

**Da indiferença à inclusão indiferente: iniciativas e desafios à escolarização de pessoas com  
deficiência na Educação de Jovens e Adultos**

*De la indiferencia a la inclusión indiferente: iniciativas y desafíos para la educación de personas  
con discapacidad en la Educación de Jóvenes y Adultos*

Olga Mara Bueno  
Rita de Cássia da Silva Oliveira  
**Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG)**  
Ponta Grossa - Brasil

**Resumo**

Este ensaio objetiva refletir sobre a escolarização de pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos. Apresenta uma síntese do histórico do atendimento às pessoas com deficiência, ao longo do tempo, desde as práticas de abandono até as ações de Educação Inclusiva na atualidade. Discute como essas iniciativas foram se consolidando no mundo e influenciando o contexto da educação inclusiva brasileira. Analisa a interface entre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos, e os aspectos das construções curriculares, formação de docentes, o atendimento educacional especializado e a gestão e financiamento da escola inclusiva. Os resultados do estudo mostram que a materialização das estruturas, edificantes das iniciativas de educação inclusiva do jovem adulto com deficiência, principalmente da pessoa com deficiência intelectual, se constitui em um desafio, onde ainda precisam ser superadas a indiferença e a invisibilidade, para que se possa avançar para além da garantia do direito de acesso.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos; Educação Inclusiva; Deficiência; Práticas de inclusão.

**Resumen**

Este ensayo tiene como objetivo reflexionar sobre la escolarización de las personas con discapacidad en la Educación de Jóvenes y Adultos. Presenta un resumen de la historia de la atención a las personas con discapacidad, a lo largo del tiempo, desde las prácticas de abandono hasta las acciones de Educación Inclusiva en la actualidad. Se discute cómo estas iniciativas se consolidaron en el mundo e influyeron en el contexto de la educación inclusiva en Brasil. Analiza la interfaz entre la Educación Especial y la Educación de Jóvenes y Adultos, y los aspectos de la construcción curricular, la formación del profesorado, los servicios educativos especializados y la gestión y financiación escolar inclusiva. Los resultados del estudio muestran que la materialización de estructuras, que edifican iniciativas de educación inclusiva para jóvenes con discapacidad, especialmente para personas con discapacidad intelectual, constituye un desafío, donde la indiferencia y la invisibilidad aún deben ser superadas, por lo que la indiferencia y la invisibilidad aún se mantienen. deben superarse puede ir más allá de la garantía del derecho de acceso.

**Keywords:** Educación de Jóvenes y Adultos; Educación inclusiva; Deficiencia; Prácticas de inclusión.

Da indiferença à inclusão indiferente: iniciativas e desafios à escolarização de pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos

## **Introdução**

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se caracteriza, no momento atual, como o resultado de significativas lutas que visaram à democratização do direito de acesso à escola no Brasil. A oferta dessa modalidade está assegurada, na Constituição Federal de 1988, no artigo 208, que garante “educação básica obrigatória e gratuita dos 4(quatro) aos 17(dezessete) anos de idade, propiciando, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL, 1988).

Nessa acepção, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN9394/96, art. 37) estabelece a oferta da EJA, como modalidade de ensino, que tem a função de escolarizar sujeitos que nunca tiveram acesso à escola ou que, por diferentes motivos, não puderam continuar os estudos no Ensino Fundamental ou Médio, na idade própria. Na conjuntura dicotômica da exclusão/inclusão arraigada, historicamente, na cultura social educacional brasileira, construiu-se a interface entre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos. Para contextualizar o movimento da Educação Inclusiva das pessoas com deficiência no Brasil, que perpassam a EJA, é importante entender o percurso histórico, as relações estabelecidas, as alternativas educacionais e pedagógicas, os encaminhamentos e movimentos que foram construídos ao longo do tempo e perpassam as práticas inclusivas atuais.

Este estudo faz um delineamento do atendimento às pessoas com deficiência ao longo do tempo, das práticas de abandono e indiferença até a inclusão na atualidade, fundamentado em estudos de Silva (2010), Mazzotta (2011), Jannuzzi (2012) e Mendes (2010) e, em legislações específicas. Para construir a análise da interface entre Educação Especial e EJA e das estruturas que edificam as práticas inclusivas atuais para jovens e adultos com deficiência, as referências principais são: Ferreira (2011), Campos e Duarte (2011), Siems (2012), Leite e Campos (2018), Glat e Estef (2021) e Holanda, Pereira e Ferreira (2021).

## **Das práticas de abandono à inclusão escolar: percurso histórico e influências às iniciativas educacionais no Brasil**

No decurso da história da humanidade, as pessoas com deficiência foram tratadas de diferentes formas, conforme a cultura de cada civilização. Na Antiguidade, em alguns países, eram “consideradas parte da sociedade, como no Egito Antigo” (SILVA, 2010, p. 14), mas o abandono dessas pessoas foi o que predominou nesse período. Posteriormente, já na Idade

Média, por questões religiosas, as pessoas com deficiência começaram a ser acolhidas em asilos e hospitais de caridade. Essas instituições, com objetivos de abrigar, proteger e educar, acabavam excluindo-os da convivência social (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011, p. 135).

Na Idade Moderna, começaram a surgir os estudos médicos e pedagógicos, as tentativas de educar as pessoas com deficiência. Mazzotta (2011, p. 16) cita que até o século XVIII as noções, a respeito da deficiência, eram “basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, não havendo bases científicas para o desenvolvimento de noções realísticas”. Assim, a falta de conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas com deficiência fossem excluídas, marginalizadas e ignoradas.

No período da Idade Moderna, emergiram medidas de atendimento e tentativas educacionais, com importantes destaques, que caracterizaram iniciativas precursoras na educação. Segundo Mazzotta (2011), na Europa, iniciaram-se os primeiros movimentos, que se concretizaram em medidas educacionais, desconsiderando-se as que, sob o mesmo título, caracterizavam ações de abrigo, assistência ou terapias. Tais medidas foram se expandindo e adentrando outros continentes, primeiramente nos Estados Unidos e Canadá e, logo depois, influenciando outros países, como o Brasil.

No Brasil, o início da Educação Especial é considerado por distintos autores como a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos no Brasil pelo Imperador D. Pedro II, seguido da inauguração do Imperial Instituto de Surdos-Mudos, também no Rio de Janeiro, em 1857 (SILVA, 2010; MAZZOTTA, 2011; JANNUZZI, 2012; MENDES, 2010).

Essas iniciativas, segundo Silva (2010), foram inspiradas pelas experiências empreendidas por médicos e educadores da Europa e também dos Estados Unidos. Entretanto Mazzotta (2011, p. 27) faz uma ressalva que “a inclusão da ‘educação de deficientes’, da ‘educação dos excepcionais’ ou da ‘educação especial’, na política educacional brasileira, vem a ocorrer somente no final dos anos 1950 e início da década de 1960 do século XX”.

Nessa linha, evidenciam-se diferentes paradigmas e condutas que permearam as ações movimentadas para a educação das pessoas com deficiência. Jannuzzi (2012), em seus estudos, argumenta que se sucederam na educação de deficientes no Brasil até o início da

Da indiferença à inclusão indiferente: iniciativas e desafios à escolarização de pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos

década de 90, quando se evidenciaram os movimentos de inclusão, as tentativas de Institucionalização, de Serviços e de Suportes.

Essas tentativas são denominadas historicamente de paradigmas, que caracterizaram os modelos de atendimento estabelecidos. Nesses contextos de desenvolvimento, interpõem-se duas influências pedagógicas, classificadas como vertentes, a médico-pedagógica e a psicopedagógica (SILVA, 2010; MENDES, 2010; JANNUZZI, 2012). Essas vertentes que influenciaram as ações são caracterizadas sob o seguinte aspecto:

[...] na vertente médico-pedagógica, as decisões tanto relacionadas com o diagnóstico, quanto com as práticas escolares são subordinadas ao médico. Por sua vez, na vertente psicopedagógica, há maior ênfase nos princípios psicológicos, embora o papel do médico ainda seja importante (SILVA, 2010,p. 28).

No transcorrer do tempo, até por volta de 1900, “a educação popular e muito menos a dos deficientes não era preocupação [...] certamente, só as crianças mais lesadas despertavam atenção e eram recolhidas em alguma instituição” (JANNUZZI, 2012,p. 14). Nessa perspectiva, Silva (2010) assinala que, com o passar do tempo, o número de instituições que atendiam pessoas com deficiência foi aumentando e, após 1920, esse aumento, cada vez maior, caracterizou o Período da Institucionalização.

Foram criadas instituições que existem até hoje, como a fundação Dorina Nowill para cegos, em 1900; a Associação de Assistência à Criança Defeituosa (AACD), em 1950; o Instituto Pestalozzi do Brasil, criado em 1926 e a Associação dos Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), fundada em 1954 (MAZZOTTA, 2011).

Em 1948, a Declaração Universal dos Direitos Humanos trouxe novas perspectivas para grupos minoritários, como as pessoas com deficiência, dando início aos questionamentos à segregação. Ainda nesse período, em 1961, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 4024 de 1961, que abordou a educação de pessoas com deficiência, em dois artigos:

Art. 88. A educação de excepcionais deve no que for possível enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade. Art. 89. Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo (BRASIL, 1961).

A promulgação dessa lei foi considerada por Mazzotta (2011) e Silva (2010) o marco das ações oficiais da Educação Especial no Brasil. Na década de 70, evidenciaram-se algumas evoluções na educação da pessoa com deficiência e houve a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei 5692/71, tornando-se a “época em que o título de educação especial vai afirmando-se, pelo menos, no discurso” (JANNUZZI, 2012, p. 120). Começaram, então, planejamentos para se criarem serviços, dando início à desinstitucionalização.

Para Silva (2010, p. 55), é a partir desse período “que as escolas regulares começaram a aceitar matrículas de alunos com deficiência em classes comuns ou em classes especiais das escolas regulares”. Fica caracterizado o período de integração escolar e o Paradigma de Serviços. Nesse momento, ganhou força a ideia da implementação de serviços de reabilitação, visando ao preparo para a integração ou à reintegração na vida da comunidade.

Para Fernandes, Schlesener e Mosquera (2011, p.141), com “a dificuldade dessa integração devido a alguns fatores principalmente do papel da sociedade em também se reorganizar para garantir o acesso de todos, surge o Paradigma do Suporte”. Nesse contexto, intensificou-se a disponibilidade de suportes social, econômico, físico e instrumental, para favorecer a inclusão social.

No ano de 1986, foi instituída a Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), com o objetivo de facilitar a integração. Para autores como Jannuzzi (2012) e Silva (2010), a CORDE surgiu, em um cenário de saliências da falta de recursos, da desinformação da sociedade, de assistencialismo e negação da deficiência e da necessidade de vincular o movimento de integração com políticas sociais que enfocassem saúde, educação e a previdência social.

No ano de 1988, o Brasil promulgou uma nova constituição, que, segundo Silva (2010, p. 67), tinha como objetivo principal “assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade paterna, pluralista e sem preconceitos”.

No ano de 1990, a Declaração Mundial de Educação para Todos, ocorrida em Jomtien na Tailândia, convocou todos os países a se comprometerem com a garantia de oferta da educação de qualidade para todos, passando a disseminar as ideias inclusivistas em educação.

Da indiferença à inclusão indiferente: iniciativas e desafios à escolarização de pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos

Um marco importante desse período foi a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade, promovida pelo governo da Espanha e pela Organização das Nações Unidas para a Educação, as Ciências e a Cultura (UNESCO), em junho de 1994, que resultou na Declaração de Salamanca e da Linha de Ação sobre Necessidades Educativas Especiais, que entre seus princípios, no Art. 2º, declara que “[...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (BRASIL, 1994).

Essas declarações passaram a influenciar as políticas públicas para a Educação Inclusiva no Brasil e, em 1996, em 20 de dezembro, foi promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN 9394/96), que destina um capítulo específico para a Educação Especial, definindo-a como modalidade de ensino, oferecida, de preferência, pela rede regular para educandos portadores de necessidades especiais, alterado posteriormente pela Lei 12796 de 2013, que define o público-alvo da educação especial (PAEE), como educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação.

Em 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, em vigência até os dias atuais. Essa política teve como foco central garantir a matrícula e a frequência de todos na escola e estabeleceu a garantia da oferta de atendimento educacional especializado, nas redes regulares de ensino, mas mantém o financiamento às instituições privadas assistenciais. Para Mendes (2010, p.106), o que predomina hoje, no contexto da inclusão, são salas de recursos em escolas públicas, que substituíram as “antigas classes especiais, escolas especiais privadas e filantrópicas e um grande contingente de alunos inseridos em classes comuns sem receber nenhum tipo de suporte à escolarização”.

Diante de contradições quanto à aplicação das políticas públicas para a construção da escola inclusiva, no ano de 2020, foi apresentada uma nova política de educação especial, intitulada como Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com aprendizado, ao longo da vida, instituída pelo Decreto 10.502 de 30 de setembro de 2020.

No entanto essa política apresentava encaminhamentos e propostas de ações consideradas como retrocessos, com o foco voltado para a remediação, a segregação e o

desmonte das estruturas que foram construídas, nos últimos anos, para assegurar a inclusão educacional, sinalizando um retorno para a década de 1970.

A proposta do Decreto 10.502 gerou dicotomia, uma disputa entre escolas e classes especializadas, e a escola regular, em um cenário em que deveria prevalecer a cooperação e o conhecimento, sendo que a maioria dos alunos público-alvo da Educação Especial (PAEE) poderia se beneficiar da inclusão educacional, em uma escola de qualidade, que precisa de investimentos e melhorias. O Decreto 10.502 pareceu apontar para uma direção contrária, o que contribuiria para o enfraquecimento da escola pública, com destaque, nas palavras de Mendes (2010, p. 106 e 107), que “a grande e conjunta luta é a de como construir uma escola brasileira pública de melhor qualidade para todos e, ao mesmo tempo, garantir que as especificidades da população-alvo da educação especial sejam respeitadas”.

Nesse sentido, por contrariar interesses e conquistas da educação inclusiva no Brasil e por ser alvo de questionamentos da sociedade, esse decreto foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal em dezembro de 2020:

O Plenário do Supremo Tribunal Federal, por maioria, referendou a liminar deferida este mês pelo ministro Dias Toffoli na Ação Direta de Inconstitucionalidade (ADI) 6590 para suspender a eficácia do Decreto 10.502/ 2020, que instituiu a Política Nacional de Educação Especial Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2020).

Dessa forma, segue em vigência a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva do ano de 2008. Por conseguinte, expandiram-se os estudos e intensificou-se o debate entre os pesquisadores, representantes do governo, as pessoas com deficiência, sociedade e o Supremo Tribunal Federal, para decisão e definição quanto a uma política pública de inclusão que promova educação de qualidade a todas as pessoas.

### **Interface entre EJA e Educação Especial: a conjuntura atual**

Analisando as relações de inclusão/ exclusão da população adulta com deficiência, Jannuzzi (2012, p.7) aponta que, historicamente, a sociedade brasileira marginalizava essas pessoas, criando uma exclusão legal, como observada na Constituição de 1824, em que a “sociedade de então já se protegia juridicamente do adulto deficiente [...], privando do direito político o incapacitado físico ou moral”.

## Da indiferença à inclusão indiferente: iniciativas e desafios à escolarização de pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos

Essas constatações foram se modificando, ao longo do tempo e, para as políticas inclusivas atuais, a autora identifica certo “otimismo pedagógico” quanto às adversidades da prática e reflete que “a escola tem papel importante e, mesmo com as condições adversas do contexto econômico-político-ideológico, tem função específica, que exercida de forma competente deve possibilitar a apropriação do saber por todos os cidadãos” (JANNUZZI, 2012, p. 160).

Para entender como as pessoas jovens e adultas com deficiências foram adentrando os espaços da EJA, Ferreira (2011, p. 75) cita que na realidade brasileira, ainda, “Jovens e adultos com deficiência constituem hoje ampla parcela da população de analfabetos no mundo porque não tiveram oportunidades de acesso à educação na idade apropriada.” De acordo, com Siems (2012, p. 63) a presença das pessoas com deficiência já seria previsível na EJA, visto que “como ocorre com todos os demais grupos populacionais, em um país de dimensões continentais como o Brasil, situações sociais, culturais e geográficas podem dificultar ou impedir o acesso de grupos variados à escolarização na idade prevista para o fluxo na Educação Básica”.

Nesse panorama, Ferreira (2011, p. 75) argumenta que “Nos países economicamente ricos, a maioria das pessoas com deficiência está institucionalizada, nos países economicamente pobres, está escondida, invisível na escola e nos vários espaços sociais”.

Sob os movimentos da educação inclusiva, notadamente a partir da implantação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), as pessoas com deficiência que foram privadas de oportunidades de aprendizagem formal e de desenvolvimento vão adentrando os espaços da EJA. Arroyo (2017, p. 272) afirma que as pessoas com deficiência são tidas como um dos últimos grupos que chegam à EJA e questiona se nessa modalidade “Há lugar para corpos com deficiência?”, afirmando que “se às pedagogias escolares até os corpos não deficientes lhe foram estranhos, seu estranhamento com ‘corpos deficientes’, vem sendo total.” Essa afirmativa de Arroyo (2017) leva à reflexão sobre as práticas inclusivas e suas contradições na EJA.

Sobre as práticas inclusivas na EJA, Ferreira (2011, p. 89) afirma que nessa modalidade deveria prevalecer o modelo social e curricular da deficiência, para orientar a ação do docente no processo de ensinar e aprender considerando as especificidades e as diferenças, que “contribui para romper com a tradicional prática docente para poucos, para



o estudante médio”, tida de antemão, como excludente, tornando invisíveis os sujeitos que não correspondem a esse padrão .

Considerando- se a histórica invisibilidade de pessoas com deficiência no sistema educacional, Ferreira (2011, p. 108) aponta que “as redes de ensino estão buscando alternativas a esses alunos/as nas escolas da rede pública”, para o acesso, permanência e desenvolvimento. No entanto, assegura que ainda existem obstáculos a serem vencidos para materializar a inclusão de pessoas com deficiência na EJA, com forte a tendência à minimização e invisibilização da deficiência dos estudantes, como se isso fosse torná-los “alunos/ mais normais”.

Dessa forma, Ferreira (2011) identificou em suas pesquisas sobre deficiência na EJA, que um dos entraves para o aumento das matrículas de estudantes com deficiência em turmas de EJA é a opção de turno de funcionamento, a falta de engajamento da família e de todos os setores/ atores envolvidos e de compreensão das comunidades escolares, apontando que as práticas das escolas de EJA, mesmo em contextos diferentes na realidade brasileira, são pobres e não inclusivas.

Assim, assevera que é urgente introduzir na pauta da formação docente para a EJA, questões pertinentes aos alunos com deficiência, além de se fazer necessário que a pauta da inclusão seja incluída na agenda das políticas públicas e que pela escassez de literatura nessa área, que se ampliem os estudos e pesquisas, para que se possa ajudar a construir políticas públicas eficientes, compatíveis com as demandas dessa modalidade.

Nesse segmento, diferentes autores apontam a carência predominante nas pesquisas acadêmicas sobre a inclusão do jovem adulto com deficiência na EJA (Campos e Duarte, 2011; Siems, 2012; Leite e Campos 2018; Holanda, Pereira e Ferreira, 2021 ; Glat e Estef, 2021) . Essa confirmação vem contribuindo para aumentar as invisibilidades, exclusão, precariedade das políticas públicas para essa modalidade e consolidação do processo inclusivo sob estruturas de ensino pouco dispendiosas.

Para Siems (2012) pessoas jovens e adultas com deficiência buscam no acesso à escola, meios para poder continuar e aprimorar seu desenvolvimento humano e social, mas que não basta disponibilizar a escola, é essencial que se construam estruturas que assegurem a frequência, a permanência e o desenvolvimento. Trata-se de uma questão que ultrapassa o direito de acesso.

Da indiferença à inclusão indiferente: iniciativas e desafios à escolarização de pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos

Ainda, segundo Siems (2012), devido à ausência do poder público, EJA e Educação Especial compreendem duas modalidades que durante muito tempo foram ofertadas por organizações não-governamentais, como ações assistencialistas, com objetivos diversos aos dos fins da educação e assim foram se perpetuando.

Na atualidade, a visão de educação como direito social fundamental de todas as pessoas, e frente aos movimentos de educação inclusiva, EJA e Educação Especial vão se configurando como modalidades que se entrelaçam e que exigem políticas, investimentos e práticas específicas, onde o investimento pouco dispendioso do ensino, não poderia ser admitido. Os estudos de Siems (2012), Leite e Campos (2018), Glat e Estef (2021) evidenciam a incipiência e ineficácia das políticas de inclusão de alunos jovens e adultos com deficiência na EJA.

São estruturas educacionais, debatidas na sequência, que na prática ainda encontram desafios para a sua materialização, como a inadequação dos currículos às especificidades de jovens adultos com deficiência, que demandam além de diferenciação ou flexibilização, algum nível de adaptação no currículo (Siems, 2012; Glat e Estef, 2021); a desprofissionalização da docência para a Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial (Siems, 2012; Campos e Duarte, 2011; Leite e Campos, 2018); inexistência ou precariedade do atendimento educacional especializado (Siems, 2012; Leite e Campos, 2018; Glat e Estef, 2021); e apesar do avanço da legislação, desafios à gestão da escola pública inclusiva (Siems, 2021; Holanda, Pereira e Ferreira, 2021).

### **Construções Curriculares para a inclusão de pessoas com deficiência na EJA**

Sobre a construção curricular para a inclusão de jovens e adultos, Siems (2012, p. 74) destaca a necessidade de se construir um currículo que assegure condições de permanência e desenvolvimento aos alunos jovens adultos com deficiência “seja na forma da construção de um modelo pedagógico que considere as especificidades das necessidades de cada indivíduo, seja através da melhoria na formação de docentes e gestores das instituições escolares” e ressalta que é necessário que se aprofundem os estudos sobre estratégias educacionais para o desenvolvimento de indivíduos com deficiência intelectual.

Para Glat e Estef (2021, p. 162), o grande problema está em acolher e ensinar alunos com deficiência em uma escola que ainda está baseada “na homogeneização e na meritocracia, com currículos fechados e critérios temporais de aprovação/ reprovação pré-

estabelecidos”. Assim, sem que se permitam adequações no currículo, a maioria dos estudantes com deficiência enfrentará processos de escolarização excludentes e indiferentes para seu desenvolvimento escolar, social e cultural.

Dessa maneira, ainda que se observe um aumento gradual no número de matrículas de jovens e adultos com deficiência na escola regular de EJA, a descontinuidade de políticas e programas e a ausência de direcionamentos específicos às necessidades curriculares desse público são fatores que comprometem a permanência dessas pessoas na escola.

De acordo com Ferreira (2011, p.92) para romper com as inadequações curriculares, uma proposta é a apropriação do modelo social e curricular da deficiência, com o emprego de metodologias dinâmicas e participativas, respeitando ritmos e características individuais. Essa proposta contribui para substituir visões estereotipadas do currículo, onde apenas os estudantes, considerados de desenvolvimento dentro da média, é que podem ter acesso, a um currículo que se torna inacessível para muitos.

Nessa perspectiva, Glat e Estef (2021) reforçam esse entendimento, no sentido de que, a diferenciação ou flexibilização curricular permite que os estudantes com deficiência e também aqueles que apresentam dificuldades para aprender possam ser beneficiados, visto que a escola não é, e nunca será um espaço homogêneo.

A escola como espaço de inclusão precisa reconhecer a heterogeneidade e aproveitar-se da diversidade que perpassa os espaços sociais e constituem seus sujeitos, podendo ser muito bem explorada na EJA, onde seu alunado é composto por profícuos sujeitos, desde que as suas propostas curriculares estejam propensas a essas intervenções.

### **Formação docente e o jovem adulto com deficiência**

Em relação à formação de professores para a atuação na EJA sob os princípios da educação inclusiva, Siems (2012) identifica urgência de aprofundamento sobre o fazer pedagógico, de entendimento das deficiências e adequação das práticas, caracterizando o que denomina de profissionalidade docente.

Campos e Duarte (2011, p. 273) observam que mesmo em face do aumento expressivo do número de matrículas de pessoas com deficiência na EJA, impera a descontinuidade das políticas voltadas para essa modalidade de ensino, o que implica diretamente na distribuição dos recursos, com consequências na formação de professores, no currículo e nos procedimentos de ensino.

Da indiferença à inclusão indiferente: iniciativas e desafios à escolarização de pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos

Sob essa discussão, Leite e Campos (2018, p. 28) argumentam que a ausência de formação e preparo do professor implica em dificuldades enfrentadas por estudantes jovens adultos com deficiência, como “a negação dos professores em mudar suas estratégias de ensino para beneficiar o aprendizado dos alunos, falta de acessibilidade do sistema educacional e de recursos pedagógicos”.

Nas considerações de Holanda, Pereira e Ferreira (2021) para o fortalecimento das práticas inclusivas, é necessário que se ampliem e se consolidem estudos e conhecimentos sobre as deficiências e as possibilidades de aprendizagem dos estudantes com deficiência, que estejam alicerçados na formação dos professores e gestores, para a consolidação de uma prática pedagógica para todos, o que está intrinsecamente relacionado às ações do poder legislativo e à disponibilidade financeira dos setores educacionais do Estado. Para Siems (2012) a melhoria da formação de docentes e gestores das instituições escolares são condições para que se assegurem condições de permanência e desenvolvimento escolar de alunos jovens adultos com deficiência.

Apesar de a legislação ter avançado na questão da construção de espaços inclusivos, o que se observa é que a formação docente ainda é precária, tanto na inicial, quanto na continuada, sobre as questões ontogenéticas da deficiência e suas possibilidades de desenvolvimento escolar e social. E essa precariedade, manifestada em ausência de conhecimento e compreensões, segundo Holanda, Pereira e Ferreira (2021), impelem algumas instituições escolares a resistirem ao processo de inclusão, e a desacreditarem e aquietarem suas lutas e perseveranças na construção de uma escola que faça a diferença para a cidadania, o trabalho e a vida em sociedade, principalmente dos jovens e adultos com deficiência.

### **O atendimento educacional especializado (AEE) para jovens e adultos com deficiência na EJA**

Sobre o atendimento educacional especializado na Educação para Jovens e Adultos no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (2008), prevê o AEE para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização. As Diretrizes Operacionais para o atendimento educacional especializado trazem a seguinte orientação sobre as formas de estruturação:

Como o conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucional e continuamente, prestado das seguintes formas: I - complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; II - suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011, p. 1).

À vista disso, o AEE, nas escolas regulares, é ofertado pelas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que “são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011, p.3).

De acordo com essa proposta, a política de Sala de Recursos Multifuncionais cria um padrão para atendimento aos alunos com deficiência. De forma geral, estabelece a “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2011, p.1). Assegura o AEE em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, não atribuindo modelos ou definições para funcionamento ou disponibilidade, mas propondo a oferta de modo geral.

Entretanto, não obstante a garantia de acesso à escola e das possibilidades de desenvolvimento adulto, é comum que os alunos com deficiência abandonem ou, em determinadas situações, alguns nem cheguem a procurar a escola para a continuidade dos estudos. Com referência ao atendimento educacional especializado disponibilizado na EJA, são identificadas fragilidades, desde a sua previsão pela legislação até a ausência ou materialização insuficiente na prática das escolas de EJA.

Leite e Campos (2018, p. 27) usam as palavras de Hass (2015, p. 352) para afirmar que o atendimento educacional especializado na EJA precisa ser repensado:

ao considerarmos os desafios da EJA, seria necessário investir em uma reflexão acerca da diferenciação dos tempos pedagógicos da EJA, em relação aos do ensino regular, de modo que alternativas sejam criadas para a oferta do Atendimento Educacional Especializado, para além da sala de recursos multifuncionais.

Considerar alternativas de atendimento educacional especializado ao jovem adulto com deficiência para além da sala de recursos multifuncionais significa compreender que a frequência do aluno com deficiência na EJA representa a esses sujeitos maiores expectativas diante dos interesses, como em relação a conhecimentos para a cidadania e ao ingresso no

Da indiferença à inclusão indiferente: iniciativas e desafios à escolarização de pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos

mundo do trabalho, o que lhes garantiria a continuidade e expectativas para a vivência da vida adulta.

Nessa perspectiva, Campos e Duarte (2018) destacam a dificuldade de implantação do AEE nas turmas noturnas da EJA, onde estão os alunos que não conseguem frequentar contraturno, por questões do trabalho ou outra, e ficam sem atendimento e mais propensos ao não desenvolvimento e à evasão. Reforçam sobre a ausência de orientações sobre o atendimento educacional especializado para a EJA na Resolução 04/2009 do Conselho Nacional de Educação que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, situação também identificada por Ferreira (2011, p. 108) de que nessa resolução, “não há nenhum artigo ou parágrafo que trate do AEE para estudantes com deficiência nas turmas de EJA”.

Tais afirmações corroboram com a histórica invisibilidade das pessoas jovens adultas com deficiência no sistema educacional e que recriam espaços para a inclusão, com cenários de vulnerabilidade e indiferença. De acordo com Glat e Estef (2021) para os estudantes com deficiência intelectual ainda prevalece a representação social da incapacidade cognitiva, onde se sobressaem as impossibilidades da aprendizagem e a autoimagem inferiorizada, e que apesar dos dispositivos legais e das evidências científicas, ainda não se observam impactos significativos em transformações das relações sociais e das práticas pedagógicas dirigidas a esse alunado.

Nesse sentido, é necessário ampliar o debate de acordo com a realidade, transformar crenças e representações sociais, que reconheçam o potencial de aprendizagem e movimentar estudos e práticas que possam fazer a diferença na vida dessas pessoas.

Nesse cenário, a gestão da escola pública para a inclusão de alunos com deficiência na EJA tem papel preponderante e Holanda, Pereira e Ferreira (2021) argumentam que apesar de a legislação ter avançado ainda são incipientes na realidade das escolas os processos de melhorias nas condições de acessibilidade física, atitudinal e comunicacional, onde se vive um intenso modelo de transição, ainda com muitos desafios a serem superados. E sobre o atendimento educacional especializado para o público da EJA, afirmam:

O AEE, normalmente estabelecido no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas, é um importante aporte para a gestão das escolas públicas, mas não

atende, a contento, ao público de jovens e adultos com deficiência, pelo fato de a EJA ser a porta de entrada da classe trabalhador na escola; logo esses alunos estão matriculados no turno noturno, e o AEE, no contexto das escolas pesquisadas, só funciona no turno diurno (HOLANDA, PEREIRA e FERREIRA, 2021, p. 04)

Sobre essa conjuntura, as autoras (2021) destacam que além desses fatores, imperam no Brasil, outros desafios que são as avaliações institucionais externas, que fazem manifestar o entendimento de que a escolarização de alunos com deficiência não seria bom para os indicadores de avaliação/ desempenho das escolas, quando traduzidos apenas em números, corroborando com os estudos de Glat e Estef (2021) sobre a estruturação curricular e as práticas pedagógicas predominante na maioria das escolas que privilegiam a cultura meritocrática e classificatória. São práticas que se configuram em entraves para a materialização de um sistema mais inclusivo, que seja significativo para a vida das pessoas com deficiência.

Nesse cenário, faz-se importante destacar que o Brasil tem empreendido esforços para a construção de escolas inclusivas, mas que para a Educação de Jovens e Adultos, até o presente momento, as iniciativas demonstram fragilidades e requerem um esforço coletivo dos sistemas de ensino, com políticas que contemplem as especificidades do deficiente jovem adulto e tenha respaldo na legislação para a implantação nas questões de financiamento e continuidade, contemplando os desafios e a edificação das estruturas que são requeridas pela EJA.

Recentemente, a Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021 que institui as Diretrizes Operacionais para a EJA, traz em seu artigo 8º, a EJA com ênfase na aprendizagem ao longo da vida, prevendo a oferta de turmas específicas às pessoas com deficiência no “1º segmento de acordo com as normas dessa Resolução. O seu acompanhamento será feito pela equipe técnica da escola, que encaminhará seu atendimento nos demais segmentos, de acordo com seu Projeto de vida” (BRASIL, 2021).

Não está claro como se dará a organização e disponibilidade dessa escolarização inicial. Sob a perspectiva posta, há que se acompanhar atentamente a implantação das estruturas para a oferta dessas turmas específicas, onde sob a forma simulada de aprendizagem ao longo da vida poderá se processar a segregação. Atualmente, apesar dos avanços alvitados pela Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação

Da indiferença à inclusão indiferente: iniciativas e desafios à escolarização de pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos

Inclusiva (BRASIL, 2008) em relação ao acesso à escola e às possibilidades de desenvolvimento adulto, ainda é comum que jovens adultos com deficiência, principalmente com deficiência intelectual, permaneçam fora do processo que lhes garante a continuidade dos estudos nos níveis finais do processo de escolarização básica, o que poderá ser ainda mais alentado pela proposta contida na Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021.

Essa constatação move os questionamentos e a busca de proposições acerca das políticas de inclusão e aperfeiçoamento do atendimento educacional especializado para o jovem, adulto ou idoso com deficiência, para que o processo que materializa a escolarização seja significativo, que contribua para combater invisibilidades e indiferenças.

### **Reflexões finais**

Na sociedade atual, a inclusão escolar das pessoas com deficiência, apesar das lutas e da busca de equidade, tem muito para ser construído. A deficiência continua sendo vista por aquilo que falta na constituição orgânica do sujeito. Ainda se busca o reconhecimento da deficiência, em um contexto social, mais amplo, pautado por desigualdades, que demandam maiores oportunidades, representatividade e condições materiais para a construção de uma sociedade mais inclusiva.

Na EJA, a inclusão educacional das pessoas com deficiência deveria fazer a diferença na vida desses sujeitos, consolidando-se como restauradora e reparadora, à medida que possibilitasse, além de oportunidades de escolarização, “formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social” (BRASIL, 2008).

À vista disso, delinear o contexto histórico de educação das pessoas com deficiência e o contexto das práticas inclusivas atuais e suas fragilidades, possibilita maior compreensão dos desafios acerca do processo de inclusão da pessoa jovem, adulta ou idosa com deficiência, principalmente da pessoa com deficiência intelectual. O estudo encoraja a refletir sobre os percursos sociais e educacionais, a adoção das políticas públicas atuais e as relações com a oferta de atendimento educacional especializado, saindo de contextos onde predominava a indiferença para espaços, ainda, sem impactos significativos para transformação das práticas pedagógicas e das realidades sociais.

Isso implica pensar em políticas inclusivas centradas, não apenas na garantia do direito de acesso, mas, sobretudo, em permanência e desenvolvimento, em formação de professores e gestores, em abordagens e currículos eficientes em relação ao processo de



ensino, quando se considera a transferência do conhecimento sistematizado como potencializador de crescimento e vivência da vida adulta.

### Referências

ARROYO, M. G. **Passageiros da Noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BRASIL. **Lei 4024/61, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da Educação Nacional. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1961.

BRASIL. **Lei 5692/71, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 1971.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência – CORDE, 1994.

BRASIL. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

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

BRASIL. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, 2011.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e da outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, 2013. Disponível em: [https://www.in.gov.br/materia/-asset\\_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/30037356/do1-2013-04-05-lei-n-12-796-de-4-de-abril-de-2013-30037348](https://www.in.gov.br/materia/-asset_publisher/KujrwoTZC2Mb/content/id/30037356/do1-2013-04-05-lei-n-12-796-de-4-de-abril-de-2013-30037348). Acesso em: 12 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação. **Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida**. Brasília: MEC –SEMESP, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a

Da indiferença à inclusão indiferente: iniciativas e desafios à escolarização de pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos

Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. **Diário Oficial da União**, 01/06/2021. Edição: 102. Seção: 1. Página: 108.

Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/resolucao-n-1-de-28-de-maio-de-2021-323283442>. Acesso em: 07 jul. 2021.

CAMPOS, J. A. de P. P. ; DUARTE, M. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. **Revista Educação Especial**. Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 271-284, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2933>. Acesso em: 04 set. 2021.

FERNANDES, L. B. ; SCHLESENER A. ; MOSQUERA, C. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Pesquisas e Estudos Interdisciplinares em Musicoterapia**, Curitiba, v 2, p. 132 -144. 2011.

FERREIRA, W. B. **EJA & Deficiência**: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência. Pernambuco, 2002. Disponível em: [http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com\\_docstation/21/eja.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/21/eja.pdf) . Acesso em: 02 set. 2021.

GLAT, R. ; ESTEF, S. Experiências e vivências de escolarização de alunos com deficiência intelectual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru. V. 27, p. 157-170, Jan.-Dez., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/C96ZQ9VXVPKRdmHjf4LSCh/>. Acesso em: 03 set. 2021.

HOLANDA, G. de S. ; PEREIRA, M. A. M. ; FERREIRA, S. C. M. Inclusão escolar de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: um desafio para a gestão da escola pública. **Revista Educação Especial**. V. 34. 2021. Santa Maria. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64202/pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.

JANNUZZI, G. S. de M. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3 ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

LEITE, G. G. ; CAMPOS, J. A. de P. P. Percurso Escolar de Estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, Nível Ensino Médio. *Rev. Bras. Ed. Esp.* Marília, v. 24. N. 1. P. 17-32, Jan. – Mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/gZmX3FJMmbgGTb9GHkDNTTK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, E. G. Breve Histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, vol. 22, núm. 57, mayo-agosto, 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas

(ONU) em 10 de dezembro de 1948. Disponível em:  
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>. Acesso em: 10 mar. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em:  
<https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 mar. 2021.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba: SEED, 2006.

SIEMS, M. E. R. Educação de Jovens e Adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. **Rev. Educação em Foco**. Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 61-79, set 2011/fev 2012. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texton-031.pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.

SILVA, A. M. da. **Educação Especial e Inclusão Escolar: história e fundamentos**. Curitiba: IBPEX, 2010.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Notícias STF. **Plenário confirma suspensão de decreto que instituiu política nacional de educação especial**. 28 de dezembro de 2020. Disponível em:  
<http://www.stf.jus.br/portal/cms/verNoticiaDetalhe.asp?idConteudo=457869>. Acesso em: 15 mar. 2020.

## Sobre as autoras

### Olga Mara Bueno

Mestranda em Educação Inclusiva na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG). Professora de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação do Paraná, participante de grupo de pesquisa em Educação de Jovens, Adultos e Idosos (GEJAI) na Universidade Estadual de Ponta Grossa - UEPG. Ponta Grossa, Paraná, BR.  
e-mail: [olgamarabueno@gmail.com](mailto:olgamarabueno@gmail.com) Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-4243-4822>

### Rita de Cássia da Silva Oliveira

Professora Doutora em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG. Professora Permanente do Mestrado e do Doutorado em Educação – UEPG. Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva – UEPG. Pesquisadora Produtividade em Pesquisa do CNPq. Coordenadora da Universidade Aberta para a Terceira Idade – UEPG. Ponta Grossa, Paraná, BR  
e-mail: [sooliveira13@uol.com.br](mailto:sooliveira13@uol.com.br) Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-9382-7573>

Recebido em: 28/07/2021

Aceito para publicação em: 31/08/2021