósito inclusivo, a Convenção Internacional da Pessoa com Deficiência de cujo texto originário legitimado pela Assembleia Geral das Nações Unidas, em 13 de dezembro de 2006 e promulgado no Brasil por meio do Decreto n. 6 949/2009, vem assegurar o compromisso dos Estados parte acerca da garantia dos direitos humanos das pessoas com deficiência a fim de que gozem de “igualdade de condições com as demais pessoas em todos os aspectos da vida” (BRASIL, 2009, Art. 12) e por assim dizer, no contexto da sua formação educacional, indica a constituição de “sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como aprendizado ao longo da vida” (BRASIL, 2009, Art. 24), acima de tudo, pelo

⁴⁶ A PNEE- PEI (2008) torna clara que na perspectiva inclusiva, a EE constitui seu público “os alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos.” (BRASIL, 2008, p.15) e sobre esses últimos há alguns documentos nessa integração como Resolução CNE/CEB N.º 2/2001, Parecer CNE/CEB N.º 17/2001. A PNEE-PEI (2008) ainda deixa claro, as definições do público “devem ser contextualizadas e não se esgota na mera categorização e especificações atribuídas a um quadro de deficiência, transtornos, distúrbios e aptidões.” (PNEE-PEI,2008, p. 15).

documento, anuída, independente da deficiência e/ou idade, sua total participação não só no ensino, mas na vida em comunidade.

Salienta-se que PNEE-PEI/2008, a Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, expressa acima, (BRASIL, 2009) alinham-se no reconhecimento do direito humano de todos à educação, constituindo -se instrumentos no enfrentamento à exclusão às pessoas com deficiência e afirmando a função social da escola na socialização do conhecimento.

Dentre as normativas que regem políticas públicas voltadas às pessoas com deficiência, realça-se a Lei N.º 13.146, de 6 de julho de 2015, que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da pessoa com deficiência), instrumento jurídico de fundamental importância para a efetivação e proteção dos direitos desses sujeitos, e de cujo teor observa-se no texto um alargamento, abrangendo diferentes áreas: direito à vida, à moradia, ao trabalho, ao transporte, à acessibilidade, à participação na vida pública e política, à justiça, à saúde, mas o campo mais específico à educação (Arts. 27 ao 30) é que será o foco sobre o qual se pretende discorrer.

À leitura documental, toca-se inicialmente sobre sua nomenclatura é nominada como Estatuto, como outros aportes, a exemplo, Estatuto da Criança e do Adolescente, Estatuto do Idoso, e se refere a normas jurídicas, como significado dicionarizado, etimologicamente do latim *statutum*, “regulamento, lei”. Trata-se de “conjunto de regras de organização e funcionamento de uma instituição, órgão, estabelecimento, empresa pública ou privada” (HOUAISS, 2004, p. 312). “1. Conjunto de leis que formalizam os princípios que norteiam a organização de um Estado, sociedade ou associação. 2. Jurídico “Conjunto de leis que regem as ações jurídicas.” (MICHAELIS online); “lei ou regulamento que estabelece os princípios que vêm ser seguidos por uma coletividade ou por uma instituição pública ou privada.” (BECHARA, 2011, p.544), logo trata-se de regulamento formal à coletividade, um documento com normas ou regras de instituição jurídica nacionalmente, que dispõe sobre a proteção integral aos direitos das pessoas com deficiência, norteando as relações entre Estado brasileiro e esse grupo populacional. Todavia, há quem argumente que a denominação mais apropriada é Lei Brasileira de Inclusão – LBI, por aludir à inclusão social e não especificamente à condição ou limitação do indivíduo propriamente, consoante Carvalho, Milagres, Pinheiro (2022).

Posteriormente, ao que se propôs, o reconhecimento da educação como direito a esses credores legítimos e dignos, faz-se relevante alguns esclarecimentos, já no início do texto (Arts. 1º ao 9º) trata da origem e fundamento da LBI, na Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque em 2007, e ratificados pelo nosso ordenamento jurídico, Congresso Nacional, por intermédio do Decreto Legislativo

no 186, de 9 de julho de 2008. E apesar de ser uma lei com valor de ato institucional é reconhecidamente um marco regulatório de cuja finalidade “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).

Ainda no trecho citado, delimita, enquadra em critérios e conceitua seu público, o Art. 2º “Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.” (BRASIL, 2015) porém inova ao tratar a deficiência não como no modelo médico, intrínseca da pessoa, mas pelo modelo social ou psicossocial que enfatiza o meio / o ambiente em que a pessoa está inserida, logo é favorável a sua participação social como estímulo, e enfatiza os recursos de acessibilidade e apoios, na superação de obstáculos ao exercício de seus amplos direitos, assim orienta § 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar “ (BRASIL, 2015) sobre esse modelo de análise Carvalho, Milagres, Pinheiro (2022) acrescentam “ são analisados do ponto de vista biológico, individual, social e de participação” (CARVALHO, MILAGRES, PINHEIRO, 2022, p.64) em outras palavras, aponta ser necessário reconhecer suas características a fim de prover os recursos necessários para sua efetiva participação, mas amplia-se a visão sobre o sujeito para além do biológico, como ser histórico, social, cultural e nesse processo, considera a funcionalidade, isto é, utilidade da sociedade para o seu desenvolvimento e exercício pleno da sua participação.

A Lei N.º 13.146/2015, LBI, composta de 35 páginas, 127 artigos, dedicou o capítulo IV – DO DIREITO À EDUCAÇÃO, em que estabelece sua máxima, atribuindo responsabilidade ao poder público na garantia de:

- I - sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida;
- II - aprimoramento dos sistemas educacionais, visando a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem, por meio da oferta de serviços e de recursos de acessibilidade que eliminem as barreiras e promovam a inclusão plena; (BRASIL, 2015)

Todos esses e demais dispositivos do tópico são orientativos com a intenção de estabelecer pressupostos e instrumentos norteadores de implantação e implementação de um sistema escolar inclusivo, que garanta às pessoas com deficiência acesso, permanência, participação e aprendizagem quaisquer que sejam suas deficiências, idade e conforme suas características “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. “ (BRASIL, 2015) ademais ao incremento dos direitos e garantias à educação, a LBI dispõe, a depender da necessidade, sobre a elaboração de plano de atendimento educacional especializado, de organização de recursos e serviços, oferta de profissionais de apoio escolar, disponibilização do AEE, ademais prevê formação inicial e continuada de professores, assegurando essa gama de ações em “qualquer nível ou modalidade de ensino” (BRASIL, 2015) logo, essa disposição legal, constitui instrumento hábil para a sua exigência. .

A LBI traz na sua redação, uma série de conceitos, a exemplo a evocação do princípio da acessibilidade na concepção de que todos as pessoas com deficiência possam viver e participar com a independência possível de todos os aspectos da vida, assim, os espaços, produtos e serviços devem apresentar essa condição aos seus usuários Esse princípio, a acessibilidade, perpassa todos os direitos, incluindo o da educação, na aplicação das normas para ambientes físicos, equipamentos, conteúdos, comunicação, transporte de relevante importância operacional para pôr em prática esse direito. Ademais a acessibilidade em consonância com o desenho universal, a tecnologia assistiva, a ajuda técnica vem contribuir na mitigação de barreiras a participação escolar e social.

E nesses termos, ressalta-se a referida Lei ratifica o compromisso constitucional a esse grupo populacional e semelhantemente à PNEE-PEI/2008 reprime toda a conduta excludente, discriminatória ilícita, prejudicial ao reconhecimento e provisão dos seus direitos por alegação de deficiência, que ao contrário da discriminação lícita, legítima e positiva intenta dar a esses sujeitos iguais condições como aos demais. (CARVALHO, MILAGRES, PINHEIRO, 2022); (SETUBAL; FAYAN, 2016)

Em nosso país, esses princípios políticos inclusivistas também explicitados em nos Planos Nacionais de Educação em sua proposição pautados em pacto federativo e democrático., e que edificados em contexto de influência refletem, entre outros, a CF (1988) e a LDBN (1996), e coerentes com esses ditames asseveram a universalização de acesso e a garantia de padrão de qualidade da educação a todos.

O PNE trata-se de uma política de Estado a fim de articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e determinar diretrizes, metas e estratégias “formuladas e implementadas por meio de “ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas” (BRASIL, 2014) ademais apontar direções para as ações dos entes federativos nessa consolidação no decênio 2014 - 2024. Como referência que baliza a construção e acompanhamento dos planos de educação estaduais, distrital e municipais, são muitos os

desafios, posto que, “o que o caracteriza como uma política orientadora para ações governamentais em todos os níveis federativos e impõe ao seu acompanhamento um alto grau de complexidade.” (BRASIL, 2015, p.11) É pilar que sustem as políticas públicas em educação constitui o epicentro dessas políticas, logo de nítida importância como efetiva política de Estado para essa área e por ser um planejamento, como instrumento de políticas públicas exprime embates, negociações e acordos. (DOURADO, 2010)

A esse respeito, há que se considerar que as políticas públicas consistem em processo complexo, dinâmico, desde a agenda, formulação, implementação até avaliação, como etapas contínuas quando não, sobrepostas (LOTTA, 2010) (SOUZA, 2006) “A política pública envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação” (Souza, 2006,p. 17) e, que por sua vez, são mediatizadas por relações de poder, pressões, influências, mobilizações, resistências, coalizões, consensos, dissensos, polarizações segundo interesses e propósitos no decurso dos conflitos sociais (ou de atores envolvidos. como o Estado, classes sociais e a sociedade civil) (LOTTA, 2010); (SOUZA, GOUVEIA, TAVARES, 2016); (SOUZA, 2006); (SHIROMA, MORAES , EVANGELISTA , 2007)

As políticas públicas sociais, como as de educação,

por um lado, revelam as intervenções do Estado submetido aos interesses gerais do capital na organização e na administração da res pública e contribuem para assegurar e ampliar os mecanismos de cooptação e controle social. Por outro lado, como o Estado não se define por estar à disposição de uma ou outra classe para seu uso alternativo, não pode se desobrigar dos comprometimentos com as distintas forças sociais em confronto.” (SHIROMA, MORAES, EVANGELISTA, 2007, p.8)

E Isso significa que uma política pública não pode ser tomada como uma iniciativa exclusiva, isolada e unilateral do Estado, posto que necessariamente implica em seu constructo a relação entre ação pública e demandas sociais.

“Após três anos e meio de debate no congresso nacional, com participação intensa de entidades do campo da educação, foi aprovado o novo PNE, por meio da lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.” (OLIVEIRA E AGUIAR, 2016, p.11)

Dessa perspectiva, em 2014, a Lei Nº 13.005 referente ao Plano Nacional de Educação (PNE), elaborado no âmbito do Ministério da Educação (MEC), tem como atributo basilar a definição de metas como patamares a serem alcançados pela educação brasileira, em várias áreas, até 2024, e que genericamente consolidem um sistema educacional capaz de promover o direito à educação em sua integralidade, mitigar as barreiras para o acesso e a permanência,

promover os direitos humanos, reduzir as desigualdades e garantir a formação para o trabalho e para o exercício da cidadania.

O PNE em sua estrutura integra 20 metas e 254 estratégias aferíveis, dando margem para o acompanhamento de sua execução “as metas como demarcações concretas do que se espera alcançar em cada dimensão da educação brasileira. As estratégias, por sua vez, descrevem os caminhos que precisam ser construídos e percorridos por meio das políticas públicas.” (BRASIL, 2015, p.12) Ele segue a diretrizes gerais, transversais e referentes a todas as metas, e que sintetizam os desafios da educação nacional, categorizadas em grupos: 1 Diretrizes para a superação das desigualdades educacionais (Metas: de 1, 2, 3, 4, 5; 9; 11 e 12; 14); 2- Diretrizes para a promoção da qualidade educacional (Metas: 6 e 7; 10; 13.); Diretrizes para a valorização dos(as) profissionais da educação (Metas: 15 a 18.); Diretrizes para a promoção da democracia e dos direitos humanos (Metas: 8 e 19); Diretrizes para o financiamento da educação (Meta 20). (BRASIL, 2014); (BRASIL, 2015, pp.12, 13); (DOURADO, 2016, p 7) a título de esclarecimento, na pesquisa em voga, as metas destacadas acima referem-se à EJA (3,7,8,9) e à Educação Especial (4).

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

A meta sinaliza o esforço teórico na constituição da escolarização ao PAEE, e nessa previsibilidade estrutura 19 estratégias, dentre as quais a 4.8 “garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado.” (BRASIL, 2014) percebe-se no desdobramento do texto legal, a articulação entre o proposto na meta e a forma para o seu atingimento, expressando um registro do desafio e comprometimento do poder público com a equidade educacional a esse grupo.

No PNE/2014 o emprego do termo preferencialmente em evidência no fragmento PNE/meta 4, acima, e que dialoga, entre outros, ao que consta na CF (1988), na LDBN/1996, a essa conforme discutido e abordado sobre o Art 58 em cujo mesmo termo remete à modalidade Educação Especial; Já naquela, como Art. 208, III- “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, **preferencialmente**, na rede regular de ensino.” (BRASIL, 1988) e permite interpretar que remete ao AEE, que integra tal modalidade, e tem função de suporte

à formação de educandos PAEE, sendo regulamentado por dispositivos legais como Decreto N.º 17/2008, Resolução N.º 04/2009 que pormenorizam sua oferta e organização, concebendo o “conjunto de atividades, recursos de acessibilidade, e pedagógicos organizados institucionalmente, prestado de forma complementar ou suplementar ao ensino regular “ [...]”. (BRASIL, 2008) esses documentos deixam claro o AEE não ser substitutivo da educação ministrada no ensino comum, mas sua oferta estar atrelada à matrícula nesse, inclusive contabilizada duplamente no âmbito do FUNDEB, e pode ser desenvolvido em salas de recursos multifuncionais ou em centro de Atendimento Educacional Especializado de instituições de Educação Especial, com prioridade para o primeiro caso. Com efeito, no PNE “o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, **preferencialmente** na rede regular de ensino” (BRASIL 2014) remete a ambas as situações, em outras palavras, da matrícula facultativa e do AEE de escolha facultativa em escolas comuns, do ensino regular ou instituições especializadas, expressando embates e disputa de recursos públicos na correlação de forças sociais. (KASSAR; REBELO; OLIVEIRA, 2019) O reconhecimento e garantia do direito à educação às pessoas PAEE, e no caso da EJA o AEE tem sua importância reiterada, bem como as orientações de organização e oferta pela Nota Técnica 36/2016.

Revê-se aqui, ao termo preferencialmente, constante nos documentos mencionados, e que expressa a mesma e velha questão que permeia a Educação Especial, da formulação de políticas públicas, um processo complexo marcado por movimentos de negociação e coalização de interesses, de forças antagônicas, polarizações entre aqueles que advogam pela inclusão total/radical e os que argumentam em favor da coexistência entre a escola comum/regular e as especiais. (KASSAR; REBELO, OLIVEIRA, 2019); (MENDES, 2019)

Levando-se em conta as relações federativas e a determinação constitucional e da LDBN/1996 em articular o sistema nacional de educação em regime de colaboração e definir nas diferentes instâncias, seus planos, metas, diretrizes e estratégias de implementação, ademais a constituição de leis específicas normatizadoras em cada rede e sistema de ensino, tem-se os planos estaduais, municipais como instrumentos imprescindíveis a fim de garantir a efetivação de uma educação pública de qualidade para todos.

Para implementar as estratégias e alcançar as metas do PNE será necessário que a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios atuem efetivamente em regime de colaboração e que haja celeridade na elaboração ou adequação dos correspondentes planos de educação, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE [...] (OLIVEIRA; AGUIAR, 2016, p.12)

Trata-se de um desafio alinhar os planos para avançar em ações a serem realizadas nas proposições desses planejamentos até a conclusão da década de vigência, principalmente tendo as especificidades locais, regionais, estaduais e municipais dos respectivos sistemas. “Durante a vigência do PNE, o SNE, por meio dos diferentes planos, terá que aperfeiçoar a articulação e colaboração em termos do financiamento, da formação e valorização docente, do currículo, da avaliação, da gestão, dentre outros aspectos.” (OLIVEIRA; AGUIAR, 2016, p.12) Diga-se de passagem, esse aperfeiçoamento ocorre no acompanhamento, avaliação dos referidos planos e na participação da comunidade educacional e da sociedade civil nesse processo.

Ademais ao que instrui a Lei Nº 13.005 /2014, PNE, aos entes federados na concepção de seus planos prevê que:

I- assegurarem articulação das políticas educacionais com as demais políticas sociais, particularmente as culturais; II - considerem as necessidades específicas das populações do campo e das comunidades indígenas e quilombolas, asseguradas a equidade educacional e a diversidade cultural; III - **garantam o atendimento das necessidades específicas na educação especial, assegurado o sistema educacional inclusivo em todos os níveis, etapas e modalidades**; IV - promovam a articulação interfederativa na implementação das políticas educacionais. (BRASIL, 2014) (grifo nosso)

Como destacado acima, a expressão da tendência predominante na atual política à escolarização inclusiva nos respectivos âmbitos de atuação, pautado em metas voltadas à redução das desigualdades e valorização da diversidade, de onde se destaca a Meta 4 do PNE, e que a nível estadual, a Lei n.º 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprovou o Plano Estadual de Educação 2014-2024 também endossa. O compromisso dos entes federados com cada uma das metas do PNE, ainda que o envolvimento de cada esfera com tais metas seja diverso, ele será o eixo. Ademais os planos estaduais e municipais são planos de Estado, o que os torna capazes de atravessar gestões diferenciadas durante sua vigência plurianual.

Concernente aos princípios democráticos, a elaboração de planos de educação é coletiva, e envolve variados setores sociais “com a participação de diferentes setores da sociedade e mediante as posições mais diversificadas, garante que o Plano Estadual de Educação (PEE) e o Plano Municipal de Educação (PME) resultem em um documento síntese de posições consensuais.” (OLIVEIRA; AGUIAR, 2016, pp.21,22) Conforme o texto oficial, seção apresentação, o PEE/2014 foi oriundo de elaboração coletiva a partir de uma Comissão Estadual integrada por representantes, titulares e suplentes, de diversas organizações governamentais e não governamentais relacionadas à educação e envolveu “um processo de análise aprofundada das necessidades de cada nível e de cada etapa de ensino de forma a atender

as expectativas da sociedade e dos(as) cidadãos(ãs), aos quais o direito à educação de qualidade social deve ser garantida.“ (MATO GROSSO DO SUL, 2014)

^A organização textual do PEE/2014, observa-se sua composição em 129 páginas, abrangendo subdivisões: apresentação; considerações iniciais; introdução, a Lei Nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014; as metas de 1 a 20 cada uma com a análise situacional e as estratégias pertinentes; referências; por fim, a relação dos colaboradores.

Nos nexos de implementação de políticas educacionais, o PEE/MS/2014, no Art. 2º menciona as diretrizes do PNE/2014 norteadoras das suas metas e estratégias, quais sejam:

I - a erradicação do analfabetismo; II - a universalização do atendimento escolar; III - a superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação; IV - a melhoria da qualidade da educação; V - a formação para o trabalho e para a cidadania, com ênfase nos valores morais e éticos em que se fundamenta a sociedade; VI - a promoção do princípio da gestão democrática da educação pública; VII - a promoção humanística, científica, cultural e tecnológica do País; VIII - o estabelecimento de meta de aplicação de recursos públicos em educação como proporção do Produto Interno Bruto (PIB), que assegure atendimento às necessidades de expansão, com padrão de qualidade e equidade; IX - a valorização dos profissionais da educação; X - a promoção dos princípios do respeito aos direitos humanos, à diversidade e à sustentabilidade socioambiental. (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p. 11)

Há o recobrimento do PNE nos planos subnacionais, como se vê, nos seus desdobramentos, nas consentâneas em suas instâncias, justificadores da ordem vigente, na sua presença imanente, na relação da totalidade, isto é, articulação do todo com as partes, na relação do todo como nacional, mais abrangente, que na sua totalidade também tem contradições, posto que as partes, as instâncias têm suas peculiaridades, mesmo assim implica conexão do todo com as partes, e dessas com o todo, a exemplo das diretrizes mencionadas e refletidas na Meta 4.

No âmbito dessa pesquisa, a Meta 4 do PEE/MS (2014-2024):

Universalizar, para a população de 4 a 17 anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p.33)

Essa meta, traz a concepção de educação especial, consoante a LDBN/1996 e alude ao AEE, pautado na Resolução CNE/CEB nº 04/2009, ademais contextualiza historicamente as iniciativas de atendimento educacional às pessoas com deficiência a nível nacional e estadual, e evidencia sua prestação na atualidade “Em Mato Grosso do Sul, a educação especial é oferecida em escolas públicas, em escolas especiais e nos Centros de Atendimento Educacional Especializado.” (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p.33) Ademais traz breve levantamento

sinóptico estatístico e mediante identificação e comprovação .de dados da. Secretaria de Estado de Educação/Coordenadoria de Políticas para a Educação Especial - COPESP, demonstra a trajetória crescente do acesso de educandos PAEE às escolas comuns., consoante página 35 do documento.

Ao longo do texto, que assume como eixo a educação escolar, e como mencionado, pautada em documentos oficiais, expressa-a como espaço de disputa, em que as políticas públicas refletem embates sociais, conjunturas políticas, e, nesse caso, menciona-se também a educação escolar e o atendimento educacional especializado por meio das instituições especializadas. Configura os atendimentos aos adultos nas escolas especiais:

questão sem resolutividade, porém não negligenciada por parte dessas instituições, que continuam com atendimentos sem limite de idade” [...] “nem todos os estudantes apresentam perfil para o atendimento na educação profissional e ou na educação de jovens e adultos, devido aos comprometimentos pela natureza da deficiência. Para esses, a resposta esperada é, principalmente, para onde encaminhar tais jovens, a fim de mantê-los em atividade e com possibilidades de aprendizagem por toda a vida. (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p.36).

A partir dessa problemática, introduz a proposição de estudos e políticas públicas na área. Assim, infere-se, apontada pela própria legislação vigente, em sentido próprio, a preocupação com a escolarização de pessoas PAEE, por um lado, ofertado nas escolas comuns, do ensino regular acatando a perspectiva inclusiva educacional, por outro, o reconhecimento da contribuição das instituições especializadas, em alguns casos. Ademais contempla a aprendizagem ao longo da vida, na compreensão das pessoas jovens e adultas como sujeitos sociais e de direitos, estabelecendo possível diálogo com a EJA, ofertada no ensino comum/regular e especializado.

O texto traz, discute e analisa dados do IBGE/Censo Populacional 2010, referente à população de 4 a 17 anos com deficiência que frequenta a escola, nacionalmente, 85,8%; em nosso estado, Mato Grosso do Sul, 84,7%, prevendo, então, o alcance de 100% desse atendimento, porque há ainda muitas pessoas PAEE sem escolarização, conforme página 36 do PEE/2014.

A partir do panorama apresentado, o legislador afirma que a educação especial no MS requer a implementação de estratégias a fim da “universalização do acesso à educação especial, com atendimento de qualidade” (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p.36), aponta para a necessidade de mais investimento na formação dos professores e demais profissionais a esta população, acessibilidade arquitetônica, transporte, comunicação e informação, e traça as

estratégias concernentes à Meta 4, dentre as quais destaca-se no PEE-MS/2014, a estratégia 4.14:

Garantir, a partir da vigência deste PEE, a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de identificar, encaminhar e desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, **na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência, especificidades linguísticas e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida;** (MATO GROSSO DO SUL, 2014, p.38). (grifo nosso)

Esse trecho, culmina com a clara intersecção entre EE/ EJA na medida que reconhece a esse grupo a necessidade de provimento do acesso escolar.

Alinhadas a políticas educacionais mais amplas, outras normativas estaduais vêm contribuir na regulamentação da educação escolar ao alunado PAEE, a exemplo a Deliberação CEE/MS N.º 11.883, de 5 de dezembro de 2019, a qual revogou a Deliberação n.º 7.828 de 2005 e, trata sobre essa organização no âmbito do Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (MATO GROSSO DO SUL, 2019) e a este respeito, nos Artigos 1º e 2º conceitua a modalidade Educação Especial, delimita seu público e na proposição de sua oferta o Art. 3º “A educação escolar na modalidade educação especial deve ser ofertada a todas as pessoas de que trata o art. 1º, que acessam a instituição educacional, desde a educação infantil até a educação superior, estendendo-se à aprendizagem ao longo da vida.” (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.1) e, em parágrafo único, argumenta essa educação ser capaz de favorecer “a construção contínua da pessoa humana, de forma a alcançar o máximo de desenvolvimento possível, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” [...] (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.1) com isso em uma leitura conjunta com o Art. 36 torna possível interpretar a correlação EE /EJA “Art. 36. 1º “A EJA constituir-se-á em um dos instrumentos para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.” (MATO GROSSO DO SUL, 2019, p.7) Nesse mesmo artigo, pormenoriza a oferta da EJA nas escolas especializadas, nos anos iniciais do Ensino Fundamental; já para os anos finais, a esse mesmo público tal modalidade nas escolas especializadas ou nas comuns, onde segue normalmente os mesmos moldes da Educação Básica na perspectiva inclusiva. Como reforça o Art. 13. que dispõe sobre a educação escolar a esse público em escolas comuns ou especiais.

O PNE/2014 como indutor central dos planos subnacionais, e seguindo a compatibilização das metas nacionais, estaduais e municipais, na articulação de um Sistema Nacional de Educação, a publicação da Lei n. 5.565, de 23 de junho de 2015. aprova o Plano Municipal de Educação do Município de Campo Grande -MS. para o decênio 2015-2025. A

elaboração ou a adequação desse Plano deu-se coletivamente, em debate que envolveu diversas representatividades da sociedade, consoante seu Art. 3º, a saber:

I - Secretaria Municipal de Educação; II - Comissão de Educação do Poder Legislativo Municipal; III - Conselho Municipal de Educação; IV - Fórum Municipal de Educação; V - Secretaria de Estado de Educação; VI - Ministério Público; VII - Associação Campograndense de Professores (ACP); VIII - Federação dos Trabalhadores em Educação de MS (FETEMS); IX - Universidades. (CAMPO GRANDE, 2015, pp.7,8)

Pode-se inferir como o desejável tendo em conta que essa responsabilidade de elaboração deve envolver a sociedade organizada, nessa integração representantes ligados à educação, entidades, Fórum permanente, integrantes da própria Secretaria de Educação por possuir dados, conhecimentos estruturais, técnicos que agregam nessa confecção, “a elaboração dos planos de educação envolve intencionalidade, propostas de mudanças e manutenções do existente.

Entre os diferentes aspectos da elaboração de um plano de educação, dois são essenciais: a gestão democrática e o diagnóstico” (OLIVEIRA; AGUIAR, p.27)

Ademais mecanismos como diagnóstico, monitoramento, acompanhamento, avaliação das metas e estratégias de Planos de Educação fazem parte desse processo, sendo previstos nos Artigos 3º ao 6º do PME - CG/2015, páginas. 7 e 8.

Nesse caminho, o texto documental de 131 páginas, referencia a legislação (supra)nacional, reitera o direito de todos à educação e assevera “educação escolar como aquela que se responsabiliza pelo acesso, permanência e o sucesso de todos os alunos.” (CAMPO GRANDE, 2015, p.65) assim, circunscreve o grupo PAEE, incorpora conceitos básicos de Educação Especial, AEE, por meio dos quais ganha força a implementação da educação na perspectiva inclusiva, ademais traz breve diagnóstico situacional com dados dessa modalidade no território de Campo Grande/MS, segundo o Censo Escolar de 2005 a 2013, registrando uma evolução nas matrículas no ensino regular.

Nesses pressupostos, o PME- CG/2015 institui em prol dessa escolarização inclusivamente. à Educação Especial, a Meta 4:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (CAMPO GRANDE, 2015, p. 100).

Haja vista o fragmento acima, a legislação municipal não contradizer às normas elegidas nacional e estadual na previsão do acesso escolar e AEE nas escolas comuns de preferência, além de consentir nas especializadas de caráter público ou privado-assistencial.

Esta parte do PME- CG/2015, META 4, relaciona-se com 22 estratégias, aqui sintetizadas, e que traduzem a intencionalidade de implantar e implementar um sistema inclusivo de características localistas, na previsão de recursos materiais, apoio especializado, metodologias, salas de recursos multifuncionais nas unidades de ensino, formação continuada de professores, contemplando na abrangência do seu público “o atendimento educacional especializado nas escolas urbanas, do campo, indígenas, de comunidades quilombolas e negras” (CAMPO GRANDE, 2015, p. 101, Meta 4.3.2) convergindo para o acesso à escola e ao atendimento educacional especializado abrangente a todo seu público e estabelecimentos de ensino da sua rede, onde instrui “condições adequadas para o sucesso educacional, em colaboração com as famílias e com os órgãos públicos de assistência social, saúde e proteção à infância, à adolescência e à juventude;” (CAMPO GRANDE, 2015, p. 102, Meta 4,9) de onde se infere fomentada uma educação que afirma insistentemente a equidade como confirma a redação da Meta 4.8 “garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência” (CAMPO GRANDE, 2015, p. 102) e que nesse acolhimento assume a responsabilidade de , consoante a META 4.12:

desenvolver modelos de atendimento voltados à **continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória**, em articulação com órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida, a partir da vigência deste PME. (CAMPO GRANDE, 2015, p. 102) (Grifo nosso)

Com isso subsidia mecanismos para fomentar, apoiar e implementar ações educacionais na confluência EE/EJA.

Os trechos acima, pinçados do PME- CG/2015, tratam de aspectos a serem considerados para o entendimento do objeto dessa pesquisa a acerca inclusão do PAEE na EJA, como atravessada pela formulação / implementação de uma política educacional no âmbito do município local.

O documento supracitado ao disciplinar a gestão democrática da educação pública na sua esfera de atuação, vem por meio de suas diretrizes firmar a pactuação e o compromisso com a educação de qualidade a todos, como desde o PNE/2014 e PEE/2014 anunciam, e progressivamente, na sua autonomia, em outras palavras, capacidade de auto-organização,

autolegislação, autoadministração, autogoverno, que diga-se de passagem, pela sua inserção formal como ente federado pela Constituição (1988), o conseqüente fortalecimento de sua autonomia, poder elaborar, aprovar e executar normativa complementar que contemple formalmente dispositivos em prol da educação escolar, como no caso do alunado PAEE, a exemplo a Resolução SEMED n.º 188, de 5 de novembro de 2018, que revogou a Resolução SEMED n.º 184, de 31 de janeiro de 2018, e dispõe sobre a inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS.

Na organização do sistema de ensino e respectivas escolas para acolher a esse grupo, o texto oficial se organiza em sete páginas integradas no Diário Oficial - DIOGRANDE n.º 5.406, página de 11 a 17, compreende cinco capítulos, já de início, no capítulo I - DAS DISPOSIÇÕES PRELIMINARES, conceitua a Educação Especial como modalidade que “perpassa todos os níveis, etapas e modalidades, realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e professores quanto à utilização nas turmas comuns do ensino regular” (CAMPO GRANDE-MS, DIOGRANDE n. 5.406, 2018, p. 14) e nesse mesmo tópico, delimita e caracteriza o seu público, enfatiza a articulação entre Educação Especial e o ensino comum, e destaca o acompanhamento às escolas e Centros de Educação Infantil da REME pela Divisão de Educação Especial/DEE da SEMED.

No capítulo II - DA INCLUSÃO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, vem orientar as práticas interventivas e ações educativas “Art. 7º A inclusão de alunos público-alvo da educação especial, em classes comuns, exige que a unidade de ensino se organize de forma a oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem a todos os alunos, especialmente àqueles com deficiências.” (CAMPO GRANDE-MS, DIOGRANDE n. 5.406, 2018, p. 14) e coloca a cada unidade de ensino a responsabilidade de previsão e provimento de condições adequadas, quais sejam:

I - sustentabilidade do processo inclusivo mediante aprendizagens cooperativas em sala de aula, com trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio; II - serviços de apoio pedagógico especializado, mediante atuação colaborativa entre técnicos da DEE/SEMED, professores da sala de recursos multifuncionais, auxiliar pedagógico especializado, tradutor e intérprete de Libras - língua portuguesa, estagiário e do assistente de inclusão escolar, sempre que houver necessidade; III - critérios de agrupamento dos alunos (público-alvo da educação especial) com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, pelas diversas classes do ano letivo em que forem classificados, de maneira que se privilegie a interação entre os pares. (CAMPO GRANDE-MS, DIOGRANDE n. 5.406, 2018, p. 14)

O capítulo III DA EQUIPE TÉCNICA DE ACOMPANHAMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO de cuja pauta é atribuir responsabilidades e orientar o

acompanhamento educacional especializado por profissionais da DEE/SEMED. Seguidamente, o CAPÍTULO IV DOS SERVIÇOS DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO, em que trata das suas formas de oferta e designa o profissional para cada caso: I - atendimento educacional especializado - auxiliar pedagógico especializado, pelo tradutor e/ou intérprete de Libras - língua portuguesa; II - acompanhamento educacional especializado - apoio pedagógico especializado, permitido apenas um apoio por sala de aula, e desde que comprovada a necessidade. Ademais aborda sobre o conceito de AEE, sua aplicação, o profissional envolvido, e traz uma subseção sobre sala de Recursos Multifuncionais e do Professor Especializado, deixando clara a responsabilidade da unidade de ensino quanto “a previsão e provimento da sala de recursos multifuncionais” e acerca do professor do AEE em sala de recursos multifuncionais, “a interlocução com o professor do ensino comum que atende ao aluno público-alvo da educação especial” (CAMPO GRANDE-MS, DIOGRANDE n. 5.406, 2018, p. 15). Esse tópico apresenta subseções que trata sobre recursos humanos ao aluno PAEE, dependendo da situação/ necessidade, na função de: auxiliar pedagógico especializado, assistente educacional inclusivo e/ou de estagiário, Tradutor e Intérprete de Libras, quando a DEE/ SEMED concluir que beneficiará os alunos público da EE.

Capítulo V- DAS DISPOSIÇÕES GERAIS, constitui um apanhado geral orientativo às unidades escolares quanto: a carga horária, o currículo, ao zelo e manutenção dos recursos de acessibilidades, mobiliários, tecnologias assistivas e demais equipamentos adaptados utilizados pelo aluno PAEE nas unidades de ensino, além de regulamentar a organização de salas de aula comum, como Art. 46, a seguir. E, diga-se de passagem, nesse último aspecto, exagera na delimitação do quantitativo de alunos PAEE por sala, “até 6” consoante o § 2, uma conjuntura com implicações pedagógicas, posto cada aluno ter suas peculiaridades e necessidades que merecem atenção pelo professor regente, como também os demais alunos, no coletivo da turma.

O quantitativo máximo de alunos em sala de aula, quando houver alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento deve ser de 20 para a pré-escola, 25 para os anos iniciais do ensino fundamental e 30 para os anos finais do ensino fundamental,” [...] “considerar-se-ão o quantitativo de alunos por sala, as necessidades específicas dos alunos e os recursos disponibilizados. § 2º Serão permitidos, no máximo, até **seis alunos com deficiência por turma**. (CAMPO GRANDE-MS, DIOGRANDE n. 5.406, 2018, p. 17) (Grifo nosso)

No mais, ao que se pode observar, na concepção de educação inclusiva, a normativa supra em seu conteúdo trouxe diretrizes gerais para o seu estabelecimento na Rede, sem, contudo, ater-se a particularidades de jovens e adultos PAEE ou manter interface com a modalidade EJA como se denota no PME- CG/2015, que ,diga-se de passagem, traz esse viés

mais humanizado e garante cada vez mais a iniciativa de atender ao duplo atributo desse público pelas necessidades próprias de PAEE, também pela etariedade.

Ainda na mesma seara, outro instrumento de relevância na prática educacional inclusiva, a Deliberação CME/MS n.º 1.380, de 3 de agosto de 2012, publicada no Diário Oficial – DIOGRANDE- n.º 3588, de 22 de agosto de 2012, páginas 18 a 20, dispõe sobre a educação de alunos PAEE.

Esse dispositivo legal citado se fundamenta na LDBN/1996 e Resolução CNE/CEB N.º 2/2001, contempla 39 artigos, 9 capítulos, em que estabelece critérios e procedimentos para a organização dessa educação na esfera municipal.

Nessa estrutura textual, as seções do documento, Deliberação CME/MS n.º 1.380, sucintamente resumidas: Capítulo I- Das disposições gerais, traz preliminarmente o conceito da Educação Especial, bem como assegura mecanismos para o levantamento da demanda de alunos PAEE, aos quais delimita o grupo, por meio de sistema integrado de informação pelo Censo institucional, ademais garante recursos e serviços educacionais especiais mediante avaliação e interação com a família / comunidade; dispõe sobre o AEE e sobre a articulação com o ensino comum. Interessante, ao Art. 3º clarifica que educando com ⁴⁷transtorno funcionais específicos não integra o PAEE, diga-se de passagem, tal abrangência no acompanhamento da EE em apenas alguns documentos, Resolução CNE/CEB N.º 2/2001, Parecer N.º 17/2001, PNEE- PEI- 2008. Capítulo II- Da educação de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação em instituição de ensino regular onde dispõe sobre a organização escolar e do trabalho didático ao PAEE, discorre sobre critérios de agrupamento dos alunos nas classes comuns do ensino regular, procedimentos metodológicos, recursos, avaliação pedagógica, apoio pedagógico especializado. Capítulo III - Do Profissional e do Professor para atuação na Educação Especial. Capítulo IV- Do Atendimento Educacional Especializado, trata a definição e descrição do atendimento. Capítulo V- Das Instituições de Ensino de Educação Especial e do CAEE⁴⁸, que remete ao caráter optativo da matrícula, conforme outras normativas discutidas, e nessa pormenorizado no Art. 20:

Os alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação, terão assegurada a educação escolar em instituições de

⁴⁷ Educandos com transtornos funcionais específicos, dentre os quais aqueles com “dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, entre outros.” (BRASIL, 2008, p. 18)

⁴⁸ O CAEE destina-se ao atendimento educacional especializado aos alunos matriculados no ensino regular. (CAMPO GRANDE, DIOGRANDE n.º 3.588/ 12, p.18)

ensino de educação especial cujas famílias considerarem a necessidade de acompanhamento intenso e contínuo e adequações metodológicas que a escola comum não possa promover. (CAMPO GRANDE, DIOGRANDE n.º 3.588/ 12, p.18)

Capítulo VI - Do credenciamento e autorização de funcionamento da Educação Especial, em que trata sobre o credenciamento, autorização e funcionamento da Educação Básica em instituição de ensino de Educação Especial. Capítulo VII- Das Disposições Gerais, em que instrui sobre descredenciamento institucional.

Na pauta normativa, destaca-se o trecho constante no Art. 30 “O aluno com necessidades específicas poderá ingressar, a qualquer tempo, no ensino regular ou na **Educação de Jovens e Adultos** do Sistema Municipal de Ensino, mediante guia de transferência com os conceitos obtidos, acompanhado de relatório qualitativo, que evidencie a etapa da educação básica cursada pelo aluno.”(CAMPO GRANDE, DIOGRANDE n.º 3588/12, p.18) Há, assim, na conjuntura legal e reconhecida por esse ente federado, a possibilidade da matrícula na EJA, e atrelada a modalidade Educação Especial como transversal em todos os níveis, etapas e modalidades de educação, essa normativa enumera taxativamente ações e medidas cabíveis no ambiente escolar.

A Educação Especial se organiza no município local, consoante às normas concernentes a constituição do sistema de ensino nas diferentes esferas administrativas, por conseguinte a importância desses instrumentos normativos, que contribuem para o fortalecimento dessa modalidade e sua implementação na perspectiva inclusiva, sobretudo por se constituírem mediação na garantia do direito à educação.

Por fim, evidenciou-se no conjunto das normativas nacionais, avanço ou recuo na delimitação do público atendido pela EE, no seu estabelecimento, restrição ou expansão deste, a exemplo daqueles com transtornos funcionais específicos como consta Resolução CNE/CEB N.º 02/2001, Parecer CNE/CEB N.º 17/2001, PNEE-PEI/2008, Resolução CNE/CEB N.1/2021, essa tensão das contradições entre documentos, por conseguinte exclusão ou inclusão, por ação ou omissão, há que se atentar para não se impedir ou anular o reconhecimento ou o exercício dos direitos de todos à educação, e atender às suas características, assegurando acesso e permanência escolar, em condições de igualdade.

No âmbito desse trabalho científico, findada a quinta seção, tem-se sequencialmente a próxima na articulação do arcabouço teórico, ao que foi trazido nas seções dessa tese, com os dados levantados, em que se discute a inclusão do PAEE na EJA

SEÇÃO 6 – LEVANTAMENTO E DISCUSSÕES DE DADOS

Esta última seção da tese, objetivou discutir os dados coletados sobre a inclusão do PAEE na EJA, a partir do cenário geral, e detém -se no específico na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS, como recorte os anos de 2017 a 2022, fundamenta-se nas bases teóricas e legais discutidas nas seções anteriores, bem como dados por meio do IBGE, INEP, SEMED, de maneira que se possa dar validade à pesquisa, na sua proposição, e buscar estratégias explicativas diante dos resultados.

Primeiramente se considerou acerca do PNE/2014, o Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2022, de cujos dados originam-se da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad-c), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), de 2013 a 2021 como informações mais recentes por esse levantamento e registro publicado.

Concernente à Meta 4 (PNE) tem por objetivo universalizar o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado (AEE) para estudantes de 4 a 17 anos, PAEE, ao indicador citado, evidencia um crescimento constante no número de matrículas em classes comuns de educação básica no recorte de 2013, 85,3% do público-alvo estava matriculado em classes comuns, alcançando 93,5% das matrículas em 2021, consoante páginas 113 a 116 do documento. Variação essa, que se entende como resultante das políticas educacionais inclusivas nacionais.

Nos resultados desse indicador/ Relatório em diferentes recortes regionais, permite entendimento das desigualdades implicadas no nacional, ainda que o PNE se reflita nos planos subnacionais, há variantes de muitas ordens que implicam a materialização de metas, evidencia-se em termos regionais, o Nordeste e Norte do país expressaram os maiores percentuais desse público em classes comuns, com 99,2% e 98%, respectivamente das matrículas em 2021, significando “quase a universalização prevista na Meta 4” (BRASIL, INEP, 2022, p. 116).

As regiões Centro-Oeste e Sudeste, esse mesmo público-alvo em classes comuns, os percentuais de matrículas acima de 90%, isto é, 94,1% e 91,6%, respectivamente. À região Sul expressa o menor percentual, 85,5% das matrículas, nesse mesmo caso. Outros pesquisadores já haviam levantado essa situação no Rio Grande do Sul. (HASS; GONÇALVES, 2015).

O monitoramento via Relatório, remete às diversas metas com dados relativos às unidades da Federação. Tendo em conta a educação constituir direito de todos, inclusive, referente à Educação Básica, daqueles para além da idade apropriada, jovens e adultos como

potencial alunado da EJA, o PNE dedica algumas metas relativas à questão, e constantes nesse indicador, como a seguir.

À Meta 3, no que tange ao acesso à escola para a população de 15 a 17 anos, o objetivo ainda não foi alcançado em 2021, nesse caso, abaixo da meta, nas várias localidades do país “a universalização do acesso à escola para a referida população ainda não tinha sido atingida em nenhuma das grandes regiões e unidades da Federação.” (BRASIL, INEP, 2022, p.13) o acesso ao ensino médio, por essa população, denota situação desafiadora e aquém à meta estabelecida para 2024, consoante esse Relatório.

A Meta 8 se volta para a elevação da escolaridade média da população de 18 a 29 anos de idade. O Relatório pelo monitoramento informa ter tido ampliação ao longo dos anos, como expressa, em 2013 era de 10,8 anos, atingiu 11,7 anos em 2021. Entretanto, tal evolução se deu lentamente, e ainda não suficiente para alcançar a média de 12 anos de estudo, especialmente as regiões Norte e Nordeste, pessoas pobres e do campo, com maior dificuldade nesse acesso, ainda outras desigualdades, concernente a escolaridade dos negros (pretos e pardos) nessa etariedade em 11,3 anos de estudo em comparado a não negros 12,4 anos, em 2021, conforme esse indicador. Isso denota que significativas desigualdades raciais, regionais e sociais persistirem, uma realidade distante da meta de equiparação dos anos de estudo, sobretudo, que contrapõe ao apregoado no PNE sobre igualdade de oportunidades educativas.

A Meta 9, referente a redução em 50% do analfabetismo funcional e erradicação do analfabetismo absoluto adulto até 2024, por meio desse indicador/ Relatório, os dados a essa meta expressaram que o intento acerca do analfabetismo absoluto adulto se encontrava a 5,0 pontos percentuais⁴⁹ (p.p.) de ser atingido, e do analfabetismo funcional, mesmo em queda, ainda esteja em 2,5 p.p. da meta, em 2021.

Ainda sobre o analfabetismo nacionalmente, esse Relatório utilizado para o monitoramento do PNE, visa compreender, acompanhar detalhes do acesso à educação no país, extraídos pelo IBGE e Pnad-c, e toma como “alfabetizada a pessoa que declara saber ler e escrever e analfabeta funcional a pessoa com 15 anos ou mais de idade que possui menos de cinco anos de escolaridade ou que declara não saber ler e escrever.” (BRASIL, INEP, 2022, p.215) respeitante a taxa de analfabetismo funcional, a meta é redução em 50% até 2024, e essas taxas nas unidades da Federação, via Relatório, denotam desafios nesse alcance, além de diferenciais entre regiões.

⁴⁹ Ponto percentual (p.p.) é expressão usada nos meios de comunicação como uma referência, e expressa a diferença, a variação em valores absolutos, entre duas porcentagens. Uma taxa que passa de 5% para 10% aumenta cinco pontos percentuais (p.p) ou sobe 100% (dobra o valor percentual). <http://mat.ufrgs.br/~portosil/aula-8.pdf>

Em 2021, a maioria dos estados do Nordeste com taxas de analfabetismo funcional superiores a 18,0%, no Piauí e Paraíba, os percentuais acima de 22,0%. Acerca da região Norte, os maiores percentuais de analfabetismo funcional em Tocantins (15,8%) e Pará (15,0%). Nos estados das regiões Sul e Sudeste, em 2021, as taxas ficaram abaixo da taxa nacional (11,4%), já nos três estados do Centro-Oeste, taxas superiores à nacional. No mesmo ano, 2021, o Distrito Federal obteve a menor taxa de analfabetismo funcional (4,9%), na sequência o Rio de Janeiro (6,1%). A vista dos dados, têm-se índices consideráveis de analfabetismo em uma configuração ampla, há que se considerar que essa não é uma realidade exclusiva de um grupo, em outras palavras, pessoas com ou sem deficiência se defrontam com questões dessa defasagem educacional. (SILVA, 2018)

No campo da EJA, pesquisadores (LIMA, 2015); (SANTOS, 2018); (LIMA, 2020); (NOGUEIRA, 2020) também documentos, a exemplo, Parecer CNE/CEB n.º 11/2000; CONFINTEA VI/ 2009; Parecer CNE/CEB N.º 6/2010; Parecer CNE/CEB N.º: 6/2020 têm apontado a relação entre educação, formação profissional, trabalho, porque “mais e mais saberes aliados a competências tornar-se-ão indispensáveis para a vida cidadã e para o mundo do trabalho” (BRASIL, 2000, p.9), ainda por ser “condição importante para o sucesso das políticas nesse campo.” (BRASIL INEP, 2022, p. 15) por assim dizer, a universalização da educação básica e ampliação da escolarização aos jovens e adultos estão contemplados no PNE/2014, no caso, a Meta 10 na previsibilidade de “no mínimo, 25% das matrículas da EJA sejam ofertadas de forma integrada à educação profissional.” (BRASIL,2014) Contudo, consoante o Relatório, em 2021, “apenas 2,2% das matrículas de EJA foram ofertadas de forma integrada à educação profissional, percentual bem distante da meta.” (BRASIL, INEP, 2022, p. 15) Ademais, o indicador relativo ao ensino fundamental representou aquém a mesma situação no ensino médio que, diga-se de passagem, obteve em 2021, o melhor resultado nesse quesito, desde 2013. Cabe esclarecer, que formação profissional e trabalho é questão de interesse geral, seja ou não educando PAEE, e, nesse caso, manifesto em pesquisas na área.

Importante considerar esses dados, porque remetem para além da formulação do PNE/2014, a contrapartida da realização das metas projetadas. O panorama nacional delineado expõe disparidades regionais e desafios na consecução das metas apontadas respectivamente, isso no âmbito da perspectiva inclusiva do PAEE, como também dos jovens e adultos em sua escolarização.

Interessante que entre as normativas denota-se consenso no tocante ao direito a educação por esses grupos, porém fator limitante observado nos dados apresentados é que esse Relatório ao trazer informações estatísticas, discuti-las nas ponderações aplicadas às metas do

Plano Nacional, não tocou sobre a educação ao jovem e adulto PAEE, especificamente com deficiência, de antemão uma situação que merece retificação, pois tal Relatório como instrumento de acompanhamento/ monitoramento das metas do PNE, traz “subsídios à avaliação e ao planejamento de políticas para a garantia do direito à educação de qualidade para todos.”(BRASIL, INEP, 2022, p. 9) e considerando o que asseveram as normativas sobre igualdade de condições a todos os níveis e modalidades (PNE/2014); (LDBN/1996); (LBI/2015); (PNEE-PEI/2008) vê-se de imediato uma contradição posto não abrir espaço para essa diversidade de sujeitos, a possibilidade de ligação/ diálogo entre metas, modalidades, situação, essa, não identificável nem de modo nítido, e nem subtendido, invisibilidade que indica um debate necessário e até mesmo orientação de políticas públicas que os contemple realmente.

Visão integrada nesse sentido, o Censo Demográfico⁵⁰ (2022) por meio do levantamento dos dados censitários do IBGE, 13ª operação censitária no Brasil, acerca da população total nacional recenseada, alcançou a marca de 203 062 512 habitantes na data de referência, dia 31 de julho de 2022. Os dados revelam que a região Sudeste permanece como a mais populosa, no total de 84,8 milhões de habitantes, o equivalente a 41,8% da população nacional, na sequência decrescente a Região Nordeste (26,9%), Sul (14,7%), Norte (8,5%) e Centro-Oeste (8,0%).

O Mato Grosso do Sul (MS), estado local, compreende 2.756.700 habitantes, e sua capital, Campo Grande, onde se localiza a Reme Municipal de Ensino pesquisada, 897.938 habitantes, consoante o censo de 2022.

Esses dados são relevantes, ainda que referentes a 2022, à leitura dessas informações sobre a população com aquelas do Relatório acima, pode-se reflexionar que a região Sudeste por ser a mais populosa poderia ser a que tivesse alto índice nas taxas de analfabetismo funcional, em contraste, ela obteve percentual abaixo da média nacional (11,4%), denota-se por ser a região mais desenvolvida economicamente do país, investir mais em educação formal e preparação para o trabalho, já que é uma importante região industrial, comercial e financeira nacionalmente, e com alto Índice de Desenvolvimento Humano⁵¹ (IDH). Todos os seus estados

⁵⁰ A palavra Censo, etimologicamente do latim Census significa “conjunto dos dados estatísticos dos habitantes de uma cidade, província, estado, nação.” (BRASIL, IBGE, 2022, p.7) Como marco nacional, o censo é “fonte primária de dados sociodemográficos e econômicos, utilizados tanto em sua administração pública quanto no planejamento social e econômico.” (BRASIL, IBGE, 2022, p.6)

⁵¹ Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) criado pela Organização das Nações Unidas (ONU) por meio do Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), composto na análise das dimensões: saúde, educação e padrões de vida, revela o perfil da população nesses aspectos, somado o Rendimento Nacional Bruto (RNB), ainda nesse mesmo parâmetro o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDH-M), consoante PNUD - pnud.org.br. A média desses indicadores varia de 0 a 1, e quanto mais próximas de 1, maior o IDH/ IDH-

com IDH-Ms altos: São Paulo 0.783; Rio de Janeiro 0.761, Espírito Santo 0.740, Minas Gerais 0.740, em 2022.

As regiões Norte e Nordeste mostraram-se mais afetadas, com taxas significativas nesse quesito, em 2021, ao mesmo tempo, seus municípios com os piores índices de IDH-Ms, em torno de 0,6 (2022), nas duas regiões o IDH praticamente empata com 0,667. A Nordeste, por sua vez, a segunda região mais populosa, apresenta taxa de analfabetismo funcional alta, e baixo índice de desenvolvimento econômico, por suas características peculiares, formada por sub-regiões, entre as quais, agreste, sertão, possivelmente os investimentos em áreas sociais, mas em menor proporção a educação, de cujo acesso seja mais dificultoso, em dados locais.

A Região Sul, como a Sudeste, as taxas de analfabetismo expressaram-se baixas em comparado as demais, e ambas as regiões têm os melhores IDHs, atualmente, 0,754 e 0,766 respectivamente se caracterizam como principais setores da economia do país.

À Centro- Oeste, as taxas de analfabetismo acima da linha de base nacional, um cenário que indica a necessidade de avançar na qualidade da educação, uma região geograficamente grande, a segunda maior do país, mas populacionalmente pequena em comparada com as demais, e de cuja economia atrelada, principalmente, a agricultura e a pecuária, com IDH 0,757, e IDH-Ms dos seus estados: Goiás 0,735; Mato Grosso 0,725, Mato Grosso do Sul 0,729, em 2022, e diga-se de passagem, a capital desse, Campo Grande, com IDH-M 0,784.

Os indicadores, de modo geral, apontaram as diferenças regionais em maior ou menor nível têm efeito sobre aprendizagem, ou a perda dela, no caso do analfabetismo, inegável, diante desse cenário, a agenda de investimentos em educação se faz ainda mais urgente no país, principalmente concernente ao alcance das metas referidas. (Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2022); (Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil. Pnud Brasil, Ipea e FJP, 2022.)

A discussão desencadeada acima acerca das taxas de analfabetismo expressa que o país ainda detém índices importantes nesse aspecto, não atingiu as metas do PNE/2014 e precisa reverter esse quadro, em paralelo, estabelece estreita relação com a EJA por sua contribuição no acesso de jovens e adultos com ou sem deficiência à educação formal. Eles engrossam as classes dessa modalidade e para os quais, ela tem contribuído na expansão da alfabetização e continuidade dos estudos “e não envolve apenas as pessoas que não frequentaram a escola, mas as que não realizaram aprendizagens suficientes para participar plenamente da cultura letrada

M do local, sendo faixas de IDH: muito alto 0,800 - 1,000; alto 0,700 - 0,799; médio 0,600 - 0,699; baixo 0,500 - 0,599; muito baixo 0,000 - 0,499, consoante <http://www.atlasbrasil.org.br>. Acesso em: 18 de ab. 2023.

do país.” (CHRISTOFOLI, 2012, p. 12) porque muitos dos analfabetos, das pessoas com mais de quinze anos de idade, na EJA, já frequentou a escola antes. (ARROYO, 2017); (CHRISTOFOLI, 2012); (LEBRÃO, 2019) Trata-se de uma oportunidade nova, uma modalidade marcada pela diversidade de sujeitos, dentre os quais PAEE, para os quais a modalidade regular não respondeu suficientemente às necessidades de aprendizagem.

A relação entre o nacional, em sua totalidade, e o recorte regional, constituído pelas partes do todo, entre o sistema educacional na perspectiva inclusiva, pode ser também relacionada com a ajuda de alguns dados do INEP acerca da educação ao PAEE na Educação Básica, especialmente na EJA.

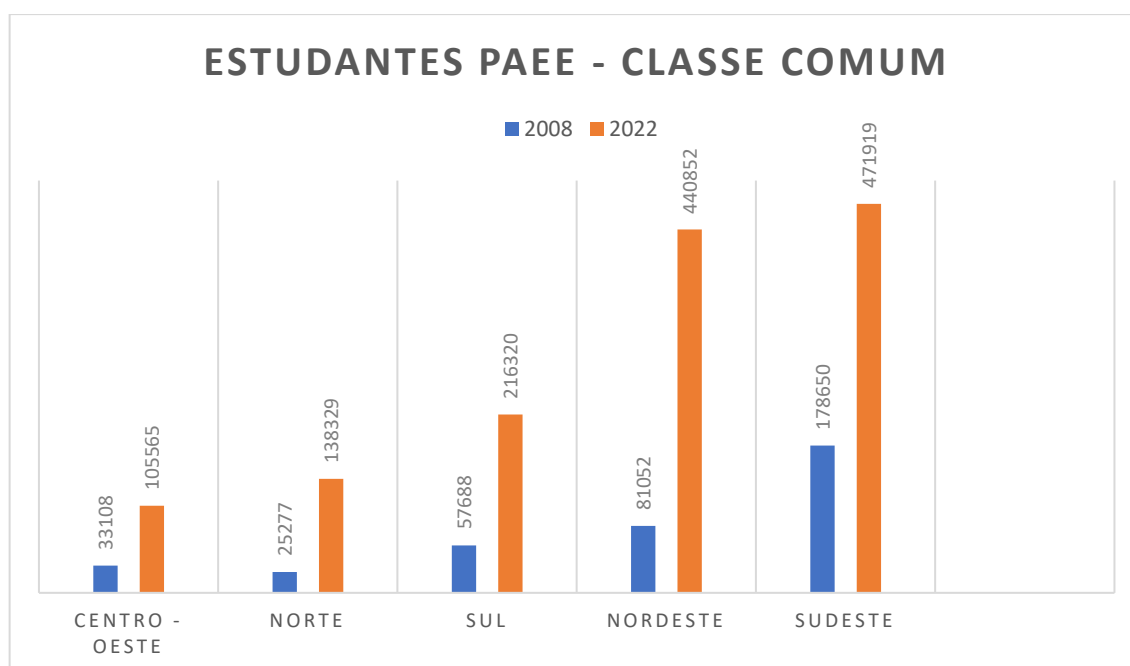
Segundo a Sinopse estatística da Educação Básica houve expansão de matrículas de educandos público-alvo da Educação Especial, com prevalência nas salas comuns, no ensino regular como atestam os dados do INEP, 2008, da promulgação da PNEE-PEI, e 2022, estabelecidas políticas à EJA (BRASIL 2020); (BRASIL, 2021) nas diretrizes vigentes na modalidade, e ainda que não propriamente o recorte temporal da pesquisa, foram marcos temporais importantes a fim de uma visão ampliada sobre o PAEE na EJA. Nacionalmente, no geral da Educação Básica, sem se remeter à modalidade, de 2008 – 2022, correspondente a 306,57% de aumento do PAEE, nas salas comuns do ensino regular.

Nesse período, acerca do quantitativo de matrículas nesse nível de ensino, nacionalmente, de 695.699 estudantes público da Educação Especial, 375.775 (54,01%) matriculados em classes comuns e 319.924 (45,99%) em classes especiais, localizadas em instituições especializadas (2008). Já em 2022, nacionalmente, de 1.527.794 matrículas desse mesmo público, 1.372.985 (89,86%) em salas comuns e 154.809 (10,14%) em classes especiais, localizadas em instituições especializadas, o que denota o crescimento progressivo de matrículas desse grupo específico no ensino regular em detrimento de instituições especializadas, onde persistem algumas matrículas, embora em número menor, subsistindo em um sistema paralelo, o atendimento a esses sujeitos.

Denota-se que os diplomas legais na perspectiva inclusiva expressam avanços no número de matrículas; ao mesmo tempo infere-se a modalidade Educação Especial como campo de disputa entre o ensino comum e o especial que coexistem.

Reforçando a perspectiva inclusiva escolar, como a própria expressão das políticas educacionais vigentes, na organização da educação em um sistema inclusivo, para além dos dados do Brasil, em sua totalidade, há também que se conhecer os dados por região à essa mesma situação.

QUADRO 1 REGIONAL: o PAEE na Educação Básica



Fonte: pesquisa da autora com base nos dados do INEP - Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2008-2022)

Desagregados por região, os dados, postos lado a lado, sobre as taxas de matrículas de alunos PAEE na Educação Básica, em salas comuns do ensino regular, no recorte 2008-2022, permitem confirmar a tendência inclusiva majoritariamente, refletindo o apresentado no cenário nacional.

Há que se considerar, entretanto, que em algumas regiões essa ampliação de matrículas de modo mais intenso, e em maior número, Nordeste, Sudeste, Sul, Norte, já no Centro -Oeste em menor proporção. Entretanto, esses dados conjugados a aspectos demográficos, populacionais, pode-se denotar também proporcionalmente e na mesma ordem a região Sudeste é a mais populosa, seguindo a Nordeste e a Sul. A Norte, nesse caso, tem um destaque, por a educação a esse grupo, no mesmo período, mostrar -se com maior aumento proporcional de matrículas no ensino comum (447,25%), ainda, considerando ser a quarta região mais populosa, e que, segundo o IBGE, acusa crescimento populacional nesse período. No entanto, não há como fixar o olhar somente sobre um aspecto, há outros determinantes sociais paralelos, nesse caso, há que se ter em conta também, essa região vem apresentando as piores taxas de escolarização do país, conforme o IDEB.

Ademais, as políticas e legislações nacionais mais amplas, indutoras de uma perspectiva inclusiva, (LDBN/1996); (PNEE-PEI/2008); (PNE/ 2014); (LBI/2015); repercutem com impactos territoriais, regionais, nas inter-relações, entretanto, as ações governamentais, a

aplicação de recursos públicos, também a própria dinâmica territorial, nas suas diferenças, tem influência sobre a sua implementação e nos resultados obtidos.

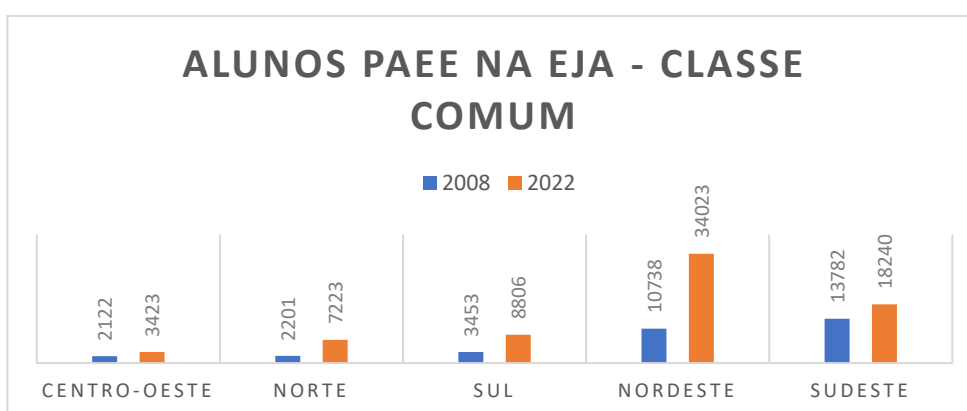
Atendendo a existência de legislação favorável a inclusão escolar do PAEE em todos os níveis e modalidades, também ao que traz a Lei nº 13.632/2018, que alterou a LDBN/1996 ao Art. 3º, onde dispõe “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.” (BRASIL, 1996) na transposição desses fundamentos para o âmbito da EJA, a visualizar a presença do PAEE nessa modalidade, no ensino regular/comum. Conforme apontaram os dados por meio do INEP, nacionalmente o PAEE na EJA, de 2008 – 2022, um acréscimo desse grupo nas classes comuns.

Nacionalmente, em 2008, do total de 375.775 estudantes PAEE na Educação Básica, em classes comuns, (2008), 32.296 matriculados na EJA (8,59%), e 91,41 % nas demais etapas/modalidades de ensino. Referente à EJA, sendo 28.648 no Ensino Fundamental (88,70%) e 3.648 no Ensino Médio (11,3%).

Nacionalmente, em 2022, do total de 1.372. 895 alunos PAEE na Educação Básica em classes comuns 71.715 na EJA (5,22 %), e 94,78 % nas demais etapas/modalidades de ensino, Em relação à EJA, 51.314 alunos no Ensino Fundamental (72,25%) e 19.901 no Ensino Médio (27,75 %).

Concernente à referida modalidade educativa, EJA, no que tange ao ensino regular, ao mesmo grupo populacional, segundo a Sinopse estatística da Educação Básica via INEP, de 2008 a 2022 no cômputo de matrículas por região geográfica, unidade da federação e município respectivamente:

QUADRO 2 REGIONAL: o PAEE na Educação Básica – modalidade EJA (GERAL)



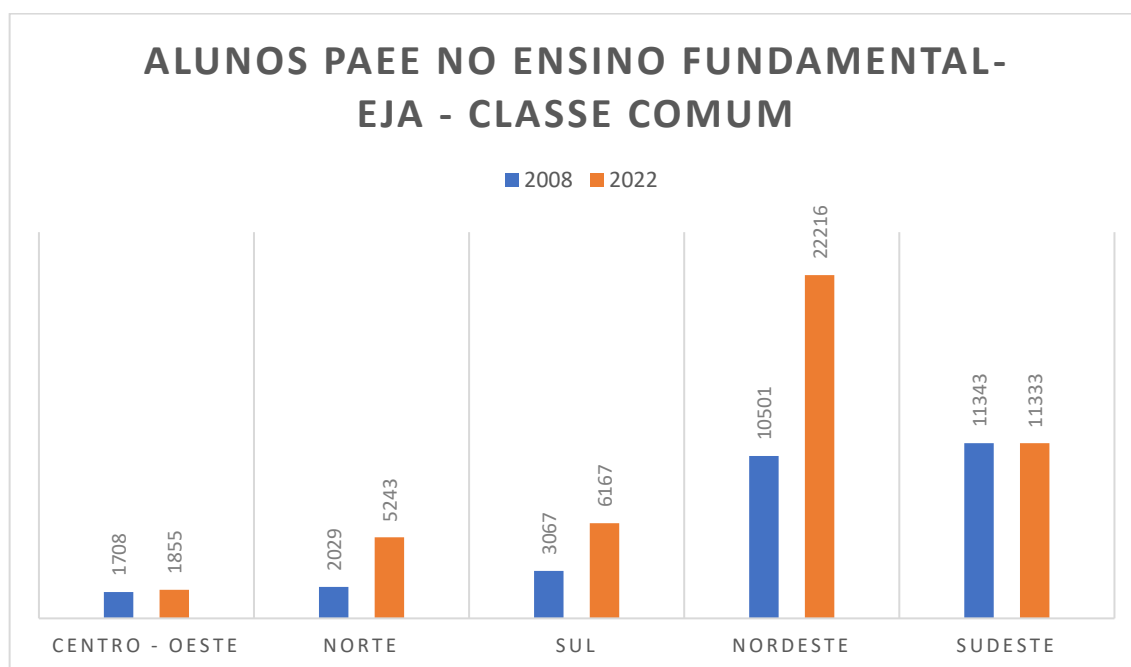
Fonte: pesquisa da autora com base nos dados do INEP - Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2008-2022)

À tendência recente dos sistemas de ensino inclusivos em todas as localidades do país, observa-se a expansão de matrículas na EJA nas diferentes regiões, destacando-se, sobretudo, as regiões Nordeste, Norte. No caso, a região Norte é mais servida nesse particular, pois o percentual de matrículas de 2022 foi maior do que o expresso em 2008, representando alta de 228,17%. Contudo, em número absoluto, a região Nordeste chama mais a atenção por ter superado a somatória do crescimento das demais regiões, entre 2008 e 2022.

Dadas as discrepâncias regionais, há que se considerar como necessária a atuação federal da União de modo mais incisivo no apoio técnico e financeiro a fim de concretização das políticas educacionais. Apesar do crescimento de matrículas nessa modalidade, constitui-se um desafio para os sistemas de ensino, nas diversas ações no atendimento escolar adequado à diversidade da EJA, incluso, nesse caso, o PAEE. A esse respeito há um consenso entre pesquisadores da área. (MACHADO, 2009); (COSTA; MACHADO, 2017); (ARROYO, 2017, 2018); (BOTTI, 2016); (OLIVEIRA JUNIOR, 2020)

A inclusão escolar do PAEE na EJA, por etapa de ensino da Educação Básica, no período de 2008-2022, apresenta a seguinte configuração:

QUADRO 3 REGIONAL: O PAEE na EJA – ENSINO FUNDAMENTAL

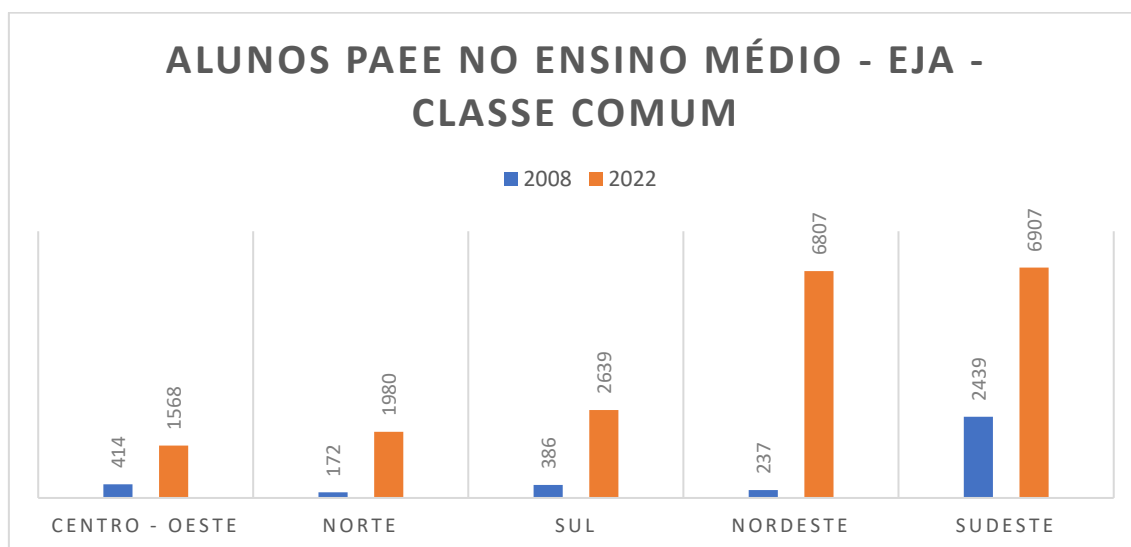


Fonte: pesquisa da autora com base nos dados do INEP - Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2008-2022)

No que se refere às matrículas na EJA, Ensino Fundamental, 2008-2022, o que se pode depreender é evolução positiva, em quatro das cinco regiões, ainda que com variações diferentes, sendo a Nordeste a que mais se destacou, em número absoluto, na quantidade de

matrículas. As regiões Norte e Nordeste marcam alto índice nesse aspecto em comparação com as demais. Houve discreta regressão no número de matrículas na região Sudeste, entre 2022-2008.

QUADRO 4 REGIONAL: o PAEE na EJA – ENSINO MÉDIO



Fonte: pesquisa da autora com base nos dados do INEP - Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2008-2022)

Para aprofundar a análise dos dados sobre a EJA, é oportuno também informações sobre o Ensino Médio. Sinteticamente, às variáveis regionais, na compreensão dos quadros acima, mostram que em relação às matrículas do Ensino médio entre 2008-2022, uma ascensão em todas as regiões. No tocante, a quantidade de alunos do fundamental comparada a do médio, em um mesmo ano, 2008-2008, na região Centro- Oeste, o Médio representava 24,34% das matrículas do Fundamental; em 2022, na mesma região, essa variação foi de 84,53%. Na região Norte, em 2008, as matrículas do Médio representavam 8,48% do Fundamental; e em 2022, 37,76 %. Nas regiões Nordeste e Sudeste, também se observou essa situação entre as etapas da Educação Básica, com proporções diferentes.

Acerca das diferentes situações apresentadas, cada região tem sua realidade, nesse caso, expressa-se como necessário a avaliação e acompanhamento contínuo das políticas sociais, as educacionais, para as quais aqui se chama a atenção.

De acordo com a CF (1988) e LDBN (1996) há previsibilidade da ação supletiva e redistributiva via transferências da União a estados e municípios, consiste na arrecadação de impostos, constituindo receita para educação. (BRASIL, 1988); (BRASIL, 1996) “Essas transferências são formas de enfrentar as desigualdades de desenvolvimento econômico do país, entretanto, ainda são insuficientes.” (SOUZA, GOUVEIA; TAVARES, 2016, p. 79) Essa

redistribuição/ transferência aos estados e regiões de menor desenvolvimento, vem contribuir na manutenção e desenvolvimento do ensino, principalmente necessárias onde se comprovem disparidades flagrantes, principalmente, onde se denota menor desenvolvimento. (SOUZA; GOUVEIA, TAVARES, 2016) Ademias, em se tratando de educação, o cumprimento das leis, normativas, das Metas do PNE/2014, tem a necessidade de recursos “O financiamento é um dos fatores determinantes para a operacionalização da política e da gestão da educação.” (VIEIRA, p. 35)

Costa e Machado (2017) em estudo sobre as matrículas de EJA nos Ensinos Fundamental e Médio, entre 1997 e 2014, constataram a redução dessas, tanto no primeiro como no segundo segmento do Fundamental, ainda a não continuidade dos estudos, “uma vez que a matrícula das redes municipais e estaduais continua reduzindo a cada ano.” (COSTA; MACHADO, 2017, p.131)

Acerca do Ensino Médio, as mesmas autoras denotaram um movimento crescente entre 1997 e 2007, a partir desse momento se deu queda das mesmas e deslocamento para as redes estaduais, onde cresceram em quantidade até 2014, quando se observou um volume menor desses alunos. Ainda, expressaram que na esfera privada, no mesmo período 1997-2014, registrou-se queda de 50% das matrículas. Elas asseveram que “a entrada da EJA no FUNDEB⁵² foi uma vitória para modalidade.” COSTA; MACHADO, 2016, p.132) e deixam claro a preocupação com as políticas de oferta dessa modalidade.

Esclarece-se que, as etapas integrantes da Educação Básica têm suas especificidades, também a responsabilidade por sua oferta, consoante a LDBN/1996, ainda que haja acerca da Educação Básica a responsabilidade compartilhada por seu ofertamento, encontra-se dividida por prioridades nesse atendimento entre os entes federados, sobretudo, aos estados e municípios, e incumbe à União fundamentalmente o apoio técnico e financeiro. (BRASIL, 1996); (SAVIANI, 2014); (DOURADO, 2017)

Nesses termos, retomando a situação acima, entende-se o deslocamento e a prevalência das matrículas da EJA, no EM, na rede estadual, por um tempo, o que preocupa é a decadência das matrículas e os limites dessa política educacional, como discorrido.

No caso de Mato Grosso do Sul, estado local, as Sinopses Estatísticas do INEP, 2008-2022, apontaram 5.850 estudantes PAEE na Educação Básica, em salas comuns (2008) e 17.869 estudantes nesse mesmo caso (2022), representando (205,45%) de aumento.

⁵² A esse respeito, “O Fundeb promove a distribuição dos recursos com base no número de alunos da Educação Básica pública (creches, pré-escola, ensino fundamental, ensino médio, educação especial e educação de jovens e adultos).” (VIEIRA, 2015, p.41)

Em 2008, Mato Grosso do Sul, do total de 5.850 estudantes PAEE na Educação Básica, havia 595 estudantes (10,17 %) matriculados na EJA, em classes comuns, do ensino regular. No âmbito dessa modalidade, 525 estudantes PAEE na EJA, etapa do Ensino Fundamental (88,24 %); e 70 estudantes na EJA, etapa Ensino Médio (11,76 %).

Em 2022, Mato Grosso do Sul, do total de 17.869 estudantes PAEE na Educação Básica, em classes comuns, 385 matriculados na EJA, em salas comuns, do ensino regular (2,15%). No âmbito dessa modalidade, 241 estudantes PAEE na EJA, Ensino Fundamental (62,60%) e 144 estudantes no Ensino Médio (37,40 %).

Em 2008, no âmbito de Campo Grande/MS, as Sinopses Estatísticas do INEP, 2008-2022, apontaram, de 3.297 desses estudantes PAEE na Educação Básica, desse total, 1.940 estudantes (58,84%) em classes comuns, do ensino regular; e 1.357 estudantes (41,16%) em classes especiais, em especializadas.

Em 2022, no âmbito desse mesmo município, no cômputo de 6.249 estudantes PAEE nesse mesmo nível de ensino, há 5.338 matriculados em classes comuns, ensino regular (85,42 %); e 911 alunos (14,58 %) em classes especiais, em 2022. No período observado, acerca das matrículas desse alunado, houve um incremento, os dados expressam que sobressai crescentemente o quantitativo em salas comuns, do ensino regular.

Em 2008, em Campo Grande/MS de 1.940 de estudantes PAEE na Educação Básica, em classes comuns. Desse total 205 estudantes na EJA, classes comuns (1,57 %), sendo 177 estudantes no Ensino Fundamental (86,34 %) e 28 no Ensino médio (13,66%).

Em 2022, nesse mesmo município, de 5.338 de estudantes PAEE na Educação Básica, em classes comuns. Desse total 113 estudantes na EJA, em classes comuns (2,12 %), sendo 56 estudantes no Ensino Fundamental (44,56%); e 57 no Ensino médio (50,44%).

Ao que os dados acima expressaram nas instâncias nacional, estadual e municipal amplamente favorável à perspectiva inclusiva, houve incremento das matrículas em classes comuns, do ensino regular em comparado àquelas em instituições especializadas. Aspecto que chama a atenção sobre as matrículas à EJA, nas três instâncias, elas representam um quantitativo de matrículas bem aquém em comparado com demais etapas/ modalidades da Educação Básica, como marco, os anos 2008, pela PNEE-PEI, e 2022, pelas políticas à EJA (BRASIL, 2020, 2021). Nacionalmente, verificou-se evolução de matrículas de educandos PAEE na EJA, mas em relação ao MS e a Campo Grande, nesse mesmo caso, os dados registram decréscimo.

Destaca-se, atualmente, o município como responsável majoritariamente pelas matrículas do Ensino Fundamental, materializando, desse modo, o processo de municipalização do atendimento escolar. Por conseguinte, assume atribuições e desafios à organização de rede

e sistema no seu âmbito, na garantia de assegurar acesso, permanência, qualidade do ensino. Nesses termos, requer acolher a demanda, entre outros, o PAEE na EJA. Para a compreensão desse processo, no tocante a matrículas desse grupo na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS (REME), como lócus da pesquisa.

6.1 O LÓCUS DA PESQUISA: Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/MS: o PAEE na EJA

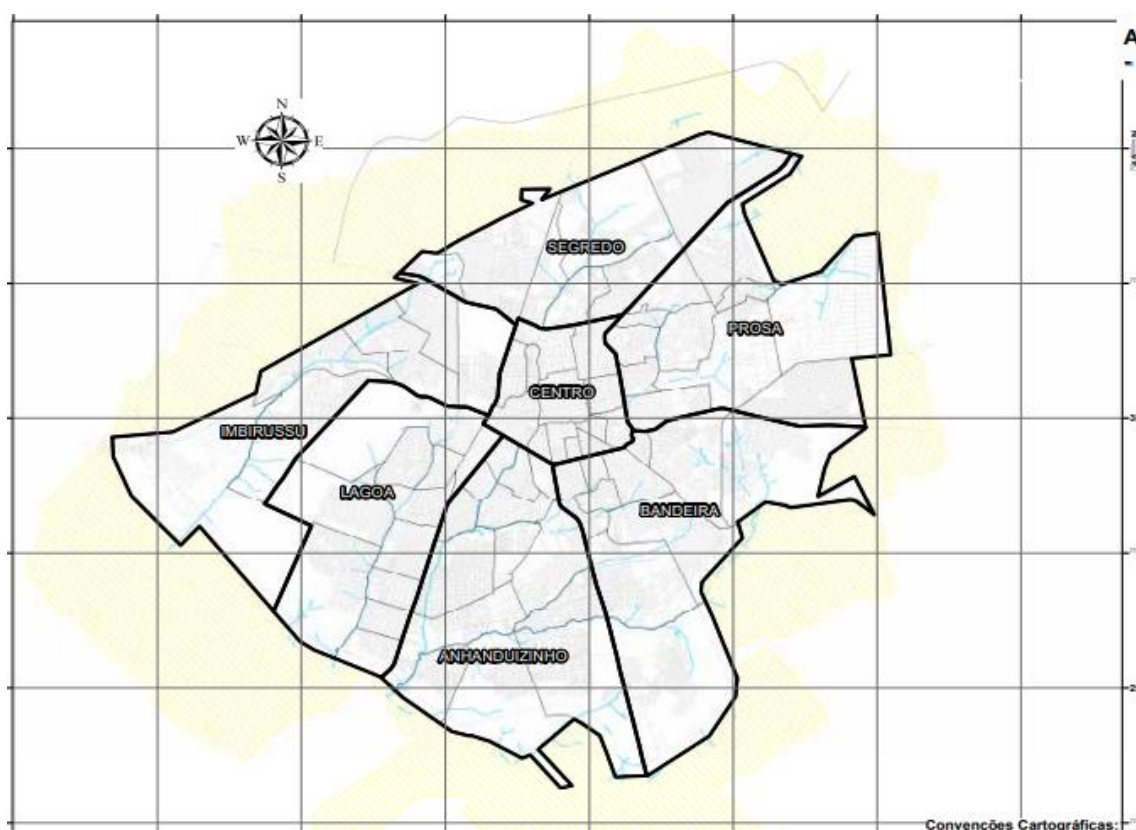
Segundo a Constituição Federal (1988) coexistem três sistemas de ensino: federal, estadual e municipal. O sistema municipal de Ensino na compreensão de “sistema como elementos coexistentes lado a lado e que, convivendo dentro de um mesmo ordenamento, formam um conjunto articulado.” PARECER N.º: CNE/CEB 30/2000) em sua organização e funcionamento, no campo administrativo compreende “o conjunto de instituições em que se realiza a educação.” (SAVIANI, 2018, s/p) com efeito “é uma ordenação articulada dos vários elementos necessários à consecução dos objetivos educacionais preconizados para a população à qual se destina” (SAVIANI, 1999, p. 120); (SAVIANI, 2010, 388); através dessas descrições, na corporificação do sistema escolar municipal, por sua competência e capacidade normativa, na promoção de educação sistematizada, rege estabelecimentos oficiais, e que essa pesquisa, volta-se no âmbito da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande-MS (REME), às escolas públicas municipais ofertantes da Educação de Jovens e Adultos, no tocante específico do objeto de estudo.

Concernente à estruturação da REME, a Secretaria Municipal de Educação (SEMED) como órgão gestor das Escolas Municipais e Escolas Municipais de Educação Infantil no âmbito de Campo Grande/MS. Na organização interna desse órgão central, na especificidade da pesquisa, inclusão do PAEE na EJA, a Divisão de Educação Especial (DEE), Divisão de Educação e Diversidade/ DED- Núcleo de Educação de Jovens e Adultos/ NEJA, Gerência de Informações Gerenciais (GIG) ligada a Superintendência de Gestão de Políticas Educacionais (GIG/SUGEFIC/SEMED) são os setores mais envolvidos, e por meio dos quais se obteve o levantamento de informações oficiais acerca da pesquisa, acerca dos alunos PAEE e escolas ofertantes da EJA, no contexto do município de Campo Grande/MS, onde participam.

De acordo com a Lei Complementar n.º 74, de 6 de setembro de 2005, que trata sobre o ordenamento do uso e da ocupação do solo no Município de Campo Grande, admite a área urbana da sede desse município dividida em 7 (sete) regiões: Lagoa, Segredo, Imbirussu, Centro, Prosa, Bandeira, Anhanduizinho. As Regiões Urbanas, por sua vez, subdivididas em bairros, integrados por parcelamentos/assentamentos cujas denominações e limites expressos

não se vai aprofundar nesse estudo, apenas saber que tal organização no sentido de identificação, ordenamento do uso e da ocupação do solo no Município local. (CAMPO GRANDE, 2005) Divisão e ordenamento urbano, esses, ratificados na Lei complementar n.º 341, de 4 de dezembro de 2018, que institui o Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano Ambiental de Campo Grande (PDDUA) (CAMPO GRANDE, DIOGRANDE n.º 5.539/2019, p.32) Além das sete regiões urbanas mencionadas, há duas outras, os Distritos de Rochedinho e de Anhanduí, completando nove regiões ao município local, consoante o documento Perfil Socioeconômico de Campo Grande (2022).

QUADRO 5: PERÍMETRO URBANO / REGIÕES URBANAS DE CAMPO GRANDE/ MS



Fonte: DIOGRANDE N.º 5.339/ 2019, p. 31.

Segundo dados do setor: Divisão de Educação e Diversidade/ DED - Núcleo de Educação de Jovens e Adultos/ NEJA sobre as escolas ofertantes da EJA, em 2018, data início dos dados disponibilizados pela SEMED, havia dezoito instituições nessa oferta nas diferentes regiões integrantes do território desse município, sendo: região Prosa, três escolas; Anhanduizinho, seis; Lagoa, quatro; Imbirussu, duas; Segredo, duas; Bandeira, uma.

A oferta da modalidade EJA na REME, em 2018, contemplava 18 escolas, uma escola a mais em relação a 2019/2020, isto é, acrescenta-se a escola, a E. M. Professor Vanderlei Rosa

de Oliveira, localizada à Rua Barão do Grajaú, s/n, Parque Dos Novos Estados, Campo Grande - MS, 79034-440, pertencente a região Prosa.

QUADRO 6 - ESCOLAS OFERTANTES DA EJA POR REGIÕES - 2018

REGIÃO DO PROSA			
01	EM CONSULESA MARGARIDA MAKSOU D TRAD	NOTURNO	2020-4014
	Rua do Leão, s/n – Estrela Dalva I.		2020-4015
02	EM PROF ^a . IONE CATARINA GIANOTTI IGYDIO	NOTURNO	2020-4140
	Rua Dois Irmãos, s/n – Qd 270 – Jardim Noroeste.		2020-4141
03	E. M. PROFESSOR VANDERLEI ROSA DE OLIVEIRA	NOTURNO	20204115
	Rua Barão do Grajaú, s/n, Parque Dos Novos Estados.		
REGIÃO DO ANHANDUIZINHO			
04	EM PROF ^a . ADAIR DE OLIVEIRA	NOTURNO	2020-4121
	Rua Dona Carlota, nº 94 – Piratininga.		2020-4122
05	EM PROF ^a . IRACEMA DE SOUZA MENDONÇA	NOTURNO	2020-4142
	Rua Belmiro Pereira de Souza, s/n – Vila Antunes.		2020-4143
06	EM PE TOMAZ GHIRARDELLI	NOTURNO	2020-4076
	Rua Lúcia dos Santos, s/n – Dom Antonio Barbosa.		2020-4077
07	EM PROF. PLÍNIO MENDES DOS SANTOS	NOTURNO	2020-4113
	Rua Barra Mansa, nº 327 – Guanandy.		2020-4114
08	EM PROF ^a . MARIA LUCIA PASSARELLI	NOTURNO	2020-4150
	Rua Charlotte, nº. 2001 – Aero Rancho.		2020-4151
09	EM PROF. WILSON TAVEIRA ROSALINO	NOTURNO	2020-4119
	Rua Tokei Nakao, s/n – Aero Rancho.		2020-4120
REGIÃO DA LAGOA			
10	EM DR. TERTULIANO MEIRELLES	NOTURNO	2020-4024
	Rua Aniceto da Costa Rondon, nº 340 – Caiçara.		2020-4025
11	EM PROF. ANTONIO LOPES LINS	NOTURNO	2020-4084
			2020-4085
			2020-4086

12	EM PROF ^a . GONÇALINA FAUSTINA DE OLIVEIRA	NOTURNO	2020-4138
	Rua Delamare, nº 42 – Tarumã.		2020-4139
13	EM PROF ^a . MARIA TEREZA RODRIGUES	NOTURNO	2020-4153
	Rua Cel. Aduino Barbosa, nº 350 – Santa Emília.		2020-4154

REGIÃO DO IMBIRUSSU			
14	EM CARLOS VILHALVA CRISTALDO	NOTURNO	2020-4006
	Rua Pádua Gazal, nº 13 – Jardim Aeroporto.		2020-4007
15	EM OSVALDO CRUZ	MATUTINO	2020-4070
	Rua Yokohama, 146 - Vila Palmira.	VESPERTINO	2020-4071
		NOTURNO	
REGIÃO DO SEGREDO			
16	EM NERONE MAIOLINO	NOTURNO	2020-4068
	Rua Marau, s/n – Vida Nova.		2020-4069
17	EM PROF ^a . ELIZABEL MARIA GOMES SALLES	NOTURNO	2020-4132
	Rua: São Gregório n. 451 – Santa Luzia.		2020-4133
REGIÃO BANDEIRA			
18	EM JOSÉ MAURO MESSIAS DA SILVA	NOTURNO	2020-4054
	Rua Ivo Osman Miranda, nº 13 – Moreninha IV.		2020-4055

Fonte: Divisão de Educação e Diversidade/ DED- Núcleo de Educação de Jovens e Adultos/ NEJA

Evidencia-se de 2018 para 2019/2020, a diminuição de uma instituição educacional ofertante da modalidade EJA, reduzindo, assim, o atendimento escolar a essa faixa etária, na REME. Se tomarmos a situação de que na região do Prosa, outras duas escolas, entende-se que essa população pode ser incorporada nessas outras instituições de ensino, porém essa migração nem sempre acontece, contribuindo para a interrupção de estudos por esses sujeitos, principalmente, no caso do PAEE, para os quais há outras implicações. De mais a mais, repercute também a vida funcional de trabalhadores da educação, os quais nem sempre podem ser relocados nessas escolas próximas que, possivelmente, já têm o seu quadro de funcionários. Daí, talvez a situação de manter na EJA o maior número possível de servidores não efetivos, como professores regentes.

O quadro de escolas ofertantes dessa modalidade em 2021, na REME local, registrou dezesseis escolas, uma a menos em comparado ao quadro de 2019/ 2020, sendo excluída a escola denominada EM Prof.^a Maria Tereza Rodrigues, no bairro Santa Emília, localizada à região Lagoa, onde se passa operar na EJA com apenas três escolas.

O ano de 2022, mais outra escola da mesma região urbana de Campo Grande, região da Lagoa, deixa de ofertar a EJA, no caso, a EM Prof.^a. Gonçalves Faustina de Oliveira, no bairro Tarumã. Cai, portanto, o número de escolas nessa modalidade para quinze. No ano subsequente, registra-se a maior queda do número de escolas à EJA, vejamos:

QUADRO 7 - ESCOLAS DA EJA POR REGIÕES - 2023 – POLOS DA EJA

REGIÃO DO PROSA			
01	EM CONSULESA MARGARIDA MAKSoud TRAD	NOTURNO	2020-4014
	Rua do Leão, s/n – Estrela Dalva I.		2020-4015
02	EM PROF. ^a . IONE CATARINA GIANOTTI IGYDIO	NOTURNO	2020-4140
	Rua Dois Irmãos, s/n – Qd 270 – Jardim Noroeste.		2020-4141
REGIÃO DO ANHANDUIZINHO			
03	EM PROF. ^a . IRACEMA DE SOUZA MENDONÇA	NOTURNO	2020-4142
	Rua Belmiro Pereira de Souza, s/n – Vila Antunes.		2020-4143
04	EM PE TOMAZ GHIRARDELLI	NOTURNO	2020-4076
	Rua Lúcia dos Santos, s/n – Dom Antonio Barbosa.		2020-4077
05	EM PROF. PLÍNIO MENDES DOS SANTOS	NOTURNO	2020-4113
	Rua Barra Mansa, nº 327 – Guanandy.		2020-4114
REGIÃO DA LAGOA			
06	EM PROF. ANTONIO LOPES LINS	NOTURNO	2020-4084
	Rua Cíbele, s/n – Portal Caiobá.		2020-4085
			2020-4086
REGIÃO DO IMBIRUSSU			
07	EM CARLOS VILHALVA CRISTALDO	NOTURNO	2020-4006
	Rua Pádua Gazal, nº 13 – Jardim Aeroporto.		2020-4007
08	EM OSVALDO CRUZ	MATUTINO	2020-4070
	Rua Yokohama, 146.	VESPERTINO	2020-4071

		NOTURNO	
REGIÃO DO SEGREDO			
09	EM NERONE MAIOLINO Rua Marau, s/n – Vida Nova.	NOTURNO	2020-4068 2020-4069
REGIÃO BANDEIRA			
10	EM JOSÉ MAURO MESSIAS DA SILVA Rua Ivo Osman Miranda, nº 13 – Moreninha IV.	NOTURNO	2020-4054 2020-4055

Fonte: SEMED - Divisão de Educação e Diversidade/ DED- Núcleo de Educação de Jovens e Adultos/ NEJA.

Em 2023, totalizam dez escolas ofertantes da EJA na REME, situadas em diferentes regiões urbanas da capital do MS, e agora, nominadas como polos da EJA, consoante informações do setor responsável pela modalidade no órgão central. Foram excluídas cinco escolas, entre 2022- 2023.

Chama a atenção, dentre as escolas ofertantes da EJA pertencentes a REME, não haver registro de nenhuma escola da zona rural, quais sejam: EM AGRICOLA GOVERNADOR ARNALDO ESTEVAO DE FIGUEIREDO, EM DARTHESY NOVAES CAMINHA, EM ISAURO BENTO NOGUEIRA, EM JOSE DO PATROCINIO, EM LEOVEGILDO DE MELO, EM OITO DE DEZEMBRO, EM ORLANDINA OLIVEIRA LIMA, situação, essa, que provoca estranheza, visto que historicamente a educação de adultos expressa essa relação, em continuidade, as normativas da modalidade expressam que abarca público plural, e prevê o acesso escolar, dentre outras, às populações do campo, como traz o Art. 8º do Parecer CNE/CEB N.º 6/2020. Há em algumas dessas escolas rurais, inclusive, turmas multisseriadas do Ensino Fundamental na modalidade regular, mas não EJA, consoante dados do Censo Escolar - 2022 - INEP/ MEC, pela GIG/SUGEFIC/SEMED. Essa possibilidade é prevista na Deliberação CME/CG/MS N. 2.126/2023. Logo, uma demanda que requer ser levantada e atendida, na previsão do acesso à EJA, porque nas estratégias de matrícula é preciso “que se alcance jovens, adultos e idosos na cidade e **no campo**, que nunca frequentaram a escola ou que planejam retomar seus estudos “[...] (BRASIL,2021, p.88) (Grifo nosso)

Outra observação, contexto urbano, entre 2018 e 2023, somente uma escola ofertante da EJA no período diurno, EM OSVALDO CRUZ, região do Imbirussu. E aquela com maior número de alunos na EJA em 2022 e 2023, no geral, e também PAEE, consoante o Censo escolar.

Percebe-se uma variação no quantitativo de escolas à EJA na REME, entre 2018- 2023, como ilustram os quadros acima com informações pela SEMED/ DED/ NEJA, que atesta em

2018, haver dezoito instituições de ensino, e em 2023, apenas dez, uma variação de oito escolas (44%) a menos. Abaixo, tem-se a lista de escolas que funcionaram nessa modalidade em 2022, e não mais em 2023.

Apesar disso, nesse contexto, não se pode desconsiderar no processo, as repercussões da pandemia do COVID 19, como retrata a notícia jornalística via G1 MS, em 19 de março de 2022, intitulada “Pandemia fez alunos do EJA, em Campo Grande, 'sumirem' e inscrições para novas turmas seguem até abril”, em que se discorre sobre a dimensão dessa repercussão no contexto escolar da EJA, ao mesmo tempo, faz-se chamada pública desse alunado à REME local, estendendo o prazo de matrículas até 8 abril /2022 e divulgando as escolas ofertantes da modalidade. Pelo texto:

A pandemia de Covid-19 fez muitos alunos da Educação de Jovens e Adultos desistirem. Agora, a Secretaria Municipal de Campo Grande (Semed) está à procura deles e de outros interessados em concluir o Ensino Fundamental e o Ensino Médio. Em 2019, eram 3.273 matriculados. Com a pandemia, em 2020 foi para 2.504; em 2021, 1.732 alunos e, neste, 713. (G1 MS, 19/03/2022)

Essa realidade não pode ser ignorada, e deve ser somada ao peso da pandemia em suas decorrências escolares, na reduzida parcela de alunos à EJA ano a ano, como expresso acima, de 2019 a 2022, e diretamente ligada a isso, ao que se pode perceber, a iniciativa da SEMED na chamada pública, em março de 2022, para recrutar à EJA, seu público. E, diga-se de passagem, no âmbito da REME, o chamamento público a esse alunado, também no ano de 2023, como registro online “Prefeitura oferece vagas no EJA em todas as regiões da Capital” (HORA NOTÍCIAS, 2023) e entrevista no Jornal Hora, ambas as matérias jornalísticas em 07 de fevereiro de 2023, e por meio das quais se divulgou a oferta da EJA na capital, unidades ofertantes, link para matrícula, ademais, trouxe que “De acordo o Fórum da Educação de Jovens e Adultos, 32% das pessoas da capital não têm o ensino fundamental completo.” (HORA NOTÍCIAS, 2023)

Além do que, nessa reflexão, imprescindível também considerar para se manter a escola em funcionamento, o equilíbrio entre a demanda de alunos e o estabelecimento de custos.

QUADRO 8 - ESCOLAS MUNICIPAIS QUE NÃO OFERECERAM A EJA A PARTIR DE 2023.

	NOME DA ESCOLA	Nº DE TURMAS	INICIO DO ANO LETIVO/ Nº. ALUNOS (2022)	FINAL DO ANO LETIVO/ Nº. ALUNOS (2022)

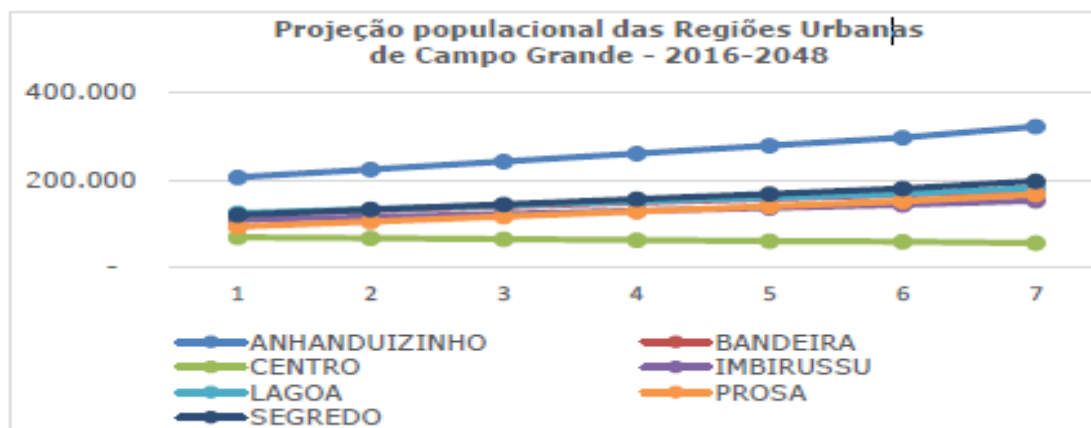
01	EM PROF ^a . ADAIR DE OLIVEIRA	02	50	41
02	EM PROF ^a . MARIA LUCIA PASSARELLI	02	82	42
03	EM PROF. WILSON TAVEIRA ROSALINO	02	80	46
04	EM DR. TERTULIANO MEIRELLES	02	68	37
05	EM PROF ^a . ELIZABEL MARIA GOMES SALLES	02	80	60
TOTAL		10	360	226

Fonte: Censo 20/12/2022 / Divisão da central de matrícula/ Divisão de Educação e Diversidade/ DED- Núcleo de Educação de Jovens e Adultos/ NEJA

Nota-se que houve um levantamento prévio em fins de dezembro/2022 com base no Censo Escolar, desse mesmo ano, estabelecidos o número de alunos que iniciaram e que concluíram, com uma diferença significativa, de um total de 360 alunos que iniciaram a EJA, finalizaram 226, uma variação de (37,22%) a menos, nas escolas acima,.O que acarretou o fechamento de turmas, e a desvinculação de cinco instituições nessa oferta no ano subsequente, o que remete a várias circunstâncias, os reflexos ainda decorrentes da pandemia do COVID 19 na redução do alunado, ao controle e enxugamento dos recursos públicos na manutenção de turmas/escolas com poucos alunos; e a mudança significativa e perda para aqueles, alunos e trabalhadores da educação, que em suas atividades escolares e laborais se ocupavam dessas escolas.

As escolas excluídas desse processo se localizam: três, na região do Anhanduizinho, EM PROF^a. ADAIR DE OLIVEIRA, EM PROF^a. MARIA LUCIA PASSARELLI, EM PROF. WILSON TAVEIRA ROSALINO; uma escola, na região da Lagoa, EM DR. TERTULIANO MEIRELLES; e mais uma escola, na região do Segredo, EM PROF^a. ELIZABEL MARIA GOMES SALLES.

Interessante, a relação acima quando considerado o Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano Ambiental de Campo Grande (PDDUA) e a projeção de crescimento populacional, no tocante as regiões desse município.



Fonte: PDDUA, DIOGRANDE 5.539, p. 81.

Por meio do PDDUA, na previsibilidade de expansão populacional no período definido na ilustração, decorrem propostas de planos, programas e projetos de investimentos em médio e longo prazos, e que servem de diretrizes para a elaboração de exigências legais e orçamentárias em termos de investimentos e financiamentos por parte da municipalidade nos anos vindouros. Essas propostas sistematizadas em sete eixos estruturantes/balizadores relativos ao planejamento urbano atual e a consecução dos mesmos, sendo: Ordenamento Territorial; Infraestrutura Urbana e Habitação; Mobilidade, Transporte e Acessibilidade; Desenvolvimento Sustentável; Patrimônio Natural e Cultural; Gestão Urbana., consoante a página 31 do PDDUA, Ainda que a educação não esteja pontualmente inscrita no rol desses balizadores, mas implícita em Patrimônio Cultural, importa a oferta de educação formal, de escolas, nas etapas, modalidades com vistas a atender crescente demanda social.

Inferre-se, segundo o PDDUA, essa previsibilidade/projeção populacional tem importância na tomada de decisões e ações no âmbito municipal, como Art. 9º:

As políticas indicarão planos, programas, projetos e ações e devem ser implementadas pelo Município em observância a esta lei, ficando prioritariamente assim definidas: XI - Políticas sociais públicas, constituídas das Políticas de Educação, Saúde, Segurança Urbana, Assistência Social, Esporte e Lazer. (CAMPO GRANDE, DIOGRANDE n.º 5.539, p.12)

A política de desenvolvimento urbano/ambiental municipal não pode ser desconsiderada no âmbito das políticas educacionais e vice-versa, dentro de um processo integrado de planejamento, diretrizes e objetivos pelo Poder Público local, tendo em conta as funções sociais da cidade, na abrangência do contingente populacional no seu território/área de influência, e os direitos sociais, como o direito à moradia, à infraestrutura urbana, ao transporte, aos serviços públicos, à educação, ao trabalho, ao lazer.

Sobre o PPDUA, Capítulo III, DO MACROZONEAMENTO E DAS MACROZONAS, define no Art. 18. “Macrozoneamento o primeiro nível de definição das diretrizes espaciais que estabelece um referencial para o uso e a ocupação do solo do Município, em suas áreas urbana e rural.” (CAMPO GRANDE, DIOGRANDE n.º 5.539, p.3)

Nesse sentido, ao retomar as cinco escolas desligadas da oferta da EJA de 2022 para 2023, quais sejam, a EM PROF^a. Adair de Oliveira, Vila Piratininga; a EM. PROF^a. Maria Lúcia Passarelli e a EM PROF. Wilson Taveira Rosalino, no bairro Aero Rancho, todas essas três escolas, localizadas na classificada Macrozona (MZ) 2, caracterizada por o adensamento populacional, a ocupação de áreas e lotes vazios ou subutilizados, a implantação de programas habitacionais, bem como diversificação das atividades econômicas. Ademais, esse documento urbanístico, o Perfil Socioeconômico demográfico/2022 segundo as Regiões Urbanas, traz sobre a região Anhanduizinho, onde estão essas três escolas, a renda per capita⁵³ 551,59 (2010), conforme a Tabela 93 desse documento, adiante na Tabela 137, taxa de alfabetização (93,57) e de analfabetismo (6, 48) nessa região.

A EM DR. TERTULIANO MEIRELLES, bairro Caiçara, classificada como MZ2 e MZ3, caracterizada com áreas de adensamento futuro, glebas, os lotes e as áreas sem utilização que serão estimuladas para a construção de unidades habitacionais, a prática da agricultura urbana, bem como o estímulo à diversificação de usos, consoante PPDUA. A região da Lagoa, onde se localiza, a renda per capita 648,49; e a taxa de alfabetização (95,22) e de analfabetismo (4,78), pelo Perfil Socioeconômico demográfico/ 2022.

A EM PROF^a. ELIZABEL MARIA GOMES SALLES, bairro Santa Luzia, classificado como MZ2, acima caracterizada. À região do Segredo, que integra a escola referida, a renda per capita 621,56; a Taxa de alfabetização (94,13) e de analfabetismo 5,87% (2010), conforme tabelas constantes no Perfil Socioeconômico demográfico/2022.

Ao que se observa todas as cinco escolas excluídas da oferta da EJA estão em macrozonas de adensamento urbano em ascensão, com características socioeconômicas, culturais que justificam a oferta escolar, e sucessivas ampliações dos seus limites em determinado momento, dada as carências de múltiplas ordens, em que a sua não oferta somente agrava as situações de exclusão.

⁵³ Renda per capita é um indicador econômico usado para avaliar a situação econômica de um país, uma região, e corresponde à renda média de determinada população, tendo por base salários e rendimentos dos moradores do local. É usada como uma forma de parâmetro para a destinação de benefícios aos mais vulneráveis. <https://www.serasa.com.br/blog/renda-per-capita-familiar/>

A situação da restrição de escolas ofertantes da EJA também exige percebê-la como parte de um movimento antagônico, alicerçado nos princípios mercadológicos. No contexto de uma sociedade capitalista, essas questões representam a própria contradição na prescrição de direitos, e à sua negação “No reino do capital, a educação é, ela mesma, uma mercadoria.” (MESZÁROS, 2008, p.16) Entre a garantia de direitos e a lógica do capital há uma ressalva, uma limitação circunstanciada e nem sempre nítida que, também pode ser percebida na extensividade ao atendimento de políticas públicas, na perspectiva inclusiva disseminada, ameniza-se a situação, no aparente atendimento às necessidades da comunidade, do educando PAEE, na oferta da EJA, no sistema capitalista, não significa que se suprimam as necessidades sociais, econômicas, educacionais concretas, e em certa medida desfavoráveis, como no caso, fechamento de escolas à EJA.

Nesse contexto, fator de extrema importância é notar o quantitativo significativo de alunos evadidos por diversas situações, como ilustra o Quadro 7 acima, referente a 2022. A situação de evasão escolar à EJA é fato que não ocorre somente nessa Rede, nesse local, nas cinco escolas citadas, mas também observado em outras localidades. (ARROYO, 2017, 2018); (ALECRIN, 2021); (SANTOS, 2018) situação, essa, preocupante e que requer aprofundamento.

Ademais, sobre os 134 alunos evadidos da EJA, em 2022, como Quadro 7 acima, não se sabe se em 2023, reiniciaram o estudo na EJA em outras unidades escolares da REME, retornaram ao Ensino Fundamental na modalidade regular, no período diurno, na mesma escola de origem, onde destoam da idade dos colegas de classe, migraram para outra rede de ensino, ou ainda, situação mais grave, se desistiram de estudar.

Sobre a redução de escolas à EJA, na REME, curioso, ao observar os dados pela Gerência de Informações Gerenciais (GIG/SUGEFIC/SEMED), do total geral de 1.647 alunos na EJA (2022) foi para 1.567 (2023), uma redução de 80 alunos (4,85%) e pode estar associada ao fechamento de turmas /escolas na modalidade.

Sobretudo, se tomarmos os dados do IBGE um total geral, de 14.682 analfabetos em Campo Grande/MS em 2010, e recentemente, em matéria jornalística por Renata Volpe, em 2022, segundo levantamento do TRE-MS (Tribunal Regional Eleitoral), em vista das eleições de outubro/2022, apontou-se em Campo Grande, o número de pessoas analfabetas com título de eleitor é de 7.278 pessoas e encabeça a lista dos municípios nesse tocante “ A Capital concentra a maior quantidade de eleitores sem escolaridade, seguido do município de Dourados, com 2.661.” (VOLPE, 2022) O total geral do Mato Grosso do Sul foi 66.611 eleitores analfabetos votantes, em 2022.

De modo antagônico, à medida que se evidencia quantitativo expressivo de analfabetos na capital e supostamente público da EJA, mostra-se uma oferta reduzida de escolas na modalidade. Em termos relativos ao analfabetismo, a manutenção dessa situação conduz a exclusão social.

Os dados acima, pode-se reiterar com informações recentes sobre a taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade, por grupo de idade e existência de deficiência, conforme o IBGE/2022, Tabela 9321 do documento.

QUADRO 9 - TAXA DE ANALFABETISMO

Variável: Taxa de analfabetismo das pessoas de 15 anos ou mais de idade com deficiência (%)		
Ano: 2022		
Brasil, Grande Região e Unidade da Federação	Pessoa com deficiência	Pessoa sem deficiência
Brasil	19,5	4,1
Centro-Oeste	15,5	2,7
Mato Grosso do Sul	13,8	2,9

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 3º trimestre. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/9321#resultado>. Acesso: 19/09/2023.

Consoante o IBGE, a taxa de analfabetismo como “a razão entre o número de pessoas de determinada faixa etária que não sabem ler e escrever um recado ou bilhete simples no idioma que conhecem e o total de pessoas dessa mesma faixa etária.” (IBGE,2022, <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/9321#resultado>)

Por essa mesma fonte, o IBGE conceitua pessoa com deficiência como “aquela que respondeu, em ao menos um dos tipos dificuldades funcionais, ter muita dificuldade ou não conseguir de modo algum para "Grau de dificuldade". Os tipos de dificuldades funcionais captados são variados: para enxergar, mesmo usando óculos ou lentes de contatos; para ouvir, mesmo com aparelhos auditivos; para andar ou subir degraus; para levantar e/ou pegar objetos pequenos, abrir e fechar recipientes; para aprender, lembrar-se das coisas ou se concentrar; para realizar cuidados pessoais; para se comunicar, e compreender e ser compreendido.

O Quadro 9, acima, vem retratar o panorama da população brasileira, nesse recorte temporal/ característica, a partir de resultados do questionário anual em Educação, como referência o segundo trimestre de 2022. Cabe destacar, como informação no próprio site do IBGE, que em virtude da pandemia de COVID-19 em 2020, como medida preventiva ao risco de contaminação pelo coronavírus entre entrevistados e entrevistadores, desde o segundo trimestre de 2020 ao final do segundo trimestre de 2021, o IBGE, manteve as entrevistas exclusivamente por telefone, o que impactou na coleta dos dados e, redução considerável na taxa de aproveitamento da amostra. Fato é que não estão acessíveis informações, nesse aspecto, sobre Campo Grande /MS, no mesmo período.

Ao se refletir sobre as informações constantes no quadro 8 acima, percebe-se que a taxa de analfabetismo entre pessoas com e sem deficiência a partir de 15 anos, o primeiro grupo excede em todas as situações, sendo a média do Brasil, nesse quesito, superior a regional e local do estado, e que no bojo desse enfrentamento, a compreensão de que esses são sujeitos possíveis como público da EJA. Porém se por um lado, a preocupação com a taxa de analfabetismo apresentada ganha visibilidade; por outro, preocupa-se com a oferta da EJA para suprir tal demanda, entre pessoas com ou sem deficiência nessa carência, sendo tal modalidade uma alternativa potente nessa situação. (BRASIL, 2000); (CONFINTEA VI/ Marco de Ação de Belém, 2010); (BRASIL, 2021). Essa situação demonstra a contradição do que vem sendo discutido, uma vez que, tendo alto índice de pessoas como público alvo, a oferta de escolas para essa modalidade tem diminuído, ano a ano.

Concernente a organização da EJA na REME, tem-se notícias jornalísticas que complementam esse debate, mesmo que como fonte oficiosa, dado que jornal não representa a posição oficial do órgão público, porém traz informações como repercussão dessa posição oficial, e do que ela transmite, no contexto social.

A notícia intitulada REME ORGANIZA TURMAS DO CURSO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, veiculada pela Agência Municipal de Notícias de Campo Grande | PMCG, CGNotícias,, em 08 de março de 2021, com base na explicação da professora Magali Luzio, da Divisão da Educação e Diversidade (DED) da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), menciona a forma de organização da modalidade e cita “a Resolução n.º 218, publicada no Diogrande na sexta-feira (5)”, na qual se fundamenta para determinar “ [...] A quantidade pode variar entre 15 e 25 alunos.” como a quantidade mínima de alunos por sala, estabelecida para abertura de novas turmas ou manutenção daquelas existentes, seja fase inicial I e II, intermediária ou final. Por se tratar de momento atípico, dado à pandemia do Coronavírus (COVID-19), mais propriamente no retorno escolar presencial, com os devidos cuidados de

biossegurança, em que se pode ter a medida acima como reflexo desta, porém admitido e estipulado um quantitativo mínimo possível para abertura/ continuação das turmas de EJA na REME.

Expressa a flexibilidade no funcionamento das aulas na EJA, em 2021, como acima, foi estratégia empregada no momento, por meio de aulas remotas, utilização de tecnologia (vídeos e aplicativos), e material impresso pela SEMED, ainda que, diga-se de passagem, nem todos os alunos da EJA, e não somente dessa modalidade, tivessem as mesmas condições de independência acadêmica e de acesso tecnológico para esse fim, o que também denota a dicotomia inclusão/ exclusão.

Esse texto jornalístico pormenorizou a oferta da EJA, nas séries iniciais (1° ao 5° anos), intermediárias (6° e 7° anos) e finais (8° e 9° anos) e fez a chamada pública à matrícula.

Destaca-se nessa matéria jornalística, por um lado, a fala de um dos seus docentes:

O aluno que procura a EJA, quase sempre busca terminar os estudos para conseguir uma melhor colocação no mercado de trabalho, uma promoção no emprego. A EJA tem uma grande importância para o aluno, visto que o convívio social e escolar cria uma rede de amizade, entre alunos e professores. Por fim, a satisfação que o aluno tem em se formar é indescritível. Concluir essa fase é fundamental para ele, afirma o professor Adriano Ramos. (CGNotícias, 2021)

Por um lado, o trecho reconhecidamente expressa a importância da modalidade como aporte no desenvolvimento de saberes, valores, identidade e que contribuirão para a formação pessoal do educando, com melhores expectativas frente a vida. (ARROYO, 2017); (PINHEIRO, 2015); (BOTTI, 2016); (SANTOS, 2018)

Por outro lado, tem-se a fala de dois alunos participantes da modalidade em escolas e regiões diferentes da capital do MS, ambas as instituições integrantes da REME local.

Eu precisei recuperar uma etapa que ficou para trás em minha vida, abrindo uma chance ou possibilidade real de cursar uma faculdade. Estou me programando para mais esta etapa”, afirma Sandro de Almeida, que concluiu o curso em 2020 na Escola Municipal Profª. Maria Lúcia Passarelli. (CGNotícias, 2021, aluno 1)

Voltar a estudar me possibilitou terminar os estudos e ser promovido no meu emprego de encarregado geral, além de servir de exemplo para minha filha, para motivá-la a se formar”, concluiu o aluno Alex da Silva, também formado no ano passado na Escola Municipal Dr. Tertuliano Meirelles. (CGNotícias, 2021, aluno 2)

Nota-se que ambos os alunos entrevistados na notícia, aqui, designados 1 e 2, partem de suas experiências pessoais e testemunham sobre a contribuição da EJA em suas vidas, nos estudos posteriores, melhores condições de trabalho/vida, resgate da dignidade humana frente a família, sociedade. Coincidentemente, os alunos pertenceram a escolas diferentes e em localidades/ regiões diversas, as duas, atualmente, desligadas da oferta da EJA nessa Rede.

Outro texto jornalístico midiático, veiculado em: O Estado Online, em 24 de dezembro de 2022, com o título PREFEITURA DE CAMPO GRANDE REORDENA CURSOS DO EJA PARA JOVENS E ADULTOS DE CINCO ESCOLAS, discorreu sobre o debate quanto a “decisão de encerrar as turmas do programa EJA (Educação de Jovens e Adultos), criada pelo Governo Federal em cinco unidades e oferecer a partir do próximo ano, o ensino na modalidade híbrida que alia as aulas à distância com encontros presenciais.” (O Estado Online, 2022)

A mudança na oferta da EJA teve repercussão social, entre professores, como texto dessa notícia, a exemplo, Fernando Leigue, 35 anos, docente na área de matemática para os alunos da EJA, desde 2012. Sua colocação a esse respeito:

Sou lotado na EJA e são 15 escolas das quais 5 fecharão, eles querem colocar polos, mas fica muito contramão, tem região como a do Segredo onde fica a Escola Elizabel Maria Gomes que está fechando a EJA noturno e os alunos vão ficar desassistidos, por que não tem nenhuma próxima e é complicado, lamentou. (O Estado Online, 2022)

O trecho acima, reflete o incômodo e a preocupação que perpassa a vida de trabalhadores da Educação atuantes na modalidade, em que essa mudança na organização escolar da EJA implica a adaptação do trabalhador, principalmente dos alunos, que com o impedimento dessa oferta na escola de origem, desassistidos, teriam que se locomover para outros pontos da cidade nessa busca, o que é complicado, e nem sempre acontece. Situação que repercute a grupos sociais, como trabalhadores locais, alunos da EJA, dentre os quais ao indivíduo PAEE, e expressa que o modo como se implementa e exerce uma política, sobre a visão e interesses de grupos específicos, pode prevalecer em detrimento de interesses da coletividade, e acarretar percalços em suas atividades laborais e trajetórias escolares pela desconsideração das suas necessidades e interesses, sobretudo, na fragilidade no acesso à educação como direito.

O texto jornalístico avança nessa discussão, trazendo o posicionamento da SEMED, gestão do órgão central, quando questionada sobre a situação e a confirmação do encerramento dessa oferta nas unidades da REME.

Cumpramos esclarecer que para o ano letivo de 2023 está sendo organizado um reordenamento para a melhoria da oferta do serviço prestado à população em **dez escolas polos**, em formato híbrido, onde os alunos serão avaliados periodicamente – a cada semestre – para certificação de competência por componente curricular. O objetivo do reordenamento é a melhoria da oferta do curso e do serviço prestado aos alunos. Em relação aos professores (efetivos) lotados na EJA, eles terão prioridade na escolha das turmas nas unidades escolares que vão continuar ofertando a modalidade de ensino no próximo ano letivo, finalizou a secretaria em nota. (O Estado Online, 2022) (Grifo nosso)

Ao que trouxe a notícia, a reordenação da EJA dividiu as opiniões entre professores da EJA, em face à legislação vigente, e o posicionamento do órgão central. É perceptível a tendência da criação de polos de EJA. Isso se confirma à vista do que se apresentou acima, também por pesquisa na área, como BOTTI (2016).

Outra tendência verificável é o uso e otimização das tecnologias digitais, no caso, pela oferta da EJA na modalidade educação a distância (EaD). Nota-se a criação de polos de EJA e a incorporação da oferta de EJA formato EaD são fatores que podem contribuir para o enxugamento de escolas presenciais ofertantes dessa modalidade.

Há previsão de EJA em EaD em normativa como a Resolução CNE/CEB n.03/2010 e, recentemente, a Resolução CNE/CEB N.º 1/2021, no contexto local, a Deliberação CME/CG/MS N. 2.950, de 6 de junho de 2023, no Art. 5º “O oferecimento da Educação de Jovens e Adultos/EJA, na etapa do ensino fundamental, poderá ser: I - Educação de Jovens e Adultos presencial; II - Educação de Jovens e Adultos/EJA na modalidade Educação a Distância/EaD.” (CAMPO GRANDE, 2023) A adoção de política para EJA, Ensino Fundamental, no formato EaD, merece aprofundamento, e aqui, breve reflexão.

Por um lado, há que se considerar que, no Ensino Fundamental, nem todos os alunos têm a prontidão acadêmica para um aprendizado escolar mais independente, um estudo mais autônomo, o domínio na utilização das novas tecnologias. Situação, essa, agravante, no caso do aluno PAEE, à sua permanência e participação escolar, posto que, em dados casos, requer “suportes (material, pessoal e de conhecimentos), inclui os serviços da Educação Especial.” (GLAT, 2013, p. 10). Na prática escolar, tais intervenções ocorrem presencialmente, sendo fundamentais no seu processo educativo, na perspectiva inclusiva, no ensino regular, logo admitir a EJA no formato EaD significa dar lugar a procedimentos correspondentes à sua exclusão, e que podem afetar o desenvolvimento de habilidades, aprendizagens e desempenho escolar.

Além do que, o acesso aos recursos digitais não serem comuns a todos, como registro, entre outros, o Relatório do IBGE/2022 à situação observada em época das aulas remotas, à Pandemia Coronavírus, onde ficou claro que, na rede pública, grande parte dos alunos não terem computador e/ou internet em casa para a execução de atividades escolares, evidenciando desigualdades sociais, e, diga-se de passagem, expressando a exclusão social, em que àqueles vulneráveis social, economicamente o não acesso aos bens e serviços os impede de exercer plenamente seu direito à educação. .

Por outro lado, à questão do EaD, inegável, na atualidade, uma proposta mais inovadora, a partir do uso de novos recursos digitais, que enriquecem o processo de ensino e aprendizagem,

tornando possível conciliar a rotina de trabalho e estudos, contemplando, assim, o aluno trabalhador, e que no caso do Ensino Médio, etapa final da Educação Básica, talvez mais justificável, como notícia a seguir. Mesmo assim, há que se ter cautela, a EaD deve ser uma ferramenta, não o único meio de provisão dessa escolarização.

À oferta da EJA EaD, porém em outra etapa escolar, no âmbito da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul (REE/MS), como texto informativo via mídia digital oficial, intitulado: “**EJA – Educação de Jovens e Adultos, na modalidade educação a distância – Acesso ao Saber**”, veiculada atualmente no portal da Secretaria Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul (SED), explica que o Curso de EJA, na modalidade EaD, caracteriza-se por:

Flexibilização da aprendizagem em tempo e espaços diversos;

Matricula on-line na **fase única do ensino fundamental** ou na fase única do ensino médio, disponibilizada durante todo o curso para o ingresso de novos estudantes, desde que haja vaga, por meio do link www.matriculadigital.ms.gov.br

Curso com 80% da carga horária cumprida na EaD e 20% da carga horária na forma presencial;

Ambiente Virtual de Aprendizagem – AVA Moodle para a mediação do conhecimento, com o auxílio de professores capacitados;

Avaliação realizada na forma presencial. (SED/MS <https://www.sed.ms.gov.br/ejaead/>) (Grifo nosso)

No caso da EJA em formato EaD, na REE/MS, a oferta ocorre no município local, no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos Professora Ignês De Lamônica Guimarães, em Campo Grande – MS, consoante a CCORF – Coordenadoria de Correção de Fluxo, via informações do site oficial da SED /MS. Não obstante, há oferta de EJA presencial, prevalecendo o Ensino Médio, em algumas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, mas aqui não se vai detalhar a esse respeito. Ao que se denota na REE/MS, a EJA em EaD como “fase única do ensino fundamental” não abarca a fase inicial, o primeiro segmento da EJA, correspondente aos anos iniciais do Ensino Fundamental, e no presencial preferencialmente a EJA ao Ensino Médio, indicando o acesso, nessa etapa da Educação Básica, no primeiro segmento da EJA, não exclusiva, mas mais propensa a oferta na REME, que, como dito, assume prioritariamente esse nível de ensino, no âmbito público.

À EJA na REE/MS, o texto jornalístico midiático, por Guilherme Correia, em 20 de dezembro de 2022, intitulado “**Três escolas da Capital ofertarão curso de EJA com qualificação profissional**” traz sobre um projeto para unidades escolares de todo o estado do MS.

Na capital, o Governo estadual divulgou as escolas ofertantes do curso de EJA com qualificação profissional, em 2023, quais sejam: E.E. José Mamede de Aquino, E. E. Lúcia Martins Coelho, E. E. Francisco Cândido de Rezende. Ao todo, segundo a SED/MS, 83 unidades escolares nessa modalidade/ formato, em diversos municípios, no ano presente, com estrutura curricular organizada por meio da CORF (Coordenadoria de Correção de Fluxo) e COPEMEP (Coordenadoria de Políticas para o Ensino Médio e Educação Profissional). O curso denominado “EJA Qualifica” tem por finalidade oportunizar a jovens, adultos e idosos, definida idade a partir de 18 anos, escolarização ou complementação dos seus estudos na modalidade EJA, no Ensino Médio, com qualificação profissional “à formação do estudante em todas as suas dimensões e propiciando a concretização do seu projeto de vida”. (CAMPO GRANDE NEWS, 2022)

Ainda que Redes diversas, não se há de comparar, até porque se trata de etapas diferentes da Educação Básica, mas valorizar a iniciativa da Rede Estadual de Ensino local, pois essa tem sido uma das necessidades postas em pesquisas recentes na área, (LIMA, 2015); (PINHEIRO, 2015); (RODRIGUES DE LIMA, 2020); (ALECRIM, 2021), ainda considerando que “a educação de jovens e adultos deverá articular-se, preferencialmente, com a educação profissional na forma do regulamento.” (BRASIL, 1996, p.31); (BRASIL, 2014); (BRASIL, 2020); (BRASIL, 2021) a Rede Municipal de Ensino, também poderia assim implementar ao nível de Ensino Fundamental, incentivando o interesse pela EJA, repercutindo no incremento de matrículas, sobretudo na qualificação de jovens e adultos que precisa se preparar diante das demandas atuais. (BRASIL, 1996); (BRASIL, 2020); (BRASIL, 2021)

6. 2 INCLUSÃO DO PAEE NA REME: OS DADOS SOBRE A EJA

Referente à inclusão escolar de alunos PAEE, a DEE- Divisão de Educação Especial se organiza internamente por equipes de serviço nas diversas especificidades, também dispõe de serviços de apoio pedagógico especializado, caracterizados por recursos humanos e materiais que dão suporte escolar direto, no processo ensino aprendizagem desse alunado, consoante a Resolução SEMED nº188/2018.

Os dados pela Gerência de Informações Gerenciais (GIG/SUGEFIC/SEMED), e Divisão da Educação Especial (DEE) acerca da inclusão do PAEE na REME de 2017 a 2022, tem-se:

QUADRO 10 – INCLUSÃO DE PAEE NA REME (2017 – 2022)⁵⁴

⁵⁴ O Quadro 10 segue a metodologia de categorização adotada pela DEE/SEMED que difere, em algumas partes, das análises do INEP/Brasil. Essa forma de categorização implica, também em suas análises e provisões de atendimentos.

PAEE/ CATEGORIA	2017	2018	2019	2020	2021	2022
Deficiência física⁵⁵ (DF)	100	50	108	104	125	136
Paralisia cerebral⁵⁶(PC)	368	390	504	529	482	512
Baixa visão⁵⁷ (BV)	51	40	87	77	72	91
Cegueira⁵⁸ (C)	21	20	26	25	37	20
Deficiência auditiva⁵⁹(DA)	105	45	71	53	44	46
Surdez⁶⁰ (S)	100	92	82	87	81	91
Altas habilidades⁶¹(AH)	11	44	48	47	23	108
Deficiência intelectual	849	740	1200	1238	1214	1405

⁵⁵ Consiste em impedimentos físicos e/ou motores que demandam o uso de recursos, meios e sistemas que garantam acessibilidade ao currículo e aos espaços escolares. [...] exemplos paraplegia, tetraplegia, hemiplegia, hemiparesia, ostomia, amputação ou ausência de membro, paralisia cerebral, nanismo, dentre outros.”, consoante o GLOSSÁRIO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL CENSO ESCOLAR 2022. (BRASIL, 2022, p. 6)

⁵⁶ “Definida como desordem do movimento e da postura devido uma lesão do cérebro imaturo [...] a lesão cerebral não é progressiva e provoca debilitação variável na coordenação da ação muscular [...] está frequentemente associada a problemas de fala, visão e audição” [...] (BRASIL, 2006, p.17)

⁵⁷ “Perda parcial da função visual. Nesse caso, o aluno possui resíduo visual, e seu potencial de utilização da visão para atividades escolares e de locomoção é prejudicado, mesmo após o melhor tratamento ou a máxima correção óptica específica.” (BRASIL, 2022, pp.6,7)

⁵⁸ “Perda total da função visual ou pouquíssima capacidade de enxergar. Nesse caso, devem ser disponibilizados [...] o uso do Sistema Braille de leitura e escrita, o mais precocemente possível, bem como materiais didáticos acessíveis, recursos tecnológicos e equipamentos adequados ao processo de comunicação.” (BRASIL, 2022, p.6)

⁵⁹ “Consiste em impedimentos permanentes de natureza auditiva, ou seja, na perda parcial auditiva.” (BRASIL, 2022, p. 6)

⁶⁰ “Consiste em impedimentos permanentes de natureza auditiva, ou seja, na perda total da audição [...]usuários da Língua Brasileira de Sinais (Libras) demandam a priorização e valorização desta língua, como primeira língua, e a organização de todo o processo educacional na perspectiva da educação bilíngue.” (BRASIL, 2022, p. 6)

⁶¹ “apresentam elevado potencial intelectual, acadêmico, de liderança, psicomotor e artístico, de forma isolada ou combinada, além de apresentarem grande criatividade e envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. (BRASIL, 2022, p. 5)

⁶² (DI)						
Síndrome de Down ⁶³ (D W)	84	84	132	122	116	141
Transtorno do espectro autista ⁶⁴ (TEA)	385	406	737	799	1030	1579
Total do PAEE/ ano	2.074	1.911	2.995	3.081	3.224	4.129

Fonte: GIG/SUGEFIC/SEMED/ DEE/SEMED – data de referência do levantamento, realizado em 23/11/2022, disponibilizado em 18/07/2023.

Os dados de 2017 a 2022 foram disponibilizados pela GIG/SUGEFIC/SEMED com a participação da DEE/SEMED, em que se buscou agregar informações básicas sobre os alunos PAEE, no geral, sem distinguir por etapa Educação Infantil e Ensino Fundamental e/ ou modalidade regular / EJA na integração da oferta pela REME. Ao recorte temporal, mostra-se a relação de matrículas ano a ano, que denota evolução nesse quantitativo, com exceção o ano de 2018, com decréscimo nessa demanda, e a partir de 2019 nova intensificação de matrículas. Por especificidade, o quadro indica variedade, e alguns grupos em maior quantidade, como DI, PC, TEA representam a maioria em todos os anos, em menor proporção as demais categorias. De qualquer modo, uma variedade de especificidades que requer mobilização de condições de permanência na escolarização, na perspectiva inclusiva.

A fim de atender à demanda inclusiva, na estrutura organizacional da SEMED de Campo Grande / MS, o setor responsável pela Educação Especial, designada Divisão de Educação Especial – DEE, compete o acompanhamento e assessoramento ao público alvo da Educação Especial incluído na REME, dando o suporte às escolas, e seus professores.

No ordenamento das atribuições concernentes à DEE, no apoio pedagógico, orientação e acompanhamento às escolas públicas e Centros de Educação Infantil (CEINFS) municipais,

⁶² “alterações significativas, relacionadas ao desenvolvimento intelectual quanto na conduta adaptativa e na forma de expressar habilidades práticas, sociais e conceituais.” (BRASIL, 2022, p.6)

⁶³ Alteração genética por alteração cromossômica. (uol.com.br)

⁶⁴ “Quadro clínico caracterizado por deficiência persistente e clinicamente significativa que causa alterações qualitativas nas interações sociais recíprocas e na comunicação verbal e não verbal, ausência de reciprocidade social e dificuldade em desenvolver e manter relações apropriadas ao nível de desenvolvimento da pessoa. Além disso, a pessoa apresenta um repertório de interesses e atividades restrito e repetitivo, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados. Assim sendo, são comuns a excessiva adoção de rotinas e padrões de comportamento ritualizados, bem como interesses restritos e fixos.” (BRASIL, 2022, p.5)

no suporte à inclusão dos alunos PAEE, a organização do trabalho de acompanhamento às unidades de ensino, na cobertura do perímetro do município local, ao que institui a Resolução SEMED N.º188/ 2018, CAPÍTULO II, DA INCLUSÃO DE ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL, assegura:

Art. 7º A inclusão de alunos público-alvo da educação especial, em classes comuns, exige que a unidade de ensino se organize de forma a oferecer possibilidades objetivas de aprendizagem a todos os alunos, especialmente àqueles com deficiências.

Art. 8º A unidade de ensino, para viabilizar a inclusão de alunos público-alvo da educação especial, deverá prever e prover:

I - sustentabilidade do processo inclusivo mediante aprendizagens cooperativas em sala de aula, com trabalho de equipe na escola e constituição de redes de apoio;

II - serviços de apoio pedagógico especializado, mediante atuação colaborativa entre técnicos da DEE/SEMED, professores da sala de recursos multifuncionais, auxiliar pedagógico especializado, tradutor e intérprete de Libras - língua portuguesa, estagiário e do assistente de inclusão escolar, sempre que houver necessidade; (CAMPO GRANDE, DIOGRANDE n.º 5.406, 2018, p. 14)

QUADRO 11 - ATENDIMENTO AO PAEE/ PROFISSIONAIS DA ED. ESPECIAL (2022)

POL OS	SR MF	INTÉRP RETE	AP E	AE I- IN F.	AE I- IN C.	EST AG.	QUA NT. PRO FIS.	QUANTITA TIVO ALUNOS PAEE	REGIÃO ABRANGÊ NCIA
I	15	19	53	25	117	26	257	619	Imbirussu
II	12	14	26	17	80	19	169	460	Anhanduizinho
III	13	13	63	21	116	27	255	662	Centro / Bandeira
IV	9	9	17	3	103	14	160	425	Anhanduizinho/ Bandeira
V	9	17	27	24	118	20	222	624	Lagoa
VI	11	17	17	7	116	13	181	543	Prosa
Total geral	69	89	203	97	650	119	1.244	3333	

Fonte: GIG/ SUGEP/SEMED; DEE/SEMED, com data base do levantamento 08/09/2022 e disponibilizado pelo setor em 18/07/2023.

Para maior compreensão, o atendimento ao alunado PAEE, acima ilustrado, no âmbito da Rede Municipal local, em 2022, abrangeu: 69 Salas de Recursos Multifuncionais (SRMF) implantadas na oferta do AEE, e nas ações referentes ao acompanhamento intraclasse, Intérprete⁶⁵ de Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) total de 89 profissionais; Auxiliar Pedagógico especializado⁶⁶ (APE) com 203; Assistente educacional inclusivo⁶⁷ (AEI), que nesse caso, divide-se em infantil aos educandos até o grupo três da Educação Infantil (97), e inicial a partir do grupo 4 da Educação Infantil, Ensino Fundamental, incluso a EJA (650), consoante a DEE/ SEMED, ademais estagiário⁶⁸ (119), como institui a Resolução SEMED N.º 188/ 2018.

Cotejando os dados apresentados pela SEMED, GIG/ SUGEP/SEMED; DEE/SEMED, observa-se inconsistência à somatória dos alunos PAEE, em 2022 pelo Quadro 10, tem-se um total de 4.129, mas ao observar o Quadro 11, que ao mencionar SRMF, serviços de apoio, remete-se ao total de 3.333 alunos PAEE, em 2022. Importante notar, que essas informações oficiais pelo Órgão central, setores envolvidos, foram tomadas com diferentes datas de referência, como mencionado, o primeiro 23/11/2022, já o segundo, em 08/09/2023, nessa decorrência, também pela repercussão da COVID 19, no preenchimento de informações, ainda

⁶⁵ O Intérprete de LIBRAS oferece, em caráter complementar e suplementar ao currículo, apoio pedagógico especializado, por meio de metodologias que atendam às necessidades específicas dos alunos com surdez, matriculados em todas as etapas e modalidades, viabilizando o acesso às atividades didático pedagógicas e no apoio à acessibilidade de comunicação e informação, em classes de ensino comum, das unidades da REME de Campo Grande - MS. (CAMPO GRANDE, 2018) Esse profissional mediante processo seletivo, exemplo, o Edital no DIOGRANDE n. 6.647, de 19 de maio de 2022.

⁶⁶ O APE é “o profissional que atua na sala de aula do ensino comum, apoia o professor regente, quando há aluno público-alvo da educação especial incluso, em todas as etapas e modalidades, nas unidades de ensino da Rede Municipal de Ensino.” (CAMPO GRANDE, 2018, p.15) E atuará em “caráter complementar ao currículo, apoio pedagógico especializado, por meio de metodologias que atendam às necessidades específicas dos alunos com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento matriculados nas unidades escolares da REME de Campo Grande - MS.[...] 1.4 Os alunos público da educação especial a serem acompanhados pelo Auxiliar Pedagógico Especializado, em sala de aula, são aqueles que apresentam deficiência e Transtornos Globais do Desenvolvimento, quando comprovada a necessidade.” (CAMPO GRANDE, DIOGRANDE n. 6.938, 2023, p. 15) A esse profissional requer a) graduado na área da educação com licenciatura plena; possuir especialização lato sensu na área da educação especial; submeter-se a processo seletivo, como Edital no DIOGRANDE N.º 6.938/2023.

⁶⁷ O AEI oferece apoio pedagógico e atuará no contexto da classe do ensino comum, promovendo o acesso dos alunos com deficiência ao conhecimento, conteúdos curriculares e acesso a todas as atividades didático-pedagógicas escolares. [...] como apoio atendendo às necessidades específicas dos alunos que apresentam dificuldades de locomoção, higiene, alimentação e/ou com alterações qualitativas de suas interações sociais e de interesse, que requeiram o uso da tecnologia assistiva e/ou comunicação alternativa/aumentativa, os quais são público-alvo da Educação Especial, matriculados no ensino comum [...] da Rede Municipal de Ensino. (CAMPO GRANDE, 2023, DIOGRANDE n. 6.957 /2023, p. 1) (CAMPO GRANDE,2018) A esse profissional há processo seletivo simplificado pela SEMED, como Edital DIOGRANDE N.º 6.957/ 2023.

⁶⁸O estagiário segundo processo seletivo para estagiário pela SEMED (<http://apl04.pmcg.ms.gov.br:8080/simgesz/procsl.zul>), e como normativa da DEE/SEMED, “As atribuições do assistente educacional inclusivo e/ou do estagiário, sob a orientação e supervisão de um professor, são as mesmas aplicadas ao auxiliar pedagógico especializado e estão descritas no art. 27 desta Resolução” (CAMPO GRANDE, DIOGRANDE N.5.406, 2018, p. 16).

mudança entre equipes internas dos setores e acesso a dados. São fatores possíveis de interferência. De qualquer modo, os dados expressam incongruências, 4.129 para 3.333 (2022), diferença significativa de 796 alunos, e que pode repercutir seu atendimento escolar, das suas diversas necessidades educacionais, para o desenvolvimento das diferentes complementações e/ou suplementações que podem requerer.

QUADRO 12- ATENDIMENTO AO PAEE/ PROFISSIONAIS DA ED. ESPECIAL (2023)

POL OS	SR MF	INTÉRP RETE	AP E	AE I- IN F.	AE I- IN C.	EST AG.	QUA NT. PRO FIS.	QUANTITA TIVO ALUNOS PAEE	REGIÃO ABRANGÊ NCIA
I	14	20	32	4	156	11	257	679	Imbirussu
II	10	9	20	5	81	10	136	387	Anhanduizinho
III	13	10	54	1	130	14	228	684	Centro / Bandeira
IV	15	11	17	4	177	8	240	674	Anhanduizinho/ Bandeira
V	10	14	20	5	146	10	202	579	Lagoa
VI	10	18	14	4	134	4	187	608	Prosa
Total geral	72	89	157	23	824	57	1.250	3608	

Fonte: DEE/SEMED, data de referência março de 2023.

Acerca do atendimento ao PAEE, vê-se oscilação entre 2022 e 2023, com a reorganização de SRMF e demais atendimentos, em classe comum, ainda que, esse seja um indicador inicial do presente ano e sujeito a alteração em face a novas matrículas, a implementação de apoios decorrentes de necessidades que emergem por esse grupo, ademais, mesmo a Educação Especial como política de Estado, ocorrem mudanças pelas próprias equipes de governo, que impactam na forma de gestão pública, na definição de estratégias à educação, de modo geral e ao PAEE, enquanto bem público e direito humano.

Chama-se a atenção para o número de estagiários no atendimento a educandos PAEE, o que, por um lado, permite a oportunidade para o aprendizado de competências da atividade

profissional e à contextualização da realidade escolar, melhor preparando-os para atuação profissionalmente; por outro lado, não se pode desconsiderar que se trata de mão de obra barata, mas não qualificada, ainda se tendo em conta a previsibilidade, nesse atendimento, por professores especializados para o atendimento especializado e capacitados para o ensino regular. (LDBN/1996) o que remete a essa observância legal e a formação continuada aos profissionais da educação atuantes na REME, nesse campo educacional.

Em 03/08/2023, a DEE/SEMED, fez atualização de dados, SRMF como 79 implantadas na REME, como se demonstra adiante. A vista dos dados apresentados nos Quadros 10 e 11. também tal atualização, verifica-se no âmbito municipal, a ampliação numérica de SRMF, entre 2022 e 2023. Visando a inclusão do PAEE, a organização escolar integra a implementação de Salas de recursos, como a seguir:

QUADRO 13 - SALAS DE RECURSOS MULTIFUNCIONAIS⁶⁹(SRMF) /REGIÃO/ 2023

ESCOLAS COM EJA / SRMF	ESCOLAS COM SRMF	TURNOS AEE	REGIÃO ABRANGÊNCIA
	CARLOS GARCIA DE QUEIROZ	MATUTINO/ VESPertino	IMBIRUSSU
X	CARLOS VILHALVA CRISTALDO	MATUTINO/ VESPertino	
	PROFA. EULÁLIA NETO LESSA	MATUTINO/ VESPertino	
	FAUZE SCAFF GATAISS FILHO	MATUTINO/ VESPertino	
	FREDERICO SOARES	MATUTINO/ VESPertino	
	PROFA. HILDA DE SOUZA PEREIRA	MATUTINO/ VESPertino	

⁶⁹ Consoante a Resolução SEMED N.º 188, CAPÍTULO IV, DOS SERVIÇOS DE APOIO PEDAGÓGICO ESPECIALIZADO, traz no Art. 14 a conceituação da sala de recursos multifuncionais como “um ambiente com equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado, cujo trabalho é realizado por professores especializados para complementar ou suplementar a formação dos alunos público-alvo da educação especial matriculados no ensino regular.” (CAMPO GRANDE, DIOGRANDE n.º5.406, 2018, p. 14)

	IRMÃ ZORZI	MATUTINO/ VESPertino	
	MANOEL INÁCIO DE SOUZA	MATUTINO/ VESPertino	
	PROF. NAGIB RASLAN	MATUTINO/ VESPertino	
	SANTOS DUMONT	MATUTINO/ VESPertino	
	CEL. SEBASTIÃO LIMA	MATUTINO/ VESPertino	
	PROF. ARASSUAY GOMES DE CASTRO	MATUTINO/ VESPertino	PROSA
X	CONSULESA MARGARIDA MAKSoud TRAD	MATUTINO/ VESPertino	
	DANDA NUNES	MATUTINO/ VESPertino	
	ELPÍDIO REIS	MATUTINO/ VESPertino	
	PROFA. IONE CATARINA GIANOTTI EGYDIO	MATUTINO/ VESPertino	
X	SENADOR RACHID SALDANHA DERZI	MATUTINO/ VESPertino	
	PROF. VIRGÍLIO ALVES DE CAMPOS	MATUTINO/ VESPertino	
			<i>CENTRO/</i>

	ARLINDO LIMA	MATUTINO/ VESPertino	<i>BANDEIRA</i>
	GERALDO CASTELO	MATUTINO/ VESPertino	
	JOSÉ RODRIGUES BENFICA	MATUTINO/ VESPertino	
	PROF. NELSON DE SOUZA PINHEIRO	MATUTINO/ VESPertino	
	PROF LUIS ANTONIO DE SA CARVALHO CENTRO	MATUTINO/ VESPertino	
	ALDO DE QUEIROZ	<i>MATUTINO/ VESPertino</i>	
	CELINA MARTINS JALLAD	MATUTINO/ VESPertino	
X	JOSÉ MAURO MESSIAS - POETA	MATUTINO/ VESPertino	
	ANTONIO JOSÉ PANIAGO	MATUTINO/ VESPertino	
	PROFA. IRACEMA MARIA VICENTE	MATUTINO/ VESPertino	
	PROF. MÚCIO TEIXEIRA	MATUTINO/ VESPertino	
	PROFA. OLIVA ENCISO	MATUTINO/ VESPertino	
	PROFA. ONEIDA RAMOS	MATUTINO/ VESPertino	

	ABEL FREIRE	MATUTINO/ VESPertino	ANHANDUIZINHO
	ARLENE MARQUES DE ALMEIDA	MATUTINO/ VESPertino	
	PROFA. ANA LÚCIA DE OLIVEIRA	MATUTINO/ VESPertino	
	PROFA. BRÍGIDA FERRAZ FÓSS	MATUTINO/ VESPertino	
	DOMINGOS GONÇALVES GOMES	MATUTINO/ VESPertino	
	ELÍZIO RAMIRES VIEIRA	MATUTINO/ VESPertino	
	HARRY AMORIM COSTA	MATUTINO/ VESPertino	
	HEITOR CASTOLDI	MATUTINO/ VESPertino	
	IRENE SZUKALA	MATUTINO/ VESPertino	
	Dr. PLÍNIO BARBOSA MARTINS	MATUTINO/ VESPertino	
	PROF. LUIZ CAVALLON	MATUTINO/ VESPertino	
X	PROF. PLÍNIO MENDES DOS SANTOS	MATUTINO/ VESPertino	
X	PROFA IRACEMA DE SOUZA MENDONÇA		
	PADRE JOSÉ VALENTIM	MATUTINO/ VESPertino	

X	PADRE THOMAS GHIRARDELLI	MATUTINO/ VESPertino	
	PROFA. LENITA DE SENA NACHIF	MATUTINO/ VESPertino	
	PROFESSOR ADAIR DE OLIVEIRA	MATUTINO/ VESPertino	
	RAFAELA ABRÃO	MATUTINO/ VESPertino	
X	ANTONIO LOPES LINS	MATUTINO/ VESPertino	LAGOA
	AGLAIR MARIA ALVES	MATUTINO/ VESPertino	
	EDUARDO OLÍMPIO MACHADO	MATUTINO/ VESPertino	
	IMACULADA CONCEIÇÃO	MATUTINO/ VESPertino	
	MARIA TERESA RODRIGUES	MATUTINO/ VESPertino	
	MAJOR AVIADOR Y JUCA PIRAMA	MATUTINO/ VESPertino	
	NAGEM JORGE SAAD	MATUTINO/ VESPertino	
	PROF. JOSÉ DE SOUZA	MATUTINO/ VESPertino	
	TERTULIANO MEIRELES	MATUTINO/ VESPertino	
	CORONEL ANTONINO	MATUTINO/ VESPertino	
	PROFA.	MATUTINO/	SEGREDO

	ELIZABEL MARIA GOMES SALLES	VESPERTINO	
	PROF. HÉRCULES MAYOMONE	MATUTINO/ VESPERTINO	
	IRMÃ EDITH COELHO NETO	MATUTINO/ VESPERTINO	
	MAESTRO JOÃO CORREA	MATUTINO/ VESPERTINO	
	NAZIRA ANACHE	MATUTINO/ VESPERTINO	
X	NERONE MAIOLOINO	MATUTINO/ VESPERTINO	
	PROF. LICURGO DE OLIVEIRA BASTOS	MATUTINO/ VESPERTINO	
	ARNALDO ESTEVÃO DE FIGUEIREDO	MATUTINO/ VESPERTINO	RURAL
	ISAURO BENTO NOGUEIRA RURAL	MATUTINO/ VESPERTINO	
	LOVEGILDO DE MELO	MATUTINO/ VESPERTINO	
TOTAL GERAL	79		

Fonte: pesquisa da autora com base em dados pela DEE/SEMED, atualizados em 03/08/2023.

A inclusão escolar de educandos PAEE tem como sustentáculo a organização e a oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE, de forma complementar ou suplementar a sua escolarização em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem. (BRASIL, 1988); (BRASIL, 1996); (BRASIL, 2008); (BRASIL, 2009)

O Programa Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais “disponibiliza às escolas públicas de ensino regular, conjunto de equipamentos de informática, mobiliários, materiais pedagógicos e de acessibilidade para a organização do espaço de atendimento educacional especializado. Cabe ao sistema de ensino, a seguinte contrapartida: disponibilização de espaço físico para implantação dos equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos de acessibilidade, bem como, do professor para atuar no AEE. (<http://portal.mec.gov.br/implantacao-de-salas-de-recursos-multifuncionais>)

No âmbito da REME, na organização da DEE/SEMED, pelos dados por esse setor, em agosto/2023, totalizam setenta e nove (79) SRMF, distribuídas nas escolas integrantes das diferentes regiões do município local, desse total nove (9) das SRMF em escolas ofertantes da EJA, como demarcado no Quadro acima. Todas as 79 SRMF têm a prestação do AEE no período diurno, turnos matutino e vespertino.

O AEE constitui oferta obrigatória pelos sistemas de ensino com a finalidade de apoiar o desenvolvimento dos alunos PAEE, assegurado em:

todas as etapas, níveis e **modalidades** da educação, ao longo de todo o processo de escolarização. O acesso ao AEE constitui direito do aluno público alvo do AEE, cabendo à escola orientar a família e o aluno quanto à importância da participação nesse atendimento. (BRASIL, 2010, p.2) (Grifo nosso)

De acordo com as normativas educacionais à Educação Básica há orientação de que a realização desse atendimento, AEE, “prioritariamente na sala de recursos da própria escola ou em outra unidade escolar, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns.” [...] (BRASIL, 2009, p. 2); (BRASIL, 2010, p.3) Acerca da EJA, facilitando a participação do PAEE jovem e adulto, abre-se outras possibilidades ao AEE, “oferta presencial e semipresencial” (BRASIL, 2010, p.3), como pontua proposição sobre o AEE na EJA, nesse mesmo documento, página 9. Também reforçado a Nota Técnica 36/2016, Parecer CNE/CEB Nº: 6/2020; Parecer CNE/CEB 1/2021. Nesse último, pontualmente, considera-se que:

A EJA com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida para atendimento dos estudantes com deficiência, transtornos funcionais específicos e transtorno do espectro autista exige atendimento educacional especializado, complementar e preferencialmente **no mesmo turno da oferta**, com possibilidade de ampliação dos atendimentos educacionais especializados, sempre que for necessário. (BRASIL, 2021, p. 14) (Grifo nosso)

A flexibilidade é uma característica nessas normativas à EJA, como acima. No entanto, a operacionalização do AEE à EJA na REME ainda tem pontos a se resolver, isso porque sua institucionalização ocorre presencial, no período diurno, e, sobretudo, não provida na totalidade das escolas ofertantes da EJA, o que afeta o seu acesso.

QUADRO14 - PAEE NA EJA/ REME C.G.- 2022

REGIÃO	ESCOLA	TURNO ESCOLARIZAÇÃO	ESCOLARIZAÇÃO			ALUNOS PAEE		
			TOTAL	ANOS INIC.	ANOS FIN.	TOTAL	ANOS INIC.	ANOS FIN.
	Total		1.647	165	1.482	49	6	43
Imbirussu	Carlos Vilhalva Cristald o	Not.	109	18	91	2	0	2
Prosa	Consuleza Margari da Maksou d Trad	Not.	125	21	104	2	1	1
Lagoa	Dr. Tertulia no Meireles	Not.	70	0	70	3	0	3
Bandeira	José Mauro Messias	Not.	93	0	93	2	0	2
Segredo	Nerone Maiolin o	Not.	104	14	90	2	0	2
Imbirussu	Osvaldo Cruz	Mat./ Vesp./ Not.	243	21	222	11	2	9
Anhanduizi	Pe.	Not.	144	13	131	6	1	5

nho	Thomas Ghirarde lli							
Lagoa	Antonio Lopes Lins	Not.	98	0	98	1	0	1
Anhanduizi nho	Prof. Plínio Mendes dos Santos	Not.	116	21	95	2	0	2
Anhanduizi nho	Prof. Wilson Taveira Rosalino	Not.	83	0	83	2	0	2
Anhanduizi nho	Profa. Adair de Oliveira	Not.	49	0	49	4	0	4
Segredo	Profaa Elizabel Gomes Salles	Not.	81	0	81	2	0	2
Prosa	Ione Catarina Gyanotti Igydio	Not.	85	25	60	1	0	1
Anhanduizi nho	Profa. Iracema de Souza Mendon ça	Not.	166	32	134	6	2	4
Anhanduizi nho	Profa. Maria	Not.	81	0	81	3	0	3

	Lúcia Passarelli							
--	---------------------	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: GIG/ SUGEFIC/ SEMED com base no Censo Escolar – INEP/ MEC (2022)

Consoante o Quadro acima, em uma leitura conjunta com as informações pela a Coordenadoria de Normatização de Políticas Educacionais (SUGENOR/SEMED), a Matriz Curricular do Curso de EJA na etapa Ensino Fundamental, aprovada pela Ata n.º 02/2023, traz anos iniciais integra Fase inicial I (1º ao 3º ano) e Fase inicial II (4º e 5º anos); anos finais integra Fase intermediária (6º e 7º anos) e Fase final (8º e 9º anos). Em 2022, o total de alunos na EJA foi 1.647; as matrículas nos anos finais predominaram (89,98 %) sobre o anos iniciais (10,02%). Do cômputo geral de matrículas 1.647 na EJA, o alunado PAEE, de cujas categorias individuais não se especificou, 49 alunos, representou (2,97%), e similarmente predominaram as matrículas nos anos finais, expressamente (87,75%) da totalidade a esse grupo.

Nesse ano, a E.M. Osvaldo Cruz, na região Imbirussu, sobressaiu no quantitativo de matrículas em nível geral e restrito ao PAEE, justamente aquela onde a modalidade é ofertada em todos os turnos escolares, esse favorecimento equilibra as opções de turno e condições individuais, na conciliação entre trabalho e estudo, o que comprovadamente repercutiu no número de matrículas.

A segunda escola nessa relação, Prof.^a Iracema de Souza Mendonça, em proporção de matrículas geral (166) e ao PAEE (6). Das seis escolas na região Anhanduizinho, além da escola mencionada, destacaram-se a Escola Pe. Tomaz Ghirardelli com 144 alunos, sendo 6 PAEE, depois a Escola Prof Plínio Mendes que totaliza 116 alunos, sendo 2 PAEE. Se tomarmos somente como referencial alunos PAEE, dentre todas as escolas à EJA, em 2022, destacaram-se as duas primeiras escolas mencionadas como as de maior quantitativo. Curioso, na mesma região do município, a escola Profa. Adair de Oliveira, no geral, a que deteve menor quantitativo geral de alunos na EJA (49), e todos nos anos finais, e em relação ao PAEE, é a terceira maior em quantidade.

A terceira no geral, Escola Consulesa Margarida Maksoud Trad, região do Prosa, totaliza 125 matrículas à EJA, desses 2 PAEE. No ano de 2022, das quinze escolas ofertantes da EJA, oito delas com matrículas na EJA anos iniciais e anos finais; nas outras sete escolas, a oferta da EJA somente anos finais. Importante destacar que todas as escolas à EJA nesse ano, no caso, as quinze, apresentaram alunos PAEE, o que denota a aproximação desse grupo a essa

modalidade, de cujas Metas do PNE/2014 relativamente 3,7,8,9 têm buscado o alcance de maior êxito no combate ao analfabetismo e analfabetismo funcional.

QUADRO 15 - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SUPORTES AO PAEE NA EJA/ REME C.G.- 2022

ESCOLA	SALA DE RECURSOS	ESCOLARIZAÇÃO			ALUNO FREQUENTE AO AEE	QUANTIDADE DE DE PROFISSIONAL DA ED. ESPECIAL NO ATENDIMENTO AO ALUNO
		ALUNOS PAEE				
		TOTAL	ANOS INIC.	ANOS FIN.		
		49	6	43		
Carlos Vilhalva Cristaldo	sim	2	0	2	Não	2
Consuleza Margarida Maksoud Trad	sim	2	1	1	Não	0
Dr. Tertuliano Meireles	não	3	0	3	Não	0
José Mauro Messias	sim	2	0	2	Não	1
Nerone Maiolino	sim	2	0	2	Não	0
Oswaldo Cruz	não	11	2	9	Não	0
Pe. Thomas Ghirardelli	sim	6	1	5	Não	1
Antonio	sim	1	0	1	não	0

Lopes Lins						
Prof. Plínio Mendes dos Santos	sim	2	0	2	Não	0
Prof. Wilson Taveira Rosalino	não	2	0	2	Não	0
Profa. Adair de Oliveira	não	4	0	4	Não	0
Profaa Elizabel Gomes Salles	sim	2	0	2	Não	0
Ione Catarina Gyanotti Igydio	sim	1	0	1	Não	0
Profa. Iracema de Souza Mendonça	sim	6	2	4	Não	0
Profa. Maria Lúcia Passarelli	sim	3	0	3	Não	0

Fonte: GIG/ SUGEFIC/ SEMED com base no Censo Escolar – INEP/ MEC (2022)

Em 2022, é expressiva a não frequência ao AEE por alunos PAEE na EJA, mesmo nas escolas onde há SRMF. Acerca dos apoios disponibilizados ao PAEE em classes comuns, quatro profissionais, porém não especificados o tipo de atendimento, sendo 02 na E. M. Carlos

Vilhalva Cristaldo; 01 E. M. José Mauro Messias da Silva; 01 na E. M. Pe. Thomaz Ghirardelli, não detalhado pontualmente situação do aluno acompanhado (categoria/ especificidade) e/ou segmento da EJA. Somente que existiu cobertura nesse sentido pela DEE/SEMED.

QUADRO 16 - PAEE NA EJA/ REME C.G.- 2023

REGIÃO	ESCOLA	TURNO ESCOLARIZAÇÃO	ESCOLARIZAÇÃO			ALUNOS PAEE		
			TOTAL	ANOS INIC	ANOS FIN.	TOTAL	ANOS INIC	ANOS FIN.
	Total		1.567	208	1.359	45	8	37
Imbirussu	Carlos Vilhalva Cristaldo	Not.	120	11	109	7	2	5
Prosa	Consuleza Margari da Maksoud Trad	Not.	108	21	87	4	1	3
Bandeira	José Mauro Messias	Not.	69	0	69	3	0	3
Segredo	Nerone Maiolino	Not.	155	28	127	1	0	1
Imbirussu	Oswaldo Cruz	Mat./ Vesp./ Not.	288	48	240	11	4	7
Anhanduizi	Pe.	Not.	178	14	164	4	0	4

nho	Thomas Ghirardelli							
Lagoa	Antonio Lopes Lins	Not.	127	0	127	1	0	1
Anhanduizinho	Prof. Plínio Mendes dos Santos	Not.	182	28	154	4	0	4
Prosa	Ione Catarina Gyanotti Igydio	Not.	132	31	101	4	1	3
Anhanduizinho	Profa. Iracema de Souza Mendonça	Not.	208	27	181	6	0	6

Fonte: GIG/ SUGEFIC/ SEMED com base nos dados preliminares do Censo Escolar – INEP/ MEC, de 13/07/2023.

Esses dados evidenciam significativo número de alunos na EJA, 1567 no geral, matriculados na REME, em 2023, constata-se maior quantitativo nos anos finais (1.359) sobre os anos iniciais (208), situação recorrente comparando ao ano anterior. No cômputo geral, 45 alunos PAEE, o maior quantitativo nos anos finais (37) e nos iniciais (8). Prevalece como turno de estudo nessa modalidade o noturno, somente uma escola oportuniza nos períodos diurno e noturno, isto é, nos três turnos escolares – Matutino, Vespertino e Noturno, a E.M. Osvaldo Cruz, situada na região Imbirussu.

Trata-se da escola que contém o maior número de alunos PAEE incluídos na EJA, desde 2022, e que no ano presente, são 11 ao todo e representam (24,66 %) do total desse grupo na modalidade, na REME, em 2023. Infere-se ser a de maior quantitativo justamente porque permite maior flexibilidade no turno da oferta escolar, contemplando, assim, a diversidade do alunado da EJA, porque “O contingente de brasileiros que pode se beneficiar da EJA é

numeroso e bastante diverso, [...] requer a consideração de distintas motivações, bagagens de experiências, conhecimentos prévios, e especificidades de suas condições de estudo.” (DI PIERRO, 2023, p.169) modalidade que se caracteriza pela pluralidade de sujeitos, interesses, perfis. (ARROYO, 2017, 2018); (DI PIERRO, 2023); (BOTTI, 2016)

Com a desvinculação da oferta da EJA em cinco escolas da REME, de 2022 para 2023, três à região do Anhanduizinho, e duas às regiões do Segredo e Lagoa, uma em cada, houve, por lado, o aumento do contingente de alunos em algumas escolas dos arredores das mesmas, por outro lado, diminuição do total geral de alunos, em 2022, de 1.647 para 1.567, em 2023, o que também se registrou ao PAEE de 49 para 45, nos respectivos anos.

Não obstante, não se pode desconsiderar que ao observar o quadro geral da EJA, em 2022 e 2023, prevalecem as matrículas nos anos finais, o que sugere que a EJA vai esmaecendo, e requer ações para sua sustentabilidade e adequabilidade. (COSTA; MACHADO, 2017)

Dado relevante a ser mencionado referentes às condições para permanência do alunado PAEE na EJA, que congrega, entre outros, a oferta do AEE e suportes como a seguir.

QUADRO 17 - ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO E SUPORTES AO PAEE NA EJA/ REME C.G.- 2023.

ESCOLA	SALA DE RECURSOS	ESCOLARIZAÇÃO ALUNOS PAEE			ALUNO FREQUENTE AO AEE	QUANTIDADE DE PROFESSOR DA ED. ESPECIAL NO ATENDIMENTO AO ALUNO
		TOTAL	ANOS INIC.	ANOS FIN.		
		45	8	37		
Carlos Vilhalva Cristaldo	sim	7	2	5	Sim, 1	0
Consuleza Margarida Maksoud Trad	sim	4	1	3	Sim, 1	0
José	sim	3	0	3	Sim, 1	1 (Intérprete de

Mauro Messias						LIBRAS)
Nerone Maiolino	sim	1	0	1	Sim, 1	0
Oswaldo Cruz	não	11	4	7	não	2 (AEI/ diurno)
Pe. Thomas Ghirardelli	sim	4	0	4	Sim, 1	1(Intérprete de LIBRAS)
Antonio Lopes Lins	sim	1	0	1	Sim, 1	0
Prof. Plínio Mendes dos Santos	sim	4	0	4	Sim, 1	0
Ione Catarina Gyanotti Igydio	sim	4	1	3	Sim, 1	0
Profa. Iracema de Souza Mendonça	sim	6	0	6	Sim, 1	2 (AEI/ noturno)

Fonte: GIG/ SUGEFIC/ SEMED com base no Censo Escolar – INEP/ MEC (2022)

Os dados acima reforçam mais uma vez a E. M. Oswaldo Cruz como aquela com maior número de alunos PAEE na EJA em 2022 e 2023, contraditoriamente a única que não dispõe de SRMF, e dentre os alunos incluídos, onze, nenhum frequenta o AEE, sendo, nesse caso, um fator limitador do acesso ao conhecimento sistematizado, como também das ações para a/ de permanência, com vistas em melhores condições para a participação escolar. Aspecto observado acerca do AEE, o número de alunos frequente é bastante baixo, dos 45 alunos incluídos, apenas 9 fazem parte desse atendimento, ou seja, 1/5 do total. Não obstante, a oferta do AEE, como mencionado, ocorre com menos opções na sua oferta ao que prescrevem as

normativas. (BRASIL, 2009); (BRASIL, 2010); (BRASIL, 2016); (BRASIL, 2021) Todavia, não se desconsidera que entre 2022 e 2023 houve avanço na frequência ao AEE, porque não há registro nesse sentido no ano passado na EJA, mas há no ano presente, ainda que com poucos alunos frequentes.

Acerca do aporte de recursos humanos ao PAEE intraclasse, tem-se aumento em relação a 2022, em que se registra, mediante atualização pela DEE/ SEMED e Divisão de Controle Funcional /SEMED, em 03 de agosto de 2023, a atuação escolar de seis profissionais, sendo dois Intérpretes de LIBRAS, quatro como Assistente educacional inclusivo (AEI), no ano corrente.

Retoma-se a esse respeito, o disposto pela LDBN/1996 e que, ao nível Municipal, acha-se brecha na Resolução SEMED N.º 188/ 2018, ao designar como apoio pedagógico especializado aquele “representado pelo auxiliar pedagógico especializado e pelo tradutor e intérprete de Libras” [...], sobretudo, mais adiante, no Art. 28: “Na falta do auxiliar pedagógico especializado, o acompanhamento pedagógico poderá ser realizado por **assistente educacional inclusivo e/ou estagiário**, sob a supervisão do professor regente e do professor do atendimento educacional especializado que atua na sala de recursos multifuncionais.” (CAMPO GRANDE, 2018, p. 15) (Grifo nosso)

Esses profissionais destacados acima, não detêm especialização, como recomendado pela LDBN/1996, por conseguinte, conhecimentos aprofundados na área, e, se dependem da supervisão além do professor do AEE, a do regente, aponta à SEMED, a necessidade de prever e prover sobre formação continuada nessa abordagem a todos esses profissionais, ao regente, principalmente, por ser aquele que está à frente do processo de escolarização.

Nessa esteira, acerca da formação de professores à EJA, as informações pela GIG/SUPED/SEMED, constou apenas sobre os anos de 2022 e 2023, e deixou claro a oferta de formação continuada na REME, realizada bimestralmente com carga horária de oito (8) horas, sem, contudo, relacionar especificamente datas de oferta e temáticas abordadas. Tem-se como relevante ser trabalhada temática relativa à EJA, na abrangência de seu público, com atenção as especificidades da Educação Especial. (RODRIGUES; DUTRA; STORTO, 2017); (SANTOS, 2018); (BUENO, 2019); (LINO, 2021) Essa formação e qualificação docente funciona como propulsora de melhores condições na escolarização de pessoas PAEE, na perspectiva inclusiva. (GLAT, 2013)

QUADRO 18 - ALUNOS PAEE NA EJA- CATEGORIZAÇÃO/ PERFIL (2023)

ESCOLA	TURMA/TURNO	IDADE	SEXO	TIPO DE DEFICIÊNCIA / PAEE	RECURSOS PARA USO DO(A) ALUNO(A) PARA A PARTICIPAÇÃO EM AVALIAÇÕES DO INEP/ SAEB
E.M. Carlos Vilhalva Garcia	EJA INICIAL I A/ NOTURNO	49	M	DF ⁷⁰	Nenhum
E.M. Carlos Vilhalva Garcia	EJA INICIAL I A/ NOTURNO	28	M	DI ⁷¹	Auxílio leitor/ auxílio transcrição
E.M. Carlos Vilhalva Garcia	EJA FINAL A/ NOTURNO	38	M	DF	Nenhum
E.M. Carlos Vilhalva Garcia	EJA FINAL A/ NOTURNO	16	M	DI	Nenhum
E.M. Carlos Vilhalva Garcia	EJA FINAL A/ NOTURNO	16	F	DI	Auxílio leitor
E.M. Carlos Vilhalva Garcia	EJA FINAL A/ NOTURNO	16	M	DI	Nenhum
E.M. Carlos Vilhalva Garcia	EJA FINAL A/ NOTURNO	17	M	DI	Nenhum

⁷⁰ DF- DEFICIÊNCIA FÍSICA, detalhes sobre as categorias aqui mencionadas, ver p.121, 122, com base no Glossário da Educação Especial (2022).

⁷¹ DI- DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.

E.M. Consulesa Margarida Maksoud Trad	EJA FINAL A/ NOTURNO	16	F	DI	Auxílio ledor
E.M. Consulesa Margarida Maksoud Trad	EJA INTERMEDIÁRIA A/ NOTURNO	15	F	TEA ⁷²	Nenhum
E.M. Consulesa Margarida Maksoud Trad	EJA INTERMEDIÁRIA A/ NOTURNO	46	M	DF/DI/DM ⁷³	NÃO REGISTRADO
E.M. José Mauro Messias da Silva	EJA FINAL A/ NOTURNO	29	M	DI	Nenhum
E.M. José Mauro Messias da Silva	EJA FINAL A/ NOT.	38	F	DA ⁷⁴	Intérprete de LIBRAS
E. M. Nerone Maiolino	EJA FINAL A/ NOT.	16	M	DI	Nenhum
E.M. Osvaldo Cruz	EJA FINAL C/ VESP.	16	M	DI	Auxílio ledor/auxílio transcritor
E.M.	EJA	25	F	DI	Auxílio ledor/

⁷² TEA- TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA).

⁷³ DM- DEFICIÊNCIA MÚLTIPLA: “Consiste na associação de duas ou mais deficiências. Esse campo não está disponível para marcação no Sistema Educacenso. Caso sejam declaradas duas deficiências ou mais para uma pessoa, o sistema marcará automaticamente que esse indivíduo tem deficiência múltipla.” (BRASIL, 2022, p.7)

⁷⁴ DA-DEFICIÊNCIA AUDITIVA.

Oswaldo Cruz	INTERMEDIÁRIA C/ VESP.				auxílio transcritor
E.M. Oswaldo Cruz	EJA INTERMEDIÁRIA E/ NOT.	17	M	DI	Nenhum
E.M. Oswaldo Cruz	EJA INTERMEDIÁRIA A/ MAT.	27	M	DI	Nenhum
E.M. Oswaldo Cruz	EJA INICIAL II A/ VESP.	23	F	DI	Nenhum
E.M. Oswaldo Cruz	EJA INICIAL II A/ VESP.	19	M	DI	Nenhum
E.M. Oswaldo Cruz	EJA INICIAL II A/ VESP.	67	M	DA	Nenhum
E.M. Oswaldo Cruz	EJA INICIAL II A/ VESP.	27	M	DI	Nenhum
E.M. Oswaldo Cruz	EJA INTERMEDIÁRIA B/ VESP.	25	F	DI	Nenhum
E.M. Oswaldo Cruz	EJA INTERMEDIÁRIA B/ VESP.	53	F	DF	Nenhum
E.M. Tomaz Ghirardelli	EJA FINAL B/ NOT.	15	F	DF	Auxílio ledor/ auxílio transcritor
E.M. Tomaz Ghirardelli	EJA FINAL B/ NOT.	17	F	DI	Auxílio ledor
E.M. Tomaz Ghirardelli	EJA FINAL A/ NOT.	16	M	DI	Nenhum

E.M. Tomaz Ghirardelli	EJA FINAL A/ NOT.	41	F	DA	Intérprete de LIBRAS
E.M. Prof. Antonio Lopes Lins	EJA FINAL A/ NOT.	19	F	DI	Nenhum
E. M. Prof. Plínio Mendes dos Santos	EJA FINAL A/ NOT.	19	F	DI	Nenhum
E. M. Prof. Plínio Mendes dos Santos	EJA FINAL B/ NOT.	16	M	DI	Nenhum
E. M. Prof. Plínio Mendes dos Santos	EJA INTERMEDIÁRIA / NOTURNO	17	M	TEA	Auxílio ledor/auxílio transcritor
E. M. Prof. Plínio Mendes dos Santos	EJA INTERMEDIÁRIA / NOT.	21	M	DI	Auxílio ledor
E.M. Ione Catarina Gianotti Igydio	EJA INTERMEDIÁRIA / NOT.	22	M	DI	Nenhum
E.M. Ione Catarina Gianotti Igydio	EJA FINAL B/ NOT.	16	M	DI	Auxílio ledor/auxílio transcritor
E.M. Ione Catarina Gianotti Igydio	EJA FINAL B/ NOT.	17	M	DI	Nenhum

E.M. Ione Catarina Gianotti Igydio	EJA INICIAL II A/ NOT.	25	F	DI	NÃO REGISTRADO
E.M. Profa.Iracem a de Souza Mendonça	EJA INTERMEDIÁRIA	19	M	DI	Nenhum
E.M. Profa.Iracem a de Souza Mendonça	EJA FINAL A/ NOT.	17	M	DI	Nenhum
E.M. Profa.Iracem a de Souza Mendonça	EJA FINAL B/ NOT.	17	M	TEA	Auxílio leitor/ auxílio transcritor
E.M. Profa.Iracem a de Souza Mendonça	EJA INTERMEDIÁRIA A/ NOT.	20	M	DI	Nenhum
E.M. Profa.Iracem a de Souza Mendonça	EJA INTERMEDIÁRIA A/ NOT.	17	M	DI	Nenhum
E.M. Profa.Iracem a de Souza Mendonça	EJA INTERMEDIÁRIA A/ NOT.	60	F	DV ⁷⁵ (Baixa visão)	Auxílio leitor/ auxílio transcritor- CD com...

Fonte: pesquisa da autora com base nos dados pela DEE/SEMED, em 08/08/2023.

Os dados acima mostram o quantitativo de sujeitos PAEE que fazem parte da EJA, em 2023, na REME, dos quais se julga pertinente traçar o perfil, como proposto. No cômputo geral

⁷⁵ DV – DEFICIÊNCIA VISUAL (Baixa visão).

42 alunos, aqueles com maior quantitativo, respectivamente, são os que têm diagnóstico de Deficiência Intelectual (30), os quais representam 61,22% do total, seguidos de alunos com deficiência física (4), aqueles com limitações na mobilidade e locomoção, ainda aqueles corporais afetados por amputação, malformação, patologias degenerativas. Depois, TEA (3), deficiência auditiva (3), desses, dois apresentam surdez; deficiência visual (1). Destaca-se que deficiência múltipla abrange alunos que apresentam duas ou mais deficiências primárias (intelectual, visual, física), com 1 (um) caso registrado.

Esclarece-se que houve inconsistência entre números à EJA, por meio dos dados pelo GIG/ SUGEFIC/ SEMED via Censo INEP/MEC/2023, que registrou 45 alunos PAEE, e a DEE/SEMED, que registrou 42, em 2023. Fato ocorrido por alguma variável, principalmente tendo em conta que os dados do Censo INEP/ MEC têm como data de referência 31/05/2023, data limite para se informar esse quantitativo ao INEP e se encerra tal preenchimento de dados. Já a DEE/SEMED pode contabilizar tais informações em qualquer tempo, como os lançados no levantamento acima, atualizado em agosto/2023. Nesse intervalo, pode ter havido matrícula, remanejamento entre EJA/ modalidade regular e vice-versa, transferência, desistência no cancelamento de matrícula.

Considerando essa diversidade toda de educandos PAEE, como o Quadro acima, não se trouxe conceitos das categorias desse grupo com efeito negativo sobre seus atributos ou condições pessoais à deficiência no contexto educacional, mas somente referir-se ao modo conforme são classificados segundo documentos, a exemplo o Glossário da Educação Especial (2022), que fundamenta a coleta de dados do Censo Escolar, pelo qual deve ser declarado o tipo de deficiência de alunos matriculados na educação regular (classes comuns) e na educação especial (classes ou escolas especiais). Neste caso, volta-se aos que estão matriculados na REME local, modalidade EJA, em classes comuns, do ensino regular.

O propósito não é simplesmente trazer indicadores numéricos, sobretudo, levar à percepção dessa demanda na Rede, implica, portanto, deslocar o foco da deficiência e direcionar o olhar para as respostas educacionais que tais alunos requerem, e que podem interferir favoravelmente na sua aprendizagem e escolarização, como lhes é garantido por direito.

No caso da EJA, esse direito volta-se no Ensino Fundamental a pessoas de quinze anos para mais. (BRASIL, 1996); (BRASIL, 2020); (BRASIL, 2021); (CAMPO GRANDE, 2023) Nesse sentido, tendo em vista o Quadro acima, adotou-se como procedimento para análise e identificação do alunado PAEE, a divisão etária por grupo, similarmente ao IBGE, em que se tem: 15 a 19 anos (23 alunos); 20 a 24 anos (4 alunos); 25 a 29 anos (7); 30 a 34 anos (0); 35 a 39 anos (2); 40 a 44 anos (1); 45 a 49 anos (2); 50 a 54 anos (1); 55 a 59 anos (0); de 60

para mais (2) predominantemente a faixa entre 15 a 19 anos, corresponde a 54,76% do alunado, ratificando o fenômeno de juvenilização da EJA, como apontado por pesquisadores (ARROYO, 2017); (LEBRÃO, 2019); (PEREIRA; OLIVEIRA, 2018); (SILVA, 2021), e a faixa entre 25 a 29 anos é a segunda maior em proporção de alunos PAEE, na REME.

Tomando-se os dados em função do sexo, prevalecem alunos PAEE do sexo masculino (27) sobre o feminino (15), e que coincide com os dados levantados por Lima, (2015), Leite e Campos (2018); Santos (2019); Pereira (2020) e Silva (2021), no contexto de São Paulo, as três primeiras, e Minas Gerais, as duas últimas, respectivamente. Nesse tocante, infere-se a educação formal é importante para todos, constitutiva da pessoa, meio da sua formação, desenvolvimento, integração social, realização pessoal, e repercute em melhores oportunidades profissionais, para a mulher, principalmente, tem relação com a educação dos filhos. Todavia, pelas condições limitantes das famílias trabalhadoras, na contribuição na renda familiar, na jornada de trabalho acrescida das atividades domésticas familiares, nem todas as mulheres têm a condição de estudar, o que pode repercutir na sua reduzida participação na EJA. Essa desigualdade sexo e educação, na EJA, e a configuração prioritária é advertida por exemplo por SILVA, 2021.

Se estabelecer a análise considerando conjuntamente idade / sexo feminino ao PAEE na REME, tem-se de 15 a 19 anos (7 alunas); 20 a 24 anos (1); 25 a 29 anos (3); 30 a 34 anos (0); 35 a 39 anos (1); 40 a 44 anos (1); 45 a 49 anos (0); 50 a 54 anos (1); 55 a 59 anos (0); de 60 para mais (1). A primeira faixa etária predominante é de 15 a 19 anos, similarmente como os dados gerais, quando o aspecto sexo foi tratado indiferentemente.

Outro aspecto constante no Quadro 18, referente aos recursos e apoios ao PAEE na realização de provas do Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e integra avaliações externas em larga escala que permite ao INEP um diagnóstico da educação básica brasileira, e que, ainda que os testes sigam padronização e não contemplem as variantes nacionais, nesse caso, oferece o atendimento diferenciado a depender da necessidade de educandos PAEE, no trato individual, dispendo auxílio leitor/ transcritor, intérprete de LIBRAS, a fim de aprimorar esse processo avaliativo na adequação de itens, oferta de suportes com vistas na garantia de acessibilidade e participação desse grupo, como perspectiva inclusiva. Nesse quesito, dos 45 PAEE, 14 alunos requerem auxílio humano e / ou avaliação adaptada.

Fator contemplado e condizente com à perspectiva inclusiva, as diretrizes da EE apontam interfaces entre serviços de saúde, assistência social (BRASIL, 2008), e sob o ponto de vista operacional, o Poder Público municipal, tem por meio de parceria entre DEE/SEMED

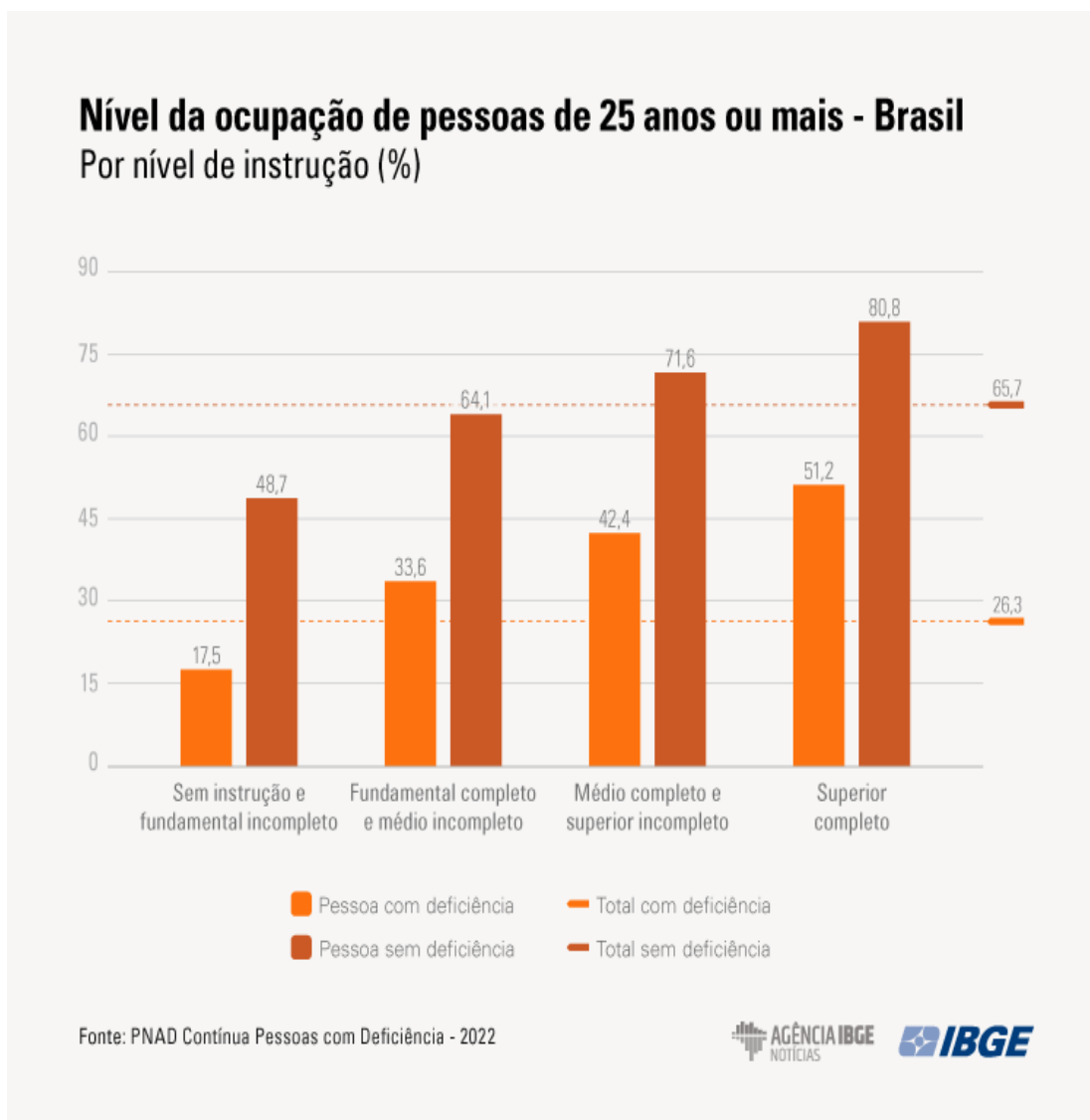
e a Secretaria de Saúde (SESAU) via SISREG ⁷⁶a condição de encaminhamento de alunos PAEE, pertencentes a REME local, para atendimentos especializados, a exemplo: psicologia, fonoaudiologia, neurologia, consoante informações via GIG/SUGEFIC/ SEMED. Ademais, no âmbito das escolas municipais da Rede, são ofertados projetos de esportes adaptados, arte, cultura, tendo como facultativa a participação do aluno PAEE.

Acerca de parcerias a fim de encaminhamento desse grupo para o mercado de trabalho, não se disponibilizou informação nesse sentido. De qualquer modo, tem-se essa como uma ação importante ao alunado PAEE na EJA, e requer a colaboração de múltiplas instâncias do Poder Público e sociedade civil, principalmente do empenho conjunto dos setores responsáveis pelas EE/EJA, em parceria com Secretaria de Assistência Social (SAS), Fundação do Trabalho (FUNTRAB), de Campo Grande /MS, por exemplo.

Na sequência, dados do IBGE/2022, que contemplam essa discussão, e oferecem um panorama na relação com a inserção com o mercado de trabalho.

TABELA 1 – NÍVEL DE OCUPAÇÃO LABORAL - IBGE

⁷⁶ O Sistema de Regulação – SISREG “é um software web desenvolvido pelo DATASUS/MS, disponibilizado gratuitamente para estados e municípios e destinado à gestão de todo o Complexo Regulador, desde a rede de atenção primária até a atenção especializada, visando regular o acesso aos serviços de saúde do SUS e potencializar a eficiência no uso dos recursos assistenciais.” (<https://wiki.saude.gov.br/SISREG>)



Há disparidade de oportunidades para ocupação por pessoas com e sem deficiência. Essa diferença vai afunilando conforme o grau de escolaridade. Pelos indicadores há comparação e percepção das desigualdades entre níveis de instrução.

QUADRO 19 - PESSOAS DE 14 ANOS OU MAIS DE IDADE E EXISTÊNCIA DE DEFICIÊNCIA E CONDIÇÃO EM RELAÇÃO À FORÇA DE TRABALHO

Variável: Pessoas de 14 anos ou mais de idade (Mil pessoas)		
Ano: 2022		
Brasil, Grande Região e Unidade da Federação	Pessoa com deficiência	Pessoa sem deficiência

Brasil	17.452	156.006
Centro-Oeste	1.317	12.048
Mato Grosso do Sul	221	1.965
Campo Grande	61	678

Fonte: IBGE - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua Anual - 3º trimestre, referente à Tabela 9339. Disponível em: <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/9321#resultado>. Acesso: 19/09/2023

À relação entre pessoas com e sem deficiência em condições de inserção no mercado de trabalho, permite pelos indicadores numéricos a comparação e percepção das desigualdades entre essas, com variações entre domínios geográficos. É possível perceber a quantidade de pessoas com deficiência que pode exercer a força de trabalho. Essas pessoas podem aprimorar sua educação e qualificação profissional, com isso melhores condições no mercado de trabalho.

De modo geral, aos que não concluíram a Educação Básica, Ensino Fundamental ou Médio, a EJA pode ser uma possibilidade, e, inclusive, compatibilizar a formação geral à qualificação profissional simultaneamente, e a legislação dá respaldo a esse tipo de proposta (BRASIL, 2020); (BRASIL, 2021) aqui, vem se reforçar, no caso, da etapa do Fundamental, primeiro e segundo segmentos da EJA, na REME, a possível implementação de iniciativa nessa articulação, como benéfica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As necessidades educacionais especiais por alunos PAEE, envolve a especificidade do aluno em sua subjetividade à realidade / situação educativa com a qual se depara, portanto não estão no sujeito propriamente, mas “na sua interação com o contexto escolar, onde a aprendizagem deverá se dar.” (GLAT, 2023, p.28) necessário se faz o seu reconhecimento e respostas educacionais adequadas nessa interação. Nesse sentido, as ações para permanência dão sentido ao acesso, tendo em conta a perspectiva inclusiva e o direito à educação. A promulgação de leis e políticas públicas inclusivas vêm respaldar, entre outros, a provisão do Atendimento Educacional Individualizado, serviços de apoio especializado intraclasse, interfaces/ articulação intersetorial na implementação das políticas públicas (BRASIL, 2008) a fim de melhor atender as peculiaridades desses sujeitos, na perspectiva inclusiva escolar, social.

Às iniciativas à modalidade EJA não podem demandar apenas uma agenda quantitativa, cujo único objetivo seria aumentar os números de matrículas. Pelo contrário, exige novas formas de organização, que contemplem o acesso / ingresso na oferta escolar à EJA, o acesso ao conhecimento e condições de permanência, formação de professores, interfaces com áreas como assistência social, saúde. (BRASIL, 2020); (BRASIL, 2021)

A Educação de jovens e adultos aborda turmas destinadas a pessoas que não cursaram em idade própria o ensino fundamental e/ou médio, considerando a oferta de oportunidades educacionais apropriadas, de acordo com as características, condições de vida e de trabalho dos alunos. Nessa perspectiva incorpora uma organização flexível na sua oferta, que assume diversos arranjos como normativas recentes (BRASIL, 2020); (BRASIL 2021); (CAMPO GRANDE, 2023), inclusive permite turmas multisseriadas, como tais normativas, logo pode manter as turmas de EJA nas escolas, e integrar diferentes fases/ segmentos da modalidade, com contingente reduzido de matrículas. Não sendo, portanto, necessário o fechamento de turmas/ escolas na modalidade.

Aos indicadores sociais nacionais como INEP, IBGE, PNAD(c), também o Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) 2022 atestam altas taxas de analfabetismo e analfabetismo funcional, como discorrido no texto, essa é uma demanda expressa e urgente da EJA, diga-se de passagem, que não se volta apenas para a alfabetização, mas continuidade de aprendizagens, desenvolvimento de competências na Educação Básica, aqui, com foco no Ensino Fundamental. Fato é que às taxas mencionadas e as metas do PNE/2024, relativos à EJA (3,8,9,10) e às demais políticas educacionais, como

(BRASIL, 2008), (BRASIL, 2015); (BRASIL, 2020); (BRASIL, 2021), inegável a demanda pela oferta dessa modalidade, contraditoriamente à restrição escolar.

O que se pode depreender desses dados gerais trazidos é que o atendimento à EJA ainda expressa uma distância entre essa cobertura e a demanda potencial a essa modalidade, embora haja analfabetos, analfabetos funcionais, pessoas jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental, nem todos esses sujeitos estão nas escolas. A situação da REME aparenta cíclica e que se retroalimenta. O reduzido quantitativo de matrículas de alunos à EJA, somada a evasão conduzem ao fechamento de turmas/escolas ofertantes da modalidade na REME, por conseguinte o acesso limitado escolar, mais dificultoso para alguns, nesse bojo, aqueles PAEE com restrita mobilidade física e/ou autonomia, o que repercute na redução de matrículas. Acrescido a esse fator, a necessidade de motivação/ interesse aos que ainda não concluíram essa etapa da escolaridade. Isso leva a indagação por que essas pessoas ainda não iniciaram ou deram prosseguimento aos estudos na EJA?

As ações do Estado, na adoção dos preceitos inclusivos, ao normatizar por meio da legislação o acesso desse grupo específico à educação e contempla nesse caso as suas singularidades, também enfatiza a apropriação dos conhecimentos científicos ao longo da vida, possibilitando ao jovem, adulto e idoso essa condição. (BRASIL, 1996); (BRASIL, 2021) Vê-se contemplada a Educação Especial, seu público-alvo como sujeitos de direito. A propósito, sabe-se que não é o suficiente estar na legislação para que a inclusão escolar desses estudantes se efetue, há desafios importantes aos sistemas de ensino. (KASSAR, 2011); (BAPTISTA, 2019)

Remete-se às palavras de Vieira (2001) “Então, nem sempre as previsões constitucionais são levadas em conta e não se concretizam, quando na verdade, de um lado, significam direitos, individuais e sociais e, de outro, obrigações do Estado.” (VIEIRA, 2001, p. 25) Compreende-se que mesmo declarados os direitos sociais, dentre os quais a educação, nas normativas legais, e especificadas as competências dos entes federados em suas instâncias, há sempre uma dimensão de luta, expressam-se desafios e limites na sua concretização.

Ao atendimento às questões norteadoras, o direito à educação, não entendido como acesso, exclusivamente, à escola pela ampliação do número de vagas/ escolas ofertantes da EJA, mas também propiciador ao conhecimento e condições de permanência escolar, que proporcione o processo de escolarização, que na perspectiva inclusiva, considere suas especificidades e responda-as. O direito à educação por sujeitos da EJA, PAEE ou não, remete ao que Cury explica na relação com qualidade, definida por sua contradição, “A qualidade não é falta de acesso, não é aligeiramento, não é carência de

recursos e, sobretudo, não é a saída dos egressos sem o domínio daquilo que a LDB considera como formação comum [...] formação básica comum” [...] (CURY, 2014, p. 1055)

Ao que se pode observar as políticas recentes à EJA na totalidade, no nível macro como no micro, em outras palavras, do nacional ao local, ganha contornos novos, em que a EJA se manifesta sob novas formas de organização, mais flexível em tempos e espaços, e traz visibilidade a sujeitos PAEE, mormente com deficiência. (BRASIL, 2020; (BRASIL, 2021); (CAMPO GRANDE, 2023) Às políticas educacionais (BRASIL, 1996); (BRASIL, 2008); (BRASIL, 2014); (BRASIL, 2015) sustêm a perspectiva inclusiva ao PAEE, e orientam interfaces com outras modalidades, como EJA. (BRASIL, 2008) Há legislação e políticas públicas consistentes na afirmação do direito à educação por esses sujeitos e robustecendo essa afirmação. No interior da sociedade brasileira, marcada por desigualdade social, falar sobre a inclusão do PAEE na EJA, requer entendê-la no interior das contradições próprias da sociedade capitalista. De onde à afirmação de direitos, envolve uma dimensão de luta, torna-se nítida nos documentos, e nem sempre integralmente na prática.

“Esse público tem o trabalho como prioridade e necessidade diferenciada de organização dos demais tempos da vida e que, ao retomar ao processo de escolarização, precisa assumir o compromisso do presente para a construção do futuro.” (BRASIL, 2020, p.4)

Significa que retornar aos estudos, chegar à escola e frequentar tal modalidade ganha expressão a esses sujeitos, e na garantia do direito à educação, como asseveram as normativas, abrem-se novas possibilidades “de aquisição do conhecimento formal com o intuito de elevação de escolaridade, possibilidade de uma qualificação profissional integrada à formação propedêutica e também a (re)inserção no mundo do trabalho, com possibilidade(s) de melhoria(s) de vida nas dimensões social, cultural e econômica.” (BRASIL, 2020, p.4)

A efetivação desse direito decorre da garantia de matrícula e de condições para permanência, a plena participação e aprendizagem em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, em consonância com os atuais marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial na perspectiva da educação inclusiva. O direito das pessoas com deficiência à matrícula em classes comuns do ensino regular ampara-se na CF 1988, em vários artigos, ademais define em seu artigo 208. “educação básica obrigatória [...] inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;” (BRASIL, 1988)

A partir disso, impõe desafios à modalidade EJA, e no tocante ao PAEE, também à Educação Especial na sua intersecção na inclusão escolar. Pelo exposto, parte-se de desafios, em forma de sugestões, como: levantar junto à comunidade campo-grandense, na cidade e no campo, as demandas de interesse na oferta da EJA, Ensino Fundamental, no período diurno e

noturno, diga-se de passagem, essa consulta pode ser, inclusive no ato da matrícula dos filhos nas escolas da REME; a SEMED promover, antecipadamente, a chamada pública à modalidade por meio de diferentes canais e mídias sociais; ampliar ao PAEE a oferta do AEE por meio de SRMF, com opções de turno, a exemplo a E M Osvaldo Cruz, como mencionado; aquela cuja modalidade é oportunizada nos três turnos escolares, mas descoberta de SRMF; promover os apoios especializados intraclasse, nos casos necessários, consoante normativas; oportunizar suporte aos professores regentes da EJA, no acompanhamento e formação continuada acerca da modalidade, inclusive com temáticas relativas à Educação Especial; manter interfaces e articulação com setores da saúde, assistência social, de forma possibilitar atendimentos médicos e multidisciplinares necessários, bem como incluir socialmente essas pessoas; |promover a oferta da EJA na articulação profissional, desde o primeiro segmento da modalidade; manter articulação intersetorial das modalidades EJA/ EE na promoção da inclusão escolar ao PAEE.

Isso porque infere-se nas políticas e práticas de EJA/EE implementadas, limites ou pontos importantes a serem refletidos. Na totalidade nacional, constatou-se por meio dos dados do Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação (PNE) – 2022, IBGE, que respeitante à Meta 4 (PNE) há evidência de crescimento de matrículas do PAEE em classes comuns, do ensino regular, na Educação Básica, (2013-2021) uma evolução resultante das políticas educacionais inclusivas nacionais. Essa afirmação de direitos a esse público já vem desde a CF (1988) e políticas correlatas e normatizações nessa determinante. (PNEE-PEI/2008); LBI/2015). (PNE/2014)

O Relatório apontou, nesse quesito, diferenças regionais, a inclusão escolar a esse grupo na Educação Básica não ocorre de igual modo, o PNE se reflete nos planos subnacionais, mas existem muitas variantes até a materialização de metas, também das políticas inclusivas, materializadas sob forma de decretos, resoluções, planos, programas “na correlação de forças entre os atores sociais das esferas do Estado – as sociedades política e civil [...] atuação prática, as ações governamentais” (VIEIRA, 2015, p.15) se por um lado, o Nordeste e Norte do país expressaram os maiores percentuais de matrículas desse público em classes comuns, “quase a universalização prevista na Meta 4” (BRASIL, INEP, 2022, p. 116). No Centro-Oeste e Sudeste, esse mesmo caso, percentuais de matrículas acima de 90%, por outro lado, localidades com menor percentual, como a região Sul. No Rio Grande do Sul, a exemplo do que trouxe, Hass e Gonçalves (2015) ao discorrerem sobre a inclusão na EJA

Referente a educação de jovens e adultos como potencial alunado da EJA, o PNE na relação de algumas Metas 3, 8,9,10 por esse mesmo indicador/ Relatório trouxe à Meta 3, o objetivo ainda não foi alcançado em 2021, o acesso à escola ainda não tinha sido atingido como

previsto em nenhuma das grandes regiões, por essa população de 15 a 17 anos (BRASIL, INEP, 2022, p.13) o acesso ao ensino médio, aquém à meta estabelecida para 2024, pelo mesmo grupo.

A Meta 8 a elevação da escolaridade da população de 18 a 29 anos, pelo mesmo indicador, uma evolução lenta, e ainda não suficiente para alcançar a média de 12 anos de estudo, especialmente as regiões Norte e Nordeste, pessoas pobres e do campo, e outras, evidenciando desigualdades raciais, regionais e sociais e a distância da meta de equiparação dos anos de estudo, o, que contradiz ao PNE acerca da igualdade de oportunidades educativas.

A Meta 9, quanto a redução em 50% do analfabetismo funcional e erradicação do analfabetismo absoluto adulto, o Relatório expressa um intento não atingido, como os dados de 2021. A essas metas não alcançadas, principalmente, o analfabetismo e o número de anos de estudo da população adulta brasileira “ainda está muito aquém do desejável para um país que almeja atingir patamares de desenvolvimento compatíveis com nações consideradas de primeiro mundo.” (VIEIRA, 2015, p. 69)

No contexto da Educação de Jovens e adultos, os dados do INEP, expressaram expansão de matrículas do PAEE na EJA nas diferentes localidades, regiões, (2008-2022) As regiões Nordeste e Norte com mais destaque nesse processo, mais servidas nesse particular, com percentual de matrículas acima das demais regiões brasileiras. A Centro-oeste com quantitativo de matrículas menos expressivo, no mesmo quesito.

Há que se ter esforço conjunto, e de cada ente federado para o cumprimento das Metas do PNE/ 2014 e planos subnacionais ao que concerne, nesse caso, a inclusão do PAEE na EJA, as Metas 4, também 3,7,8,9,10 respectivamente à EE e EJA “o Governo Federal depende dos governos estaduais e municipais para o alcance das metas previstas.” (COSTA; MACHADO, 2017, p.127) A institucionalização da EJA como política pública, na especificidade dessa modalidade, no atendimento a diversidade do seu público, requer sua avaliação e acompanhamento pelas Secretarias de Educação a fim de atualização da realidade da EJA, maior suporte escolar; realização de parcerias EJA/EE no atendimento as necessidades que emergem no contexto escolar, ademais financiamento condizente com as metas projetadas, e sem o qual não se pode concretizá-las.

Há legislação favorável a inclusão escolar do PAAE em todos os níveis e modalidades. No caso da EJA, uma dupla inclusão, em que na totalidade nacional, o PAEE, de 32.296 alunos matriculados na EJA (2008) foi para 71.715 (2022), um acréscimo de 122% nas classes comuns.

Porém, novamente se reforça que essa situação não ocorre de mesmo modo em todas as regiões, como se observou por meio dos gráficos dos dados do INEP, e mais que representações numéricas, eles refletem o balanço de um processo, dos limites de uma política educacional

inclusiva, em uma sociedade com diferenças de muitas ordens. Onde a palavra inclusão, realmente, mostra-se polissêmica. (MACIEL; KASSAR, 2011); (GOES; LAPLANE, 2013)

Uma das características da educação brasileira é a desigualdade na distribuição da oferta de oportunidades, situação que apresenta manifestações diversas. A distribuição territorial, com grandes diferenças entre regiões ricas e pobres, assim como entre áreas urbanas e rurais se destaca como um aspecto que reflete a situação da oferta. Há também flagrante disparidade na distribuição de matrículas por níveis de renda. (VIEIRA, 2015, p. 60)

Se o número de matrículas possibilita, por um lado, aferir o acesso ao ensino regular, as classes comuns de EJA; por outro lado, constitui-se desafio para os sistemas de ensino, nas diversas ações no atendimento escolar adequado à diversidade do público dessa modalidade, nesse bojo, o PAEE. (MACHADO, 2009, 2014); (COSTA; MACHADO, 2017); (ARROYO, 2011); (BOTTI, 2016); (OLIVEIRA JUNIOR, 2020); (NOGUEIRA, 2020); (ALECRIM, 2021)

A inclusão escolar do PAEE na EJA, na Educação Básica, na REME local, apresenta a seguinte configuração, são dez escolas ofertantes da EJA, os alunos PAEE em um quantitativo de 45 alunos, há maior concentração nos anos finais (37), apenas 8, nos anos iniciais. Das dez escolas, apenas uma oferta a EJA nos três períodos, a E.M. Osvaldo Cruz, por isso contempla melhor o alunado da EJA, caracterizado pela diversidade. (ARROYO, 2017, 2018); (DI PIERRO, 2023)

A EJA/ EE coincidem na afirmação do direito à educação em suas prerrogativas legais, no desafio de oferecer uma educação de qualidade que responda às demandas do seu público, no primeiro caso, pelas necessidades educacionais especiais, em alguns casos, manifestas no ambiente escolar; no segundo, por compreender e valorizar os ciclos de vida humana, e as necessidades juvenis e adultas.

Entre a proclamação de um direito e a sua efetivação há um longo caminho e que a cada direito reconhecido implica em um dever pelo Poder Público. (SAVIANI, 2013); (BOBBIO, 2004). Ademais, há um arcabouço bastante amplo que garante o direito à educação ao PAEE, (BRASIL, 1988); (BRASIL, 1996); (BRASIL, 2008); (BRASIL, 2014); (BRASIL, 2015); (MATO GROSSO DO SUL, 2014); (CAMPO GRANDE, 2015) também ao jovem e adulto (BRASIL, 1988); (BRASIL, 1996); (BRASIL, 2000); (BRASIL, 2010); (BRASIL, 2014); (CONFINTEA VI, 2009), (MATO GROSSO DO SUL, 2014); (CAMPO GRANDE, 2015); (BRASIL, 2020) (BRASIL, 2021), de modo que ao jovem e adulto PAEE uma reafirmação legal, todavia “é oportuno registrar, as leis não bastam. É preciso cumpri-las.” (Vieira, 2015, p.15). Elas são instrumentos de mediação no reconhecimento formal de um direito, e na sua correspondente exigibilidade, em que sempre vai haver uma correlação de forças.

Infere-se, portanto, a importância de se declarar um direito, aqui no caso direito à educação, significa colocá-lo na perspectiva de sua efetividade, entendê-lo dentro de uma hierarquia que o discerne como essencial “que o reconhece solenemente como um ponto prioritário das políticas sociais. Mais significativo ainda se torna esse direito quando ele é declarado e garantido como tal pelo poder interventor do Estado, no sentido de assegurá-lo e implementá-lo.” (CURY, 2002, p.259).

Em se tratando da inclusão do PAEE na EJA não se trata apenas de garantir o direito, mas protegê-lo, o desafio está em estabelecer mecanismos para o seu cumprimento. (CURY, 2002, 2008, 2014); (BOBBIO, 2004); (VIEIRA, 2001); (GAMMARDELLA; XIMENES, 2023); (BOTTI, 2016); (BRAGA; FEITOSA, 2022); (ALECRIM, 2021); (LOPES; LINO, 2021); (NOGUEIRA, 2020); (ALECRIM, 2021).

Aos dados pela Gerência de Informações Gerenciais (GIG/SUGEFIC/SEMED), ao PAEE de 2017 a 2022, mostraram evolução de matrículas no ensino regular, com leve decréscimo em 2018, e retomada a partir de 2019 até 2022, ainda que dados não restritos à EJA, posto que não se disponibilizaram informações nesse recorte amplo, a situação pandêmica do COVID 19, a mudança na equipe de governo são fatores que repercutem nesse acesso, e por não existirem estatísticas detalhadas a esse respeito no período estimado, as informações ao PAEE na EJA se deram apenas dos anos 2022 e 2023, e demonstram movimento em declínio (4,86%) nas matrículas desse grupo na REME, de 1.647 alunos no geral da EJA (2022), desse 49 PAEE; Já em no ano seguinte, do total 1.567, o quantitativo de PAEE, 45 alunos, em 2023.

Na modalidade citada, nota-se ter havido oscilação negativa nas matrículas de modo geral e particular ao PAEE. De modo mais restritivo a esse, foi possível delinear o perfil com base nos dados, pela SEMED /DEE, ano 2023, pelo qual se expressou a juvenilização do alunado geral e PAEE na modalidade, tendência percebida por pesquisadores. (HADDAD); (BOTTI, 2016) e remete à Educação Básica, à oferta de baixa qualidade do ensino. (LEITE; CAMPOS, 2018); (SANTOS, 2019)

Nesse sentido, os dados da SEMED, evidenciaram a desvinculação de escolas na oferta da EJA, esclarece-se o recorte da pesquisa de 2017 a 2022, mas os dados fornecidos SEMED/DED /NEJA foram de 2018 a 2023, e expressaram ano a ano a redução de escolas a essa modalidade, de início 18 escolas (2018) e atualmente, dez (2023), e recentemente a perda de cinco escolas desvinculadas de tal oferta (2022-2023). Caracterizando, assim, uma perda ao público da EJA, dentre os quais o PAEE, e que compromete o acesso à educação como direito. A rigidez em polarizar escolas à EJA, o sistema público municipal de educação ao optar por restringir escolas nessa oferta pode não atender a todos, e de algum modo manifestar-se

excludente. Não se nega o direito, posto sua oferta em algumas escolas, no entanto, a oferta não contempla todos.

Ao PAEE na EJA tem-se constitucionalmente, a garantia do acesso e permanência (BRASIL, 1988) além do acesso / ingresso escolar, que, nesse caso, restritamente a algumas escolas, dificultando àqueles com mobilidade e/ou autonomia reduzida, há que se considerar o acesso ao conhecimento escolar, e as condições de sua provisão.

À provisão de SRMF, na oferta do AEE, tem-se no âmbito municipal, a totalidade de 79 salas de recursos, nas escolas da REME. Das dez escolas ofertantes da EJA, nove delas com SRMF, a contradição se torna clara ao ver que a escola com maior quantitativo de alunos PAEE na EJA, em ambos os anos (2022/2023), E. M. Osvaldo Cruz, é a única que não tem SRMF, comprometendo parcialmente o acesso ao AEE, como direito constitucional. O AEE pode ser em outra unidade escolar, mas tanto melhor na própria unidade, posto por um lado, facilitar ao aluno, incentivando sua participação, por outro, facilitar o intercâmbio entre profissionais da Educação Especial (SRMF) e professores regentes na promoção dessa escolarização como instituem as normativas. (BRASIL, 1996); (BRASIL, 2008); (CAMPO GRANDE, 2018)

Ao turno de oferta do AEE, viu-se o predomínio pelo diurno, na oferta no matutino / vespertino, no contraturno da escolarização. Todavia, a legislação nacional abre precedente à EJA, na oferta desse serviço complementar e suplementar à educação comum, no mesmo turno de estudo do aluno da EJA. (BRASIL, 2021). Na prática, essa flexibilização não se efetiva.

Nessa articulação, pesquisadores têm expressando fragilidade na prestação do AEE no caso da EJA (SANTOS, 2019); (ALECRIM, 2021); (LOPES; LINO, 2021), e esta pesquisa ratifica lacunas nessa oferta. Não obstante, se reconhece avanços de 2022 para 2023, acerca da participação dos alunos no AEE, ainda que uma representatividade mínima 4,5% desse alunado, mesmo nas escolas com SRMF, a frequência é baixa, e talvez supostamente ligada ao turno dessa sua oferta. Não se pode ser alheio a realidade socioeconômica desses sujeitos da EJA, para os quais a exclusão social de algum modo, faz terem que escolher entre estudar e sobreviver. “Escolher entre o tempo rígido da escola e o tempo imprevisível da sobrevivência” [...] “essa concretude das formas de sobreviver e esses limites a suas escolhas merece ser aprendida pelo sistema escolar.” (ARROYO, 2018, p.49)

A promoção do AEE também no noturno, em dadas situações, como exemplo, a E. M. Osvaldo Cruz, onde a oferta da EJA ocorre nos três turnos escolares, em contradição descoberta desse serviço especializado, não é de fazê-lo concorrer ou substituir o ensino em classe comum, mas, oportunizar mais opções de seu ofertamento, com isso, mais opções no seu acesso, que via de regra não está aberto somente a alunos dessa unidade escolar, mas serve a educandos de

unidades nos arredores, principalmente ao jovem, adulto, idoso trabalhador que requer conciliar trabalho /estudo e/ou aquele que não dispõe de total autonomia, demandando acompanhamento familiar, como, em alguns casos do PAEE.

Sobre os apoios intraclasse, viu-se avanço na sua oferta de 2022-2023, não se sabe se o suficiente diante da demanda do PAEE, mas sua provisão. Ademais, sobre as interfaces, os dados pela SEMED apontaram articulação com a SESAU, com possibilidade de encaminhamentos na área da saúde, no atendimento às especificidades do PAEE. Sem dúvida são medidas necessárias ao PAEE, e vem constituir no reconhecimento de direitos. Todavia outros pontos como nebulosos, à articulação com setores como assistência social não ficou clara, tampouco iniciativas no encaminhamento profissional nessa parceria. De mesmo modo, a formação de professores, vagamente mencionada, e providência fundamental apontada nas políticas educacionais, a fim de consubstanciar a inclusão de educandos PAEE.

Dito isto, retomando-se à tese inicial deste trabalho buscou-se a sua validade fundamentada na perspectiva no âmbito da legalidade, porém o que se observou durante as discussões a ela relacionada é que há lacunas entre o que a legislação prevê e a sua efetividade, ainda que observados os esforços realizados pela Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/MS. No aspecto geral debatido, observa-se a garantia legal e a fundamentação documental sobre a mesma de maneira eficiente.

Diante do contexto analisado, pode-se responder à primeira questão norteadora com um evidente, sim, haja vista a estruturação macro e micro da efetivação da EJA no atendimento aos alunos público-alvo da Educação Especial. Observa-se também que, no perfil analisado, essa efetivação tem acontecido, ainda que de maneira parcial, dado a fatores decorrentes do próprio modelo de educação brasileira.

Em relação ao atingir os objetivos propostos, em vista da normatização legal, e dos esforços do órgão gestor da educação no município uma resposta parcial positiva, considerados os resultados obtidos da pesquisa no lócus que responde parcialmente à questão proposta. Em vista disso, aponta-se para a necessidade de maiores aprofundamentos focados na efetivação desse direito ao alunado PAEE, bem como a efetivação das políticas públicas, em sua totalidade, EJA/ EE para a garantia desse direito.

Por fim, deve-se deixar claro que o estudo proporcionou uma imersão em diferentes dimensões da EJA e da Educação Especial e buscou projetar um olhar diferenciado sobre essa intersecção, que tende à sua execução de uma sociedade que busca oferecer educação para todos, como a realização de sua missão fundamental como organização humana, cuja inclusão

deve superar a dicotomia inclusão/exclusão, focando o primeiro direito social, a educação como eixo norteador da ação educativa nacional.

A despeito das políticas públicas educacionais remetem ao governo em ação, razão pela qual “A política pública permite distinguir entre o que o governo pretende fazer e o que, de fato, faz.” (SOUZA, 2006, p.37) nesse entendimento, envolve processos subsequentes após sua decisão e proposição, ou seja, implica também implementação, execução e avaliação (Souza, 2006, p.38) Nessa abrangência, cumpre as ações de avaliar e acompanhar como estratégias por meio da qual a SEMED, por equipes coordenadas nessa atribuição, e a sociedade civil podem, no acompanhamento da institucionalização da EJA, na implementação da inclusão escolar do PAEE, perceber em que medida as ações e os resultados obtidos têm beneficiado a escolarização de tais educandos da modalidade, nesse bojo o PAEE, e no caso de lacunas, como aqui se apontou, redimensionar as ações para melhores resultados na garantia do direito à educação por esses sujeitos.

Cumprido destacar que a presente pesquisa incorporou reflexões e dados encontrados sobre a inclusão do PAEE na EJA, no âmbito da REME no recorte que se propôs, na defesa de sua participação nessa modalidade, do direito à educação por esses sujeitos. No entanto, não representa um fim, mas contribuições, quiçá, ponto de partida para outras reflexões e estudos científicos na temática, que é relevante, atual e pouco discutida.

REFERÊNCIAS

- ALECRIM, Sumara Barbosa. **A ESCOLA INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES COM SURDEZ PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). São Carlos, 2021.
- ALVARENGA, Márcia Soares de. A Educação De Jovens D Adultos No PNE 2014-2024: entre os ajustes econômicos e os direitos sociais na atual conjuntura de crises no Brasil. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, v. 13, n. 33(2016). Disponível em: periodicos.estacio.br. Acesso em: 11 de abr. de 2024
- ALVARENGA, Márcia Soares de. A dialética do lugar social da educação de jovens e adultos nas políticas curriculares atuais. **Revista Cocar**. Edição Especial N.11/2022 p.1-20. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar>. Acesso: 21 de abr. de 2023.
- ANDRÉ, Marli E.D.A; LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- ARISTÓTELES. **Ética a Nicômacos**. Rio de Janeiro. Globo. 2003
- ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a vida justa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.
- ARROYO, Miguel G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia; GOMES, Nilma Lino. (Orgs.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos**. 4ª.ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2018, p. 19-50.
- AZEVEDO, J. M. L. de. A educação como política pública. Campinas – SP: Autores Associados, 1997.
- BAPTISTA, Claudio Roberto. Política pública, Educação Especial e escolarização no Brasil. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e217423, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/8FLTQYvVChDcF77kwPHtSww/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 29 jul.2022.
- BECHARA, Evanildo C. (org.). **Dicionário Escolar da Academia Brasileira de Letras: língua portuguesa**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2011.

BIGARELLA, Nadia; MELIN, Ana Paula Gaspar. Educação Infantil. Direito social e individual. In.: OLIVEIRA, Regina Teresa Cestari de (Org.). Educação e Democracia. Campo Grande, MS: Ed. Oeste, 2019.

BOBBIO, Norberto. **A Era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 2004.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**: por uma teoria geral da política. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

BOBBIO, Norberto. **Estado, governo, sociedade**: fragmentos de um dicionário político. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2020.

BODGAN, C. Robert; BIKLEN, Sari Knoupp. **Investigação qualitativa em educação**. Tradução Maria João Alvarez, Sara Bahia dos Santos e Telmo Mourinho Baptista. Porto: Porto Editora, 1994.

BOTTI, Flavya Herzog Adamkosky. **Interfaces da educação de jovens e adultos e educação especial**: o direito em análise. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação, Espírito Santo, 2016.

BRAGA, Janine de Carvalho Ferreira; FEITOSA, Gustavo Raposo Pereira. Direito à Educação da Pessoa com Deficiência Transformações Normativas e a Expansão da Inclusão no Brasil. **REVISTA DIREITOS HUMANOS E DEMOCRACIA**: Editora Unijuí, ano 4, n. 8, jul./dez. 2016. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/direitoshumanosedemocracia>. Acesso em: 17 jan. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **ECA. Estatuto da Criança e do Adolescente**. Brasília, 1990.

BRASIL. **Proposta Curricular para deficientes mentais educáveis**. Brasília, CENESP, V. I a IV, 1979.

Brasil. **Decreto nº 16.782**, de 13 de janeiro de 1925. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: jun. de 2022.

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

BRASIL. **Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014, Plano Nacional de Educação.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 15mar., 2021.

BRASIL. Lei Nº 13.005 de 25 de junho de 2014, **Plano Nacional de Educação.** Disponível em: http://www.planalto.gov.br/CCIVIL_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm. Acesso em: 15mar., 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Imprensa Nacional, 1997.

BRASIL. Lei n.º 12.796 de 04 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024: Linha de Base.** – Brasília, DF: Inep, 2015.

Disponível em:

https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/plano_nacional_de_educacao/plano_nacional_de_educacao_pne_2014_2024_linha_de_base.pdf. Acesso em 13 de jun. de 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000** - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf . Acesso em: 24 mar. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 17, de 17 de agosto de 2001.** Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 24 mar. 2021.

BRASIL Resolução CNE/CEB Nº 02, de 11 de setembro de 2001. **Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, 2001.

BRASIL. Resolução CNE/CEB Nº 04, de 02 de outubro de 2001. **Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial.** Brasília, 2001.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.** Brasília, 1971.

BRASIL. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Brasília, 2012. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 28 agosto de 2020.

BRASIL. **Lei nº13.632, de 6 de março de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm. Acesso em: 25 mai. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000** - Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/PCB11_2000.pdf . Acesso em: 24 mar. 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 17, de 17 de agosto de 2001.** Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB017_2001.pdf. Acesso em: 24 mar. 2021.

BRASIL Resolução CNE/CEB Nº 02, de 11 de setembro de 2001. **Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.** Brasília, 2001.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus e dá outras providências.** Brasília, 1971.

BRASIL. **Lei nº13.632, de 6 de março de 2018.** Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm. Acesso em: 25 de maio de 2021.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Relatório do 4º ciclo de monitoramento das metas do Plano Nacional de Educação – 2022. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022.

BRASIL, 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>. Acesso em: 30 de jul. de 2022.

BRASIL, Parecer CNE/CEB nº 6/2020. **Alinhamento das Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br>. Acesso em: 11 de mai. de 2021.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 24 DE FEVEREIRO DE 1891)**. Congresso Nacional Constituinte, na Cidade do Rio de Janeiro, em 24 de fevereiro de 1891, 3º da República. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em 16 fev.2022.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 16 DE JULHO DE 1934)**. Assembleia Nacional Constituinte, na cidade do Rio de Janeiro, em dezesseis de julho de mil novecentos e trinta e quatro. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em 16 fev.2022.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DOS ESTADOS UNIDOS DO BRASIL (DE 18 DE SETEMBRO DE 1946)**. Assembleia Nacional Constituinte, Rio de Janeiro, 18 de setembro de 1946. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm. Acesso em: 22 fev.2022.

BRASIL. **CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1967**. Congresso Nacional. Brasília, 24 de janeiro de 1967. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao67.htm. Acesso em: 22 fev.2022.

BRASIL. **EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 1, DE 17 DE OUTUBRO DE 1969**. Brasília, 17 de outubro de 1969. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm#:~:text=1%C2%BA.,em%20seu%20nome%20%C3%A9%20exercido.&text=A%20cria%C3%A7%C3%A3o%20de%20Estados%20e%20Territ%C3%B3rios%20depende%C3%A1%20de%20lei%20complementar. Acesso em: 22 fev.2022.

BRASIL. Constituição (1937). **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 1937**. Rio de Janeiro: Comissão Constituinte, 1937. Disponível em:

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 12, DE 17 DE OUTUBRO DE

1978. Brasília, em 17 de outubro de 1978. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc12-78.htm#:~:text=EMENDA%20CONSTITUCIONAL%20N%C2%BA%2012%2C%20DE%2017%20D. Acesso 16 fev 2022.

BRASIL. EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 1, DE 17 DE OUTUBRO DE 1969. Brasília, 17 de outubro de 1969. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc_anterior1988/emc01-69.htm#:~:text=1%C2%BA.,em%20seu%20nome%20%C3%A9%20exercido.&text=A%20cria%C3%A7%C3%A3o. Acesso em: 17 fev 2022.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei nº 4024 de 20 de dezembro de 1961. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1961. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm#:~:text=LEI%20N%C2%BA%204. Acesso em: jan.2022.

BRASIL. Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializada na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

Brasil. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

BRASIL. Congresso Nacional. 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. Brasília, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L5692.htm>. Acesso em 24 jun. 2017.

BRASIL. Censo Demográfico 2022 População e domicílios: Primeiros resultados. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – **IBGE**. Rio de Janeiro, RJ, 2023.

BRASIL. Glossário da educação especial: Censo Escolar 2020 [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao//asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6945769. Acesso em: 30 de maio de 2021.

BRASIL. Resolução Nº. 4, de 2 de outubro de 2009. Institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, na modalidade Educação Especial.

BRASIL. NOTA TÉCNICA – SEESP/GAB/Nº 11/2010. Institui orientações para a institucionalização da Oferta do Atendimento Educacional Especializado – AEE em Salas de Recursos Multifuncionais, implantadas nas escolas regulares. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=9937-nota-tecnica-11-2010&category_slug=fevereiro-2012-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 2 de ag., 2023.

BRASIL. Glossário da educação especial: Censo Escolar 2022 [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2022. Disponível em: inep.gov.br. Acesso 10/ago/2023

BUENO, Melina Brandt. **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA ENTRE PROFESSORES DA SALA COMUM E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). São Carlos, 2019.

BUENO, J. G. S. Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente. São Paulo: EDUC, 2006.

BUCCI, Maria Paula Dallari (Org.). **Políticas Públicas**: reflexões sobre o conceito jurídico. São Paulo: Saraiva, 2006.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Notas para uma metodologia de análise jurídica de políticas públicas. In: FORTINI, Cristiana; ESTEVES, Julio César dos Santos; DIAS, Maria Tereza Fonseca (Orgs.). **Políticas Públicas**: possibilidades e limites. Belo Horizonte: Editora Fórum, 2008.

CAMPO GRANDE. LEI nº 5.565, de 23 de junho de 2015, **Plano Municipal de Educação-Campo Grande/MS**. <http://www.capital.ms.gov.br/content/uploads/sites/32/2017/03/20150821143356.pdf>. Acesso jun. de 2017.

CAMPO GRANDE. **DELIBERAÇÃO CME/CG/MS N. 2.123/2017- FUNCIONAMENTO DO CURSO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. Disponível em: <https://www.campogrande.ms.gov.br/cme/deliberacoes-normativas>. Acesso em: 11 de mai. de 2023.

CAMPO GRANDE. Resolução SEMED n. 184, de 31 de janeiro de 2018. **Dispõe sobre a inclusão do aluno público-alvo da educação especial na rede municipal de ensino de Campo Grande-MS**. **Diário Oficial: Campo Grande, MS**, 2018a. Disponível em: https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiI0MDYyIn0%3D.pdf. Acesso em: 19 de jun. de 2023.

CAMPO GRANDE. Resolução SEMED n. 188, de 5 de novembro de 2018. **Dispõe sobre a inclusão do aluno público-alvo da Educação Especial na rede municipal de ensino de Campo Grande-MS.** Diário Oficial: Campo Grande, MS, 2018b. Disponível em: https://diogrande.campogrande.ms.gov.br/download_edicao/eyJjb2RpZ29kaWEiOiI0ND A3In0%3D.pdf Acesso em: 19 de jun. de 2023.

CAMPO GRANDE. **Deliberação CME/MS n. 1.380, de 3 de agosto de 2012.** Disponível em: <http://www.campogrande.ms.gov.br/cme/downloads/del-n-13802012-alunos-comdeficiencias-transtornos-globais-altas-habilidadessuperdotacao>. Acesso em: 19 de jun. de 2023.

CAMPO GRANDE. **Lei Complementar n. 264/ 2015.** Acrescenta dispositivos na lei de ordenamento de uso e ocupação do solo.

CAMPO GRANDE. **Lei Complementar nº 74 de 06 de setembro de 2005** DISPÕE SOBRE O ORDENAMENTO DO USO E DA OCUPAÇÃO DO SOLO NO MUNICÍPIO DE CAMPO GRANDE, E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. Disponível em: <https://www.campogrande.ms.gov.br/planurb/downloads/lei-de-ordenamento-do-uso-e-da-ocupacao-do-solo-consolidada/>. Acesso em: 27 de jul., 2023.

CAMPO GRANDE. **Lei complementar n.º 341, de 4 de dezembro de 2018,** Institui o Plano Diretor de Desenvolvimento Urbano Ambiental de Campo Grande (PDDUA). Disponível em: <https://www.campogrande.ms.gov.br/planurb/downloads/2905/>. Acesso em: 27 de jul., 2023.

CAMPO GRANDE. **Agência Municipal de Meio Ambiente e Planejamento Urbano – PLANURB.** Perfil Socioeconômico de Campo Grande/Instituto Municipal de Planejamento Urbano - PLANURB. 24. ed. rev. Campo Grande, 2017. Disponível em: <https://prefcg-repositorio.campogrande.ms.gov.br/wp-cdn/uploads/sites/76/2022/03/perfil2022-prefcg-1661868320.pdf>. Acesso em: 27 de jul., 2023.

GT – 18 **Carta Aberta do GT 18 sobre edital CNE sobre a EJA e BNCC.** Disponível em: <https://anped.org.br/news/carta-aberta-do-gt-18-sobre-edital-cne-sobre-eja-e-bncc>. Acesso: 1 de mai. de 2023.

CABRAL, Rosângela Martins; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; GONÇALVEZ, 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.Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 14 maio, 2021.

CHRISTOFOLI, Maria Conceição Pillon. A sala de aula como espaço rico de aprendizagem ou do óbvio. In.: SCHWARTZ, Suzana. **Alfabetização de jovens e adultos: teoria e prática**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. **Políticas públicas e educação de jovens e adultos no Brasil**. São Paulo: Cortes, 2017.

CUNHA, Maria da Conceição. Discutindo conceitos básicos. In BRASIL. **Salto para o Futuro: Educação de Jovens e Adultos**. Secretaria de Educação à Distância, Brasília Ministério da Educação, 1999.

CURY, Carlos Roberto Jamil; FERREIRA, Luiz Antonio Miguel. Justiciabilidade no campo da educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Goiânia, v. 26, n. 1, p.75-103, jan. 2010. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/19684/11467>. Acesso em: 25 mar., 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 116, jul. 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/x6g8nsWJ4MSk6K58885J3jd/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 mar.,2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Por uma nova Educação de Jovens e Adultos. In: TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... e aprender por toda a vida. **Boletim**, 20 a 29 set. 2004. Disponível em: http://www.smeduquedecaxias.rj.gov.br/nead/Biblioteca/Forma%C3%A7%C3%A3o%20Continuada/_04%20_EJA/saltofuturo_eja_set2004_progr2.pdf. Acesso em: 25 mar., 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.124, Jan./Apr. 2005. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100002&lng=en&nrm=iso&tlng=pt. Acesso em: 10 mai., 2021.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo**. São Paulo: Cortez, 2000.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Gestão democrática da educação: exigências e desafios. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**. Porto Alegre: ANPAE v. 18,

n. 2, jul/de, 2002. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/rbpae/article/view/25486>. Acesso em: 12 mai., 2023.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A EDUCAÇÃO BÁSICA COMO DIREITO. **Cadernos de Pesquisa**, v. 38, n. 134, p. 293-303, maio/agosto de 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A qualidade de educação como direito. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1053-1066, out.-dez., 2014

CURY, C. R. J.; BAIA HORTA, J. S.; FÁVERO, O. A relação educação-sociedade-Estado pela mediação jurídico-constitucional. In: FÁVERO, O. (Org.). **A educação nas Constituintes Brasileiras**. 1823-1988. 2. ed. rev. ampl. São Paulo: Autores Associados. 2001. p. 5-30.

DECLARAÇÃO UNIVERSAL DOS DIREITOS HUMANOS. Rio de Janeiro: UNIC, 2009 [1948]. Disponível em: <<http://www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf>> Acesso em: 5 mar. 2015.

DINIZ, Fernanda Paula; RIBEIRO, Thiago Elton Miranda. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação e a Educação para a Pessoa com deficiência: análise crítica e perspectivas. In: CARVALHO, Estevão Machado de Assis et all. **A Educação da pessoa com deficiência no direito brasileiro**. Belo Horizonte: Artesã, 2022.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, v.26, n. 92, p. 115-1139, out. 2005. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 2-jan. 2022.

DI PIERRO, Maria Clara. A Atualidade das políticas de EJA. In: CORTI, Ana Paula; CÁSSIO, Fernando; STOCO, Sergio. **Escola pública: práticas e pesquisas em educação**. Santo André, SP: Editora UFABC, 2023.

DOURADO, Luiz Fernandes. Avaliação do Plano Nacional de Educação 2001-2009: questões estruturais e conjunturais de uma política. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 31, n. 112, p. 677-705, jul.-set. 2010. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v31n112/03.pdf>>. Acesso em 15 mar., 2021.

DOURADO, L. F. Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de estado para educação brasileira. Goiânia: Editora Imprensa Universitária, **ANPAE**, 2017.

DOURADO, L. F.; GROSSI JUNIOR, G.; FURTADO, R. A. Monitoramento e avaliação dos planos de educação: breves contribuições. **RBP AE** - v. 32, no 2, p. 449 – 461, maio/ago.

2016. FÓRUM ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE MATO GROSSO DO SUL (FEEMS). Regimento Interno. Diário Oficial do Estado n o 8.923, de 20 de maio de 2015, p. 49-51.

DOURADO, Luiz Fernandes. PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO: Política de Estado para a educação brasileira. Série PNE em Movimento 1. Brasília/DF: **INEP/MEC**; 2016.

DOURADO, Luiz Fernandes. PNE, políticas e gestão da educação: novas formas de organização e privatização. Brasília: **Anpae**, 2020. Disponível em: <https://www.seminariosregionaisanpae.net.br/BibliotecaVirtual/10-Livros/PNE-politicas-e-gestao-novas-formas-de-organizacao-e-privatizacao.pdf>. Acesso em: 10 de jun. de 2023.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional**. s.d. Disponível em: http://moodle3.nead.uem.br/pluginfile.php/30539/mod_resource/content/1/Olinda%20Evangelista%20-%20Apontamentos.pdf. Acesso em: 26 mai. 2023.

EVANGELISTA, Olinda. Apontamentos para o trabalho com documentos de política educacional. I Colóquio A Pesquisa em trabalho, educação e Políticas Educacionais. Belém: UFPA, 2009.

FISCHER, Tânia. Poder local: um tema em análise. **Revista de Administração Pública**. Rio de Janeiro, n. 26, v. 4, p. 105-113, out/dez. 1992. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/8734/7465>. Acesso em: 11 de mai. de 2023.

GADOTTI, Moacir. Educação Popular e Educação ao Longo da Vida. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6**: tema central e oficinas temáticas / Organizado por Paulo Gabriel Soledade et all. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Brasília: MEC, 2016.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Educação Inclusiva: reflexões a partir das políticas educacionais recentes. **Contrapontos** - volume 5 - n. 3 - p. 343-351 - Itajaí, set/dez 2005. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rc/article/view/832>>. Acesso em 30 mar., 2021.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6 ed. - São Paulo: Atlas, 2008.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. O papel da educação especial no processo de inclusão escolar: a experiência da rede municipal de educação do Rio de Janeiro. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 29, 2006, Caxambu, Anais. Caxambu: 2006. Disponível em: <http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-2107--Int.pdf>. Acesso em: 15 mar., 2021.

GLAT, Rosana. **A Educação Inclusiva: Cultura e Cotidiano Escolar**. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2013.

GÓES, Maria Cecília Rafael da; LAPLANE, Adriana Lia Friszman. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

HASS, Clarissa. Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re) invenção da articulação necessária entre as áreas. **Revista Educação**. Santa Maria, RS, v. 40, n. 2, p. 347-360 | maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/9038>. Acesso em: 15 mar., 2021.

HAAS, C. Educação de jovens e adultos e Educação Especial: a (re)invenção da articulação necessária entre as áreas. **Educação**. Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 347-360, maio/ago. 2015.

HAAS, Clarissa; GONCALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Em tempos de democratização do direito à educação: como têm se delineado as políticas de acesso à eja aos estudantes com deficiência no rio grande do sul?. **Rev. bras. educ. espec.**, Marília, v. 21, n. 4, p. 443-458, Dec. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/JzXt8M9TM43xjLmWcdBrCsh/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 15 de set.2022.

HADDAD, Sérgio. Educação de Adultos: um início de conversa sobre a nova lei de educação. In.: **Em Aberto**, Brasília, ano 7, n. 38, abr./jun. 1988. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2024>. Acesso em: 14 abr.2021.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Mai/Jun/Jul/Ago 2000 Nº 14. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?lang=pt&format=pd>. Acesso em: 5 jun. de 2022.

HADDAD, Sérgio; XIMENES, Salomão. A Educação de pessoas jovens e adultas na LDB: um olhar passados 17 anos. In. BRZEZINSKI, Íria. **LDB/1996 Contemporânea: contradições, tensões e compromissos**. São Paulo: Cortez, 2014.

HADDAD, Sérgio. Educação de Adultos: um início de conversa sobre a nova lei de educação. In.: **Em Aberto**, Brasília, ano 7, n. 38, abr./jun. 1988. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/2024>. Acesso em: 14 abr.2021.

HORTA, José Silvério Bahia. Direito à educação e obrigatoriedade escolar. **Cadernos de Pesquisa**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, n. 104, jul.1998 p. 5-34. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/713/729>. Acesso: 2 ag.2021.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.

IANNI, Octavio. A construção da categoria. **Revista HISTEDBR Online**. Campinas, número especial, p. 397-416, abr2011. Disponível em: <https://www.abepss.org.br/arquivos/anexos/ianni-201804131230457141340.pdf>. Acesso em 20 mai., 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO T EIXEIRA. Sinopse Estatística da Educação Básica 2022. Brasília: **Inep**, 2023. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/acesso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>>. Acesso em: 19 de jul., 2023.

JANNUZZI, G. S. de M. **A Educação do Deficiente no Brasil**. Campinas - SP: Autores Associados, 2006.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (org.). **Diálogos com a diversidade: sentidos da inclusão**. Campinas, São Paulo: Mercado das Letras, 2011.

KASSAR, Mônica de Carvalho. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In: GÓES, Maria Cecília Rafael da; LAPLANE, Adriana Lia Friszman. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2013a. p. 47 - 69.

KASSAR, Monica Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 41, p. 61-

79, 2011. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/er/n41/05.pdf>. Acesso em: 30 de mar., 2021.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; REBELO, Andressa Santos; OLIVEIRA, Regina Tereza Cestari de. Embates e disputas na política nacional de Educação Especial brasileira. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45. Disponível em : <https://www.scielo.br/j/ep/a/SVmZZLzBnrZFnyqXR9TSpYc/?lang=pt#>. Acesso em: 07 de jun. de 2023.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Políticas sociais, políticas de inclusão. IN: **Diálogos com a diversidade**: sentidos da inclusão. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras; 2011.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. In **Cadernos Cedes Educação Escolar de pessoas com deficiências**: análise de indicadores educacionais. Campinas, v. 34, n. 93, maio/ago. 2014.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2 ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

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. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2019.

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**, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/gZmX3FJMmbgGTb9GHkDNTTK/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 6 de out. de 2022.

LIMA, Samantha Dias de. **Gestão, Planejamento e Políticas Públicas**. Canoas: Editora ULBRA, 2006.

LIMA, Fabiana de Oliveira. **Experiências inclusivas na educação de jovens e adultos em um município do interior paulista**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP). Marília, 2015.

LIMA, Waldísia Rodrigues de. **DA ESCOLA PARA O TRABALHO: NARRATIVAS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS EGRESSAS DA EJA NA BAIXADA SANTISTA.**

2020. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). São Carlos, 2020.

LIMA, Licínio C. A EJA no contexto de uma educação permanente ou ao longo da vida: mais humanos e livres, ou apenas mais competitivos e úteis?. In: Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6: tema central e oficinas temáticas /** Organizado por Paulo Gabriel Soledade et all. Ministério da Educação/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. -- Brasília : MEC, 2016.

LIMA, Licínio C. **Educação permanente e de jovens e adultos: crise e transformação.** São Paulo: Intermeios, 2020.

LOPES, Giovana Cerqueira. LINO, Lucília Augusta. **Educação de jovens e adultos e educação especial no contexto da educação inclusiva: confluências.** *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento.* Ano 06, Ed. 05, Vol. 03, pp. 46-72. Maio de 2021. Disponível em: <https://www.nucleodoconhecimento.com.br/educacao/inclusiva-confluencias> Acesso em: 4 de out. 2022.

LOURENÇO FILHO, Manoel Bergström. **Testes ABC:** para a verificação da maturidade necessária à aprendizagem da leitura e da escrita. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2008.

LOTTA, Gabriela Spanghero. **Implementação de políticas públicas:** o impacto dos fatores relacionais e organizacionais sobre a atuação dos burocratas de nível de rua no Programa Saúde da Família. 2010. Tese (Doutorado em Ciência Política) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8131/tde-20102010-120342/pt-br.php>. Acesso em: 5 jun., 2023.

MACIEL, Carina Elisabeth; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Políticas sociais, políticas de inclusão. IN: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (org.). **Diálogos com a diversidade:** sentidos da inclusão. Campinas, SP: Editora Mercado de Letras; 2011.

MACIEL, Carina Elisabeth. **Inclusão e educação superior:** ambiguidades de um discurso. Curitiba: Appris, 2020.

MACHADO, Maria Margarida. A Educação de jovens e adultos no Brasil pós – Lei nº 9.396/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Em aberto**, Brasília, v..22, n. 82, p.17 – 38, nov.2009. Disponível em: <https://repositorio.bc.ufg.br/handle/ri/13004>. Acesso em: 17 de jun. de 2022.

MACHADO, Maria Margarida; RODRIGUES, Maria Emilia de Castro. A EJA na próxima década e a prática pedagógica do docente. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 8, n. 15, p. 383-395, jul./dez. 2014. Disponível em: <<http://www.esforce.org.br>>. Acesso em: 10 de abr. De 2023.

MACHADO, Maria Margarida. GROSSI JÚNIOR, Geraldo. A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E NOS PLANOS ESTADUAIS DE EDUCAÇÃO. Anais do Simpósio ANPAE 2009. Disponível em: <https://www.anpae.org.br/simposio2009/249b.pdf>. Acesso em: 10 de abr. de 2023.

MARINELA, Fernanda. **Caderno de aula carreiras municipais**. Disponível em: <https://www.marinela.ma/wp-content/uploads/2017/12/CADERNODEAULACARREIRASMUNICIPAISBLOCOS01AO0NOESINTRODUTRIASEREGIMEJURDICO2017.02.pdf> Acesso em: 26 de jun. 2023.

MATO GROSSO DO SUL. SED/CEE/MS. **Parecer Orientativo nº 308, de 4 de outubro de 2013**.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/MS nº 7828, de 30 de maio de 2005**. Dispõe sobre a Educação Escolar dos alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema Estadual de Ensino. Imprensa Oficial. Campo Grande, MS, 2005.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/MS nº 9090, de 15 de maio de 2009**. Estabelece normas para Cursos de Educação de Jovens e Adultos e Exames Supletivos no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Imprensa Oficial. Campo Grande, MS, 2009.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/MS nº 9195, de 30 de novembro de 2009**. Fixa normas para a oferta da educação profissional técnica de nível médio no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul e dá outras providências. Imprensa Oficial. Campo Grande, MS, 2010.

MATO GROSSO DO SUL. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/MS n.º 9367, de 27 de setembro de 2010**. Dispõe sobre o Atendimento Educacional Especializado na educação básica, modalidade educação especial, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul. Imprensa Oficial. Campo Grande, MS, 2010.

MATO GROSSO DO SUL. **Lei nº 4.621, de 22 de dezembro de 2014**. Aprova o Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul, e dá outras providências. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/uploads/2015/05/Plano-Estadual-deEduca%C3%A7%C3%A3o-MS.pdf>. Acesso em: 9 de mai. de 2023.

MATO GROSSO DO SUL. CEE/MS. **Deliberação CEE/MS nº. 11.883/2019**. Disponível em :<http://www.cee.ms.gov.br/wp-content/uploads/2020/01/del.-11.883-2019-Educa%C3%A7ao-Especial-.pdf>. Acesso em 10 mai. de 2023.

MATO GROSSO DO SUL. CEE/MS. **Parecer Orientativo CEE/MS nº 308, de 4 de outubro de 2013**. Disponível em: <http://www.cee.ms.gov.br/wpcontent/uploads/2020/01/Ind.100-2019-Ed.-Especial-final-.pdf>. Acesso em 10 mai. de 2023.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **A Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Breve histórico da educação especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

MENDES, Enicéia; Gonçalves; SANTOS; Vivian; BRANCO, Ana Paula Cantarelli. **Contextos de influência da política de Educação Especial no Brasil**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves; SANTOS, Vivian; SEBIN, Bruna Raffaini.

Política de Educação Especial no Brasil: Análise da Produção de Textos de 2004 a 2019. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A política de educação inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos analíticos de políticas educativas**, v.27, n. 22, p. 1-27, 2019. Disponível em: <<https://epaa.asu.edu/ojs/article/view/3167>> Acessado em: 10 de jun. de 2023.

MENEZES, Ebenezer Takuno de. **Dicionário Interativo da Educação Brasileira - EducaBrasil**. São Paulo: Midiamix Editora, 2001. Disponível em <<https://www.educabrasil.com.br>. Acesso em: 5 mai., 2023.

MESZAROS, Istvaán. **A Educação para além do Capital**. 2. Ed. São Paulo. Boitempo. 2008.

MINAYO, M. C. S. (org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MICHELS, Maria Helena; GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. SISTEMA EDUCACIONAL INCLUSIVO: CONCEITO E IMPLICAÇÕES NA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA **Cad. Cedes**, Campinas, v. 34, n. 93, p. 157-173, maio-ago. 2014 157 Disponível em:<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/vBgsXDyDMqnCVS5BQZRhmpD/?lang=pt>. Acesso em: 29 de mai. de 2022.

Michaelis Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa (online). Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=estatuto>. Acesso em: jun. de 2023.

NERES, Celi Corrêa. **O público e o privado na história da Educação Especial**, 2003. Disponível em: Http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/revis/revis11/art6_11.htm. Acesso em: 22 abr., 2018.

NOGUEIRA, Marcela Fontão. **EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EJA: ANÁLISE DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). São Carlos, 2020.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Das Políticas de Governo às Políticas de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 32, n. 115, p. 323-337, abr.-jun. 2011 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/hMQyS6LdCNDK8tHk8gL3Z6B/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 7 de ag. de 2022.

OLIVEIRA, João Ferreira de; AGUIAR, Márcia Angela da S. (Org.). **Planos de Educação e Ações Articuladas**. Camaragibe/ PE: CCS Gráfica e Editora, 2016.

OZGA, Jenny. **Investigação sobre políticas educacionais: terreno de contestação**. Tradução Isabel Margarida Maia. Porto: Porto Editora, 2000.

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. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista (UNESP). Marília, 2020.

PAULA, Cláudia Regina de. OLIVEIRA, Márcia Cristina de. **Educação de Jovens e Adultos: A educação ao longo da vida**. Curitiba, SC: IBIPLEX, 2011.

PEREIRA, Josiane Patrícia Herculano. **A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE SABARÁ/MG**. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais. Belo Horizonte, Minas Gerais, 2020.

PEREIRA, Talita Vidal; OLIVEIRA, Roberta Avoglio Alves. JUVENILIZAÇÃO DA EJA COMO EFEITO COLATERAL DAS POLÍTICAS DE RESPONSABILIZAÇÃO. **Estud. Aval. Educ.**, São Paulo, v. 29, n. 71, p. 528-553, maio/ago. 2018. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/5013/3642>. Acesso em: 5abr. de 2023.

PINHEIRO, Luana dos Santos. **PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESTUDO DE CASO COM UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade Vale do Cricaré, São Mateus – ES, 2015.

PRESTES, Irene Carmen Picone. **Fundamentos da educação especial**. 1. ed. Curitiba, PR: IESDE Brasil, 2017.

RIBEIRO, Vera Masagão, JOIA, Orlando, PIERRO, Maria Clara Di. Visões da educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, ano XXI, nº 55, novembro/2001. Disponível em: www.scielo.br/pdf/ccedes/v21n55/5541.pdf, acesso em

RIZZI, Gammardella; XIMENES, Salomão Barros. Por que é importante considerar a educação como direito humano? In. CORTI, Ana Paula; CÁSSIO, Fernando; STOCO, Sergio . **Escola pública: práticas e pesquisas em educação**. Santo André, SP: Editora UFABC, 2023.

RODRIGUEZ, Eglau cimara Oliveira; DUTRA, Alessandra e STORTO, Letícia Jovelina. Inclusão escolar na educação de jovens e adultos. **Rev. Elet. Educ.** [online]. 2017, vol.11, n.1, pp.243-259. ISSN 1982-7199. Disponível em: http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S1982-71992017000100243&lng=pt&nrm=iso. Acesso: 1 de out., 2022.

SANTOS, Flávia Maria dos. **MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EJA E A OFERTA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM MUNICÍPIOS PAULISTAS**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). São Carlos, 2019.

SANTOS, Márcio Machado dos. **INOVAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. 2018. Dissertação (Mestrado em Diversidade e Inclusão) - Universidade Federal Fluminense (UFF). Niterói, 2018.

SANTOS, Juliana Silva dos. PEREIRA, Marcos Villela. Educação de Jovens e Adultos: um currículo de demanda atenção. In: Congresso Nacional de Educação, nº 13, 2017, Curitiba. Anais... Curitiba: EDUCERE, 2017. p. 6867-6880. Disponível em: https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24764_13108.pdf, acesso em: 2 de mai., 2023.

SANFELICE, José Luís. Fontes e história das políticas educacionais. In: LOMBARDI, José Claudinei; NASCIMENTO, Maria Isabel Moura. **Fontes, história e historiografia da educação** (orgs.). Campinas: Autores Associados; HISTEDBR, 2004, p. 97-108.

SANFELICE, José Luís. Dialética e pesquisa: seus embasamentos científico-filosóficos. **Revista pesquisa qualitativa**. Sociedade de estudos e pesquisas qualitativos. 2009. Disponível em: <https://editora.sepq.org.br/rpq/article/view/11>. Acesso em: 01 de jun. de 2023.

SAVIANI, Dermeval. EDUCAÇÃO ESCOLAR, CURRÍCULO E SOCIEDADE: o problema da Base Nacional Comum Curricular. **Movimento-revista de educação**, n. 4, 9 ago. 2016.

SAVIANI, Dermeval (2007). Educação: do senso comum à consciência filosófica (17ª ed.). Campinas: Autores Associados.

SAVIANI, Dermeval (2012a), **Escola e Democracia** (42ª ed.). Campinas: Autores Associados. 2008

SAVIANI, Dermeval (2014). **Sistema Nacional de Educação e Plano Nacional de Educação**. Campinas: Autores Associados.

SAVIANI, Dermeval. Sistemas de ensino e planos de educação:

O âmbito dos municípios. **Educação & Sociedade**, ano XX, nº 69, Dezembro/1999.

SAVIANI, Dermeval. **Educação brasileira: estrutura e sistema** {livro eletrônico}. 10. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

SAVIANI, Dermeval. **Plano Nacional de Educação PNE 2014- 2024** – suplemento ao livro Sistema Nacional de educação e Plano Nacional de Educação: significados, controvérsias e perspectivas. Campinas, SP: Autores Associados, 2014.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Demerval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. *Revista Brasileira de Educação* v. 15 n. 44 maio/ago. 2010.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 34, n. 124, p. 743-760, jul.-set. 2013
Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/BcRszVFxGBKxVgGd4LWz4Mg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 5 març. 2021.

SAVIANI, Dermeval. O Estado e a promiscuidade entre o público e o privado na história da educação brasileira. In: SAVIANI, Dermeval (Org.) **Estado e políticas educacionais na história da educação brasileira**. Vitória: EDUFES, 2010. p. 15-44.

SETUBAL, Joyce Marquezim, FAYAN Regiane Alves Costa (orgs.). **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência – Comentada**. Campinas: Fundação FEAC, 2016.

SILVA, Márcia da. PODER LOCAL: CONCEITO E EXEMPLOS DE ESTUDOS NO BRASIL. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia, 20 (2): 69-78, DEZ. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sn/a/zsNTRD8hDKFYxnTGVp7Dgmq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 28 de jun. de 2023.

SHIROMA, Eneida Otto; MORAES, Maria Célia Marcondes de. **Política Educacional**. Ed. Lamparina, 2007.

SHIROMA, E. O.; CAMPOS, R. F.; GARCIA, R. M. C. Decifrar textos para compreender a política: subsídios teórico-metodológicos para análise de documentos. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 427-446, jul./dez. 2005. Disponível em: <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html>. Acesso em: 11 jun. 2021.

SILVA, Edna Lúcia. **Metodologia da Pesquisa elaboração de Dissertação**. Florianópolis: Laboratório de Ensino a Distância da UFSC, 2005.

SILVA, Éricka Rimoli Mota da. **ENSINO DE LEITURA E DE ESCRITA A ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR). São Carlos, 2018.

SILVA, Fabiane Maria. **ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS ESPECIAL: O CONTEXTO DE MINAS GERAIS (2008-2019)**. 2021, Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte – MG, 2021.

SITTA, Cintia. **Educação de Jovens e Adultos**. São Paulo: FCE, 2015.

SOUZA, Ângelo Ricardo. A política educacional e seus objetos de estudo. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos em Política Educativa**. v. 1, n. 1, jan./jun. 2016, p. 75-89.

SOUZA, Ângelo Ricardo de; GOVEIA, Andréa Barbosa; TAVARES, Tais Moura. **Políticas Educacionais**. Conceitos e Debates. Curitiba, PR: Apris, 2016.

SOUZA, Celina. A Introdução Políticas Públicas: uma revisão da literatura. *Sociologias*, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/soc/a/6YsWyBWZSdFgfSqDVQhc4jm/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 de jun. de 2023

TRENTIN, Valéria Becher. Educação de jovens e adultos e a educação especial nas pesquisas: Uma articulação necessária. **Revista ESPACIOS**. ISSN 0798 1015 Vol. 38 (Nº 35) Año 2017. Disponível em: <http://www.revistaespacios.com/a17v38n35/17383513.html>. Acesso em: 14 mai., 2021.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. UNESCO,1990. Disponível em: http://eurydice.nied.unicamp.br/portais/todosnos/nied/todosnos/documentos-internacionais/declaracao-de-jomtien-em-ingles/folder_contents.html. Acesso em: 25 mar., 2021.

VI CONFINTEA. In: *Revista Brasileira de Educação*, v. 14, n. 41, maio/ago. 2009.

VIEIRA, Evaldo. A política e as bases do direito educacional. **Caderno Cedes**, Centro de Estudos Educação e Sociedade, Campinas, ano XXI, n. 55, p. 9-29, novembro/2001.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/sW79rDZ6L4pZK96YKwK8yfR/?lang=pt>
Acesso em: 12 abr., 2021.

VIEIRA, Sofia Lerche. A educação nas constituições brasileiras: texto e contexto. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 88, n. 219, p. 291-309, maio/ago. 2007.

Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2010-/3SF/VIEIRA,SofiaEducacaonasconstituicoes,2007.pdf>. Acesso em: 3 ag.2021.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Estrutura e funcionamento da educação básica** / Sofia Lerche Vieira . – 2. ed. atual. – Fortaleza : EdUECE, 2015.

PERIÓDICOS

CORREIA, Guilherme. Três escolas da Capital ofertarão curso de EJA com qualificação profissional. Disponível em: <https://www.campograndenews.com.br/educacao-e-tecnologia/tres-escolas-da-capital-ofertarao-curso-de-eja-com-qualificacao-profissional>. Acesso em: 26 de jul., 2023.

EJA – Educação de Jovens e Adultos, na modalidade educação a distância – Acesso ao Saber. Disponível em: <https://www.sed.ms.gov.br/ejaead/> Acesso em: 26 de jul., 2023.

Pandemia fez alunos do EJA, em Campo Grande, 'sumirem' e inscrições para novas turmas seguem até abril. Disponível em: <https://g1.globo.com/ms/mato-grosso-do-sul/noticia/2022/03/19/pandemia-fez-alunos-do-eja-em-campo-grande-sumirem-e-inscricoes-para-novas-turmas-seguem-ate-abril.ghtml>.

Prefeitura de Campo Grande reordena cursos do EJA para jovens e adultos de cinco escolas. Disponível em: <https://oestadoonline.com.br/manchete/prefeitura-de-campo-grande-reordena-cursos-do-eja/>. Acesso em: 26 de jul., 2023.

Prefeitura oferece vagas no EJA em todas as regiões da Capital. Disponível em: <https://horanoticias.com.br/prefeitura-oferece-vagas-no-eja-em-todas-as-regioes-da-capital/>. Acesso em: 10 de ag., 2023. **No corpo do texto a entrevista na íntegra Jornal da Hora 07/02/2023.**

REME ORGANIZA TURMAS DO CURSO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. DISPONÍVEL EM: <https://www.campogrande.ms.gov.br/cgnoticias/noticias/rem-organiza-turmas-do-curso-de-educacao-de-jovens-e-adultos/>. Acesso em: 26 de jul., 2023.

Saberes e práticas da inclusão : recomendações para a construção de escolas inclusivas. [2. ed.] / coordenação geral SEESP/MEC. – Brasília : **MEC**, Secretaria de Educação Especial, 2006. 96 p. (Série : Saberes e práticas da inclusão)

VOLPE, Renata. Em MS, há 66,6 mil analfabetos votantes; número corresponde a 3,5% dos eleitores. Disponível em:<https://midiamax.uol.com.br/politica/2022/em-ms-ha-666-mil-analfabetos-votantes-numero-corresponde-a-35-dos-eleitores/> Acesso em: 26 de jul., 2023.

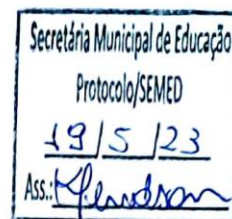
ANEXOS

ANEXO 1 – LEVANTAMENTO DE PUBLICAÇÕES

TTÍTULO	AUTORIA	ANO	TIPO
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: A (RE) INVENÇÃO DA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA ENTRE ÁREAS	Clarissa Hass	2015	Artigo - Revista Educação. Santa Maria, RS, v. 40, n. 2, p. 347-360 maio/ago. 2015. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/9038 .
EM TEMPOS DE DEMOCRATIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO: COMO TEM SE DELINEADO AS POLÍTICAS DE INCLUSÃO DE ACESSO À EJA AOS ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NO RIO GRANDE DO SUL?	Clarissa Hass e Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves	2015	Artigo - Rev. bras. educ. espec., Marília, v. 21, n. 4, p. 443-458, Dec. 2015. Disponível em: https://www.scielo.br/j/rbee/a/JzXt8M9TM43xjLmWcdBrCsh/abstract/?lang=pt .
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL NAS PESQUISAS: UMA ARTICULAÇÃO NECESSÁRIA	Valéria Brecher Trentin	2017	Artigo - Revista ESPACIOS . ISSN 0798 1015 Vol. 38 (Nº 35) Año 2017. Disponível em: http://www.revistaespacios.com/a17v38n35/17383513.html
INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Eglau cimara Oliveira Rodrigues, Alessandra Dutra e Jovelina Storto	2017	Artigo - Rev. Elet. Educ. vol.11 no.1 São Carlos jan./abr. 2017.
EDUCAÇÃO ESPECIAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA INTERFACE EM CONSTRUÇÃO?	Rosângela Martins Cabral, Luciane Guimarães Batistella Bianchini e Taisa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves	2018	Artigo - Revista Educação Especial v. 31 n. 62 p. 587-602 jul./set. 2018.Santa Maria. Disponível em: https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial .
PERCURSO ESCOLAR DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, NÍVEL ENSINO MÉDIO	Graciliana Garcia Leite e Juliane Aparecida de Paula Perez Campos	2018	Artigo - Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v.24, n.1, p.17-32, Jan.-Mar, 2018, Scielo.
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: CONFLUÊNCIAS	Giovana Cerqueira Lopes; Lucília Augusta Lino	2021	Artigo - Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento. Ano 06, Ed. 05, Vol. 03, pp. 46-72. Maio de 2021.
PROCESSO DE INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: ESTUDO DE CASO COM UMA ALUNA COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA	Luana dos Santos Pinheiro	2015	Dissertação - Centro Universitário Vale do Cricaré (UNIVC), São Mateus – ES, (MESTRADO EM GESTÃO SOCIAL), constante no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES)
EXPERIÊNCIAS INCLUSIVAS	Fabiana de	2015	Dissertação – (Mestrado em

NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM UM MUNICÍPIO DO INTERIOR PAULISTA	Oliveira Lima		Educação) Universidade Estadual Paulista (UNESP), Marília/ SP.
INTERFACES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: O DIREITO EM ANÁLISE	Flávia Herzog Adamkosky Botti	2016	Dissertação - Universidade Federal do Espírito Santo (UFES).
INOVAÇÃO DIDÁTICO-PEDAGÓGICA PARA A INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Márcio Machado dos Santos	2018	Dissertação - Universidade Federal Fluminense (UFF), constante no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).
ENSINO DE LEITURA E DE ESCRITA A ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Éricka Rimoli Mota da Silva	2018	Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: FORMAÇÃO CONTINUADA COLABORATIVA ENTRE PROFESSORES DA SALA COMUM E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL	Melina Brandt Bueno	2019	Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).
TRAJETÓRIA ESCOLAR PREGRESSA DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL MATRICULADOS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Olga Maria Freitas de Oliveira Lebrão	2019	Dissertação - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP).
MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA NA EJA E A OFERTA DE ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO EM MUNICÍPIOS PAULISTAS	Flávia Maria dos Santos	2019	Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).
A EDUCAÇÃO INCLUSIVA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UM ESTUDO DE CASO EM UMA ESCOLA PÚBLICA DO MUNICÍPIO DE SABARÁ/MG	Josiane Patrícia Herculano Pereira	2020	Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC).
EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EJA: ANÁLISE DO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DA PRÁTICA DOCENTE	Marcela Fontão Nogueira	2020	Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial, do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).
A ESCOLA INCLUSIVA NA PERSPECTIVA DE ESTUDANTES COM SURDEZ PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	Sumara Barbosa Alecrim	2021	Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E	Fabiane Maria Silva	2021	Dissertação - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Minas

ADULTOS ESPECIAL: O CONTEXTO DE MINAS GERAIS (2008-2019)			Gerais (UFMG).
DA ESCOLA PARA O TRABALHO: NARRATIVAS DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIAS EGRESSAS DA EJA NA BAIXADA SANTISTA	Waldísia Rodrigues de Lima	2020	Tese - Programa de Pós-Graduação em Educação Especial do Centro de Educação e Ciências Humanas da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR).
ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA VISUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O EMPREGO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA A APRENDIZAGEM CONCEITUAL	Antonio Paulino de Oliveira Junior	2020	Tese - Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Filosofia e Ciências, da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Marília/ SP.



**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE)
MESTRADO E DOUTORADO**

Campo Grande/MS, 19 de maio de 2023

À Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande (SEMED)
Ilmo Sr. Prof. Lucas Henrique Bitencourt de Souza.

Secretário de Educação do Estado de Mato Grosso do Sul

Apresentamos **Tânia Mara dos Santos Bassi**, aluna do curso de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Católica Dom Bosco (UCDB).

A referida doutoranda desenvolve o projeto de pesquisa intitulado **ACESSO E PERMANÊNCIA DE ESTUDANTES PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: O DESAFIO DE DUAS MODALIDADES ENTRELACADAS**, na Linha de Pesquisa Política, Gestão e História da Educação do PPGE/UCDB, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Nádia Bigarella.

Tendo em vista a elaboração de sua Tese de Doutorado, com o objetivo de analisar a inclusão de alunos (PAEE) na modalidade EJA na REME (2017-2023), solicitamos a Vossa Senhoria a gentileza, no sentido de que a doutoranda possa requerer, consultar documentos e dados educacionais na Secretaria Municipal de Educação (SEMED).

Para execução da pesquisa citada será necessário, por intermédio da SEMED, a disponibilização de informações referentes aos tópicos constantes na folha em anexo.

Para maiores informações sobre a pesquisa, informamos o contato da doutoranda **Tânia Mara dos Santos Bassi - (67) 9 9288-1441**.

No aguardo do parecer positivo para nossa solicitação, agradecemos antecipadamente a colaboração.

Atenciosamente,

[Handwritten Signature]
Prof. Dr. Heitor Queiroz de Medeiros
Vice Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Educação/Mestrado e Doutorado/UCDB

MISSÃO SALESIANA DE MATO GROSSO - UNIVERSIDADE CATÓLICA DOM BOSCO
Av. Tamandaré, 6000 - Jardim Seminário - CEP: 79117-900 - CAMPO GRANDE - MS - BRASIL
CNPJ/ME: 03.226.149/0015-87 - Fone: 55 67 3312-3300 - Fax: 55 67 3312-3301 - www.ucdb.br



**PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMPO GRANDE
ESTADO DE MATO GROSSO DO SUL
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCACAO**

OFICIO N. 2.888/CEFOR/SEMED

Campo Grande, 22 de maio de 2023.

Prezado Senhor:

Em resposta a solicitação dessa Universidade, para Tânia Mara dos Santos Bassi realizar a pesquisa "Acesso e permanência de estudantes público-alvo da educação especial na educação de jovens e adultos: o desafio de duas modalidades entrelaçadas", com coleta de dados na Divisão de Educação Especial/DEE desta Secretaria, informamos que nada obsta ao que se requer; sendo assim autorizamos o desenvolvimento das atividades, as quais deverão ser acompanhadas por Vera Lúcia Gomes, com quem deverá estabelecer contato, pelo telefone n. 2020-3836, para acerto dos trâmites necessários, na DEE, onde uma cópia deste ofício deverá ser entregue, para acerto dos trâmites necessários.

Evidenciamos que, depois da conclusão das atividades, uma cópia do trabalho completo deverá ser disponibilizada, conforme normas da ABNT, preferencialmente encadernada, na Coordenadoria do CEFOR/SEMED, para compor o acervo da biblioteca deste Órgão Central.

Na oportunidade, colocamo-nos à disposição, pelo telefone n. 2020-3831, falar com Letícia Costa, na Coordenadoria do Centro de Formação para a Educação/CEFOR desta Secretaria.

Atenciosamente,


Lucas Henrique Bitencourt de Souza
Secretário Municipal de Educação

Ao Sr. Heitor Queiroz de Medeiros
Vice Coordenador - Programa de Pós-Graduação em Educação - Mestrado e
Doutorado - UCDB
- Campo Grande - MS

DIÁZETO SEVERO MONTEIRO, 460 - VILA MARGARIDA - CEP. 79023201 - Fone: (67)3314-3800 - E-mail: semed.gab.cj@gmail.com



695effbc11cda3fc86f747a023e4beb38e97a2c4

Prefeitura Municipal de Campo Grande

Estado de Mato Grosso do Sul

Secretaria Municipal de Educação

Coordenadoria de Normalização das Políticas Educacionais/SUGENOR/SEMED

MATRIZ CURRICULAR DO CURSO DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA ETAPA DO ENSINO FUNDAMENTAL

Duração do ano letivo: 200 dias

Duração da hora-aula: 60 minutos

Duração da semana letiva: 5 dias

A partir de 2023

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E PARTE DIVERSIFICADA	ÁREAS DE CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	CARGA HORÁRIA					
			ANOS INICIAIS		ANOS FINAIS			
			FASE INICIAL I	FASE INICIAL II	FASE INTERMEDIÁRIA		FASE FINAL	
					AP	AF	AP	AF
LINGUAGENS	LÍNGUA PORTUGUESA	5	5	2	3	1	2	
	INICIAÇÃO AOS ESTUDOS LITERÁRIOS					1		
	LÍNGUA INGLESA			1		1	1	
	EDUCAÇÃO FÍSICA	2	2	1		1		
	ARTE	2	2	1		1	1	
MATEMÁTICA	MATEMÁTICA	5	5	2	2	1	3	
	APLICAÇÕES MATEMÁTICAS					1		
CIÊNCIAS HUMANAS	HISTÓRIA	2	1	1		1	3	
	GEOGRAFIA	1	2	1	3	1		
CIÊNCIAS DA NATUREZA	CIÊNCIAS	3	3	1	2	1		
ENSINO RELIGIOSO	ENSINO RELIGIOSO					1		
TOTAL	SEMANAL EM HORAS SEM ENSINO RELIGIOSO	20	20	10	10	10	10	
	SEMANAL EM HORAS COM ENSINO RELIGIOSO				10	11	10	
	CARGA HORÁRIA ANUAL SEM ENSINO RELIGIOSO	800	800	800		800		
	CARGA HORÁRIA ANUAL COM ENSINO RELIGIOSO				840		840	

Aprovada pela Ata n. 2/2023 - CONOPE/SUGENOR/SEMED

Rosemar Ruglia
 Rosemar Ruglia Martins de Pietro
 Gerente de Monitoramento

AP	Aula Presencial
AF	Aula Flexível

Clayde de Oliveira Cassol
 Clayde de Oliveira Cassol Miranda
 Coordenador de Gestão e Normas
 SEMED/SUGENOR

ANEXO 5 – SOLICITAÇÃO DE INFORMAÇÕES SEMED/REME

Levantamento de informações junto à Secretaria Municipal de Educação (SEMED) sobre a inclusão de alunos ⁷⁷público-alvo da Educação Especial (PAEE) na modalidade Educação de Jovens e Adultos, na Rede Municipal de Ensino de Campo Grande/ MS (REME)

1. No período de 2017 a 2022 (2023), o quantitativo de escolas da REME que ofertam a EJA.
2. Nos anos de 2017 a 2022 (2023), o quantitativo de escolas da REME ofertantes da EJA, que têm alunos PAEE matriculados nessa modalidade. (quais escolas; localização/ região; turno de oferta da EJA nas mesmas; fase da EJA ofertada nas respectivas escolas).
3. De 2017 a 2022 (2023), o quantitativo de escolas da REME, ofertantes da EJA, que dispõem de Sala de Recursos (SR). Turno de funcionamento das salas de recursos. Classificação de cada sala, se sala de recursos multifuncional (SRM) ou dedicada a que especificidade.

Sobre os alunos PAEE na EJA:

4. De 2017 a 2022 (2023), o quantitativo de alunos PAEE, matriculado na EJA, (geral e por especificidade).

De 2017 a 2023, a relação de alunos PAEE matriculados na EJA, contendo: as especificidades dos mesmos; a idade; o gênero; a escola de origem; o turno da matrícula; fase da EJA cursada.

Sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE):

- 5.a. De 2017 a 2022 (2023) o quantitativo de alunos PAEE, matriculado na EJA, que frequenta sala de recursos; e o turno do AEE.
- 5.b. De 2017 a 2022 (2023), na atuação da EJA inclusiva, o quantitativo de: Auxiliar pedagógico especializado (APE), intérprete de LIBRAS, Assistente educacional inclusivo, Professor do AEE/SR ...

Sobre docência na EJA/ formação:

6. No âmbito da REME, o quantitativo de professores atuantes na EJA. Quantos efetivos? Quantos convocados? Quais critérios requeridos para a atuação docente nessa modalidade?
7. Os cursos de formação ofertados no âmbito da REME local acerca da EJA inclusiva, no acolhimento a alunos PAEE. Com que formato? Carga horária? Qual abrangência? Qual o foco de discussão/ tema? Datas das formações em 2017 a 2022?

Sobre parcerias:

⁷⁷ Alunos com deficiência, Transtornos Globais do Desenvolvimento (TGD) e os que possuem altas habilidades ou superdotação. (BRASIL, 2008). A pessoa com Transtorno do Espectro Autista é considerada com deficiência para efeito legal. (BRASIL, 2012).

8.a. No âmbito da REME, as parcerias/interfaces na relação Educação Especial/ Educação de Jovens e Adultos para melhor promover a oferta da EJA na perspectiva inclusiva.

8.b. No âmbito municipal, parcerias entre Educação Especial/Educação de Jovens e Adultos e setores da Assistência Social, Saúde, Esportes a fim de estreitamento da relação entre profissionais dessas áreas (Secretarias Municipais) na promoção de melhor apoio ao aluno da EJA, especificamente PAEE, na sua formação acadêmica, inserção profissional, atendimento médico/multidisciplinar, qualidade de vida.

9. A REME promove alguma estratégia para a EJA mais voltada ao mundo do trabalho, por meio de curso integrado etc? Que alternativa configura essa integração no âmbito da rede em estudo? Em que medida os alunos PAEE têm sido contemplados nessa estratégia?

10. Quais políticas públicas no âmbito do município têm sido desenvolvidas pela REME acerca da inclusão escolar de alunos PAEE na EJA?

- Documentos sobre a organização da Educação Especial na REME (2017 – atual).
- Documentos sobre a organização da Educação de Jovens e adultos (EJA) na REME. (2017 – atual).