



Educação Inclusiva: Olhares Sobre Estudantes Da Educação Especial Na Educação De Jovens E Adultos

Wesley Oliveira Luiz ¹
Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira ²
Iranse Oliveira-Silva ³

RESUMO

Este artigo parte do delineamento do contexto histórico de constituição e aproximações entre as modalidades de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e Educação Especial. Objetiva analisar a evolução das matrículas do público-alvo da Educação Especial na EJA (PAEE-EJA). Metodologicamente, caracteriza-se como um estudo de natureza quali-quantitativa, com base documental das políticas de inclusão do Brasil e dos microdados do Censo da Educação Básica do INEP/MEC. O estudo focaliza na série histórica das matrículas do PAEE-EJA, no período de 2007 a 2018, a partir de dados nacionais, regionais e locais, tendo o recorte estabelecido na rede regular de ensino e em Goiânia-GO. Este período é marcado pela implantação do FUNDEB (BRASIL, 2007) e da Política Nacional para a Educação Especial, na perspectiva de inclusão (BRASIL, 2008), movimentos que integram as modalidades e estabelece políticas de cômputo orçamentário em função das matrículas. Sinteticamente, os resultados evidenciam aumento de 190,0% de matrículas de pessoas com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação na EJA, no cotejamento de 2018 para 2007. A maior concentração está na rede pública de ensino com 97,4% do PAEE-EJA. Apresenta grande número de pessoas jovens e adultas, sendo a maior parte do sexo masculino (70,0%). Entre as necessidades especiais, destaca-se a deficiência intelectual com 78,5% do total de estudantes. Como síntese, ao analisarmos as legislações, verifica-se, dentre outros, que, na tentativa da aproximação da educação especial com a educação regular, especificamente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, os números revelaram, historicamente, uma tímida tentativa de se superar a velha dicotomia entre ensino regular e especializado na educação nacional.

Palavras-Chave: Educação Inclusiva; Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos.

¹Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Brasil. judosamuray@gmail.com

²Doutorado em Educação. Docente do PPGE da Universidade Federal de Goiás, Goiânia, Goiás, Brasil. Orcid - 0000-0002-1603-2088. professorricardoteixeira@gmail.com

³ Doutor em Educação Física. Docente da UniEVANGÉLICA, Anápolis, Goiás, Brasil. Orcid - 0000-0003-2692-1548. iranseoliveira@hotmail.com

No Brasil a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial, embora se constituam como modalidades distintas, apresentam estreita relação por envolver grupos vulneráveis que, histórica e socialmente, foram excluídos dos processos educacionais em escolas comuns do ensino regular. Muito embora a educação se constitua um direito de todos, resguardado pela Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, pela Constituição Federal Brasileira de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei n. 9394/1996), o seu pleno acesso tem sido negado ou negligenciado. O contexto dessas modalidades de ensino é marcado pelas constantes lutas em embates políticos.

Este artigo elege como objetivo analisar a evolução das matrículas do público-alvo da Educação Especial na EJA. Para tanto, propõe investigar a conjuntura histórica de constituição e aproximação entre as modalidades da EJA e Educação Especial, amparados nas Políticas Públicas, a partir da Constituição Federal de 1988.

O texto, em apresentação, busca compreender decisões políticas, contradições e lutas no campo da educação relacionadas às questões de acesso, igualdade de oportunidades, de permanência e êxito escolar; de condições mais dignas de vida, de princípios de cidadania e direito social.

O documento Nacional Preparatória à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos - CONFINTEA, realizada no Brasil em 2009, nos leva a refletir que pensar nos sujeitos da EJA e da Educação Especial é pensar também na diversidade, marcada pelas diferenças de cada um em harmonia com a pluralidade da vida social, na superação das desigualdades socioeconômicas, no jeito de ser, de viver, de pensar e agir. O documento expõe a necessidade de vislumbrar uma educação formalizada e diferenciada, que leve em consideração as condições de cada um, que atenda as demandas, anseios e desejos do indivíduo e do coletivo (Brasil 2009).

Para tanto, faz-se necessário refletir sobre a educação voltada não apenas para acumulação de saberes sistematizados, mas, sobretudo, ao longo da vida, com significados em torno da realidade, para que todos educandos possam refletir e, criticamente por meio do conhecimento, criar possibilidades para intervir e transformar, tanto a si mesmo quanto o mundo que o cerca. Desta forma, construir socialmente a humanização, face à emancipação de todos. Nesta perspectiva, com atenção particular aos educandos da Educação Especial, por meio de uma educação inclusiva, que adentram a EJA.

Na perspectiva freireana, o papel da escola consiste em dar acesso ao conhecimento sistematizado à classe trabalhadora, porém significativo, por meio de temas geradores, de problemas advindos da realidade concreta da classe popular, articulando saberes prévios dos educandos com temas

Wesley Oliveira Luiz, Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira, Iransé Oliveira-Silva

e saberes sistematizados do mundo capitalista. Proporcionando-lhes, assim, uma *práxis* de ação-reflexão, análise crítica e (re)elaboração de conceitos com vista a transformação individual e coletiva, em prol da emancipação e autonomia. Por meio deste conhecimento mais elaborado os sujeitos poderão perceber os motivos e as razões dos quais são excluídos de muitos processos sociais do mundo elitizado. Freire (1970) afirmava que por meio da educação crítica-reflexiva a classe popular poderia entender o porquê da sua pobreza política produz também a sua pobreza econômica; o porquê de sua exclusão dos processos educativos de transformação social em prol da valorização do ser humano como um todo. Segundo Freire (2002, p.67):

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres "vazios" a quem o mundo "encha" de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como "corpos conscientes" e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo.

As palavras do autor sugerem que as pessoas oprimidas e excluídas do processo educativo, devem perceber que para conquistar seu espaço precisam ir mais além e conhecer a verdadeira razão de ser das coisas, para não simplesmente aceitá-las como obra do acaso. Além disso, sugere que para transpor seus limites, estes sujeitos necessitam de conhecimento e que por meio da educação vão aprender a ler e a dizer a sua palavra e a palavra do mundo. Nessa perspectiva, entende-se que a palavra humana imita a palavra divina, portanto é criadora de cultura. Percebe-se que é um ser finito, condicionado, inacabado. Assim, consciente da sua inconclusão, têm a esperança e acreditam na possibilidade de superar a sua limitação.

Contexto histórico e político da EJA

No Brasil, a historicidade da EJA está fortemente ligada à Educação Popular. A preocupação com a educação de adultos tomou força a partir de meados do século XX, momento em que o país passou por profundas transformações socioeconômicas, políticas e educacionais (Haddad & Di Pierro 2000). Segundo os autores:

O Estado brasileiro, a partir de 1940, aumentou suas atribuições e responsabilidades em relação à educação de adolescentes e adultos. Após uma atuação fragmentária, localizada e ineficaz durante todo o período colonial, Império e Primeira República, ganhou corpo uma política nacional, com verbas vinculadas e atuação estratégica em todo território nacional (p.111).

Wesley Oliveira Luiz, Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira, Iransé Oliveira-Silva

Neste momento histórico da educação brasileira de combate ao analfabetismo, Paiva (2003, p.339) revela que “as grandes campanhas brasileiras funcionaram entre o final dos anos 40 e o início dos anos 60”, do século XX, e dentre elas destacam-se: a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos, o Movimento de Educação Base, o Movimento de Cultura Popular, os Centros Populares de Cultura, a Campanha Nacional de Educação Rural e a Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler.

Tais campanhas deveriam contribuir para elevar novas parcelas da população à cidadania política (onde os analfabetos estavam impedidos de votar), ao mesmo tempo que difundiam ideais democráticos. [...] a maioria delas entrou rapidamente em decadência, extinguindo-se anos depois sem ter erradicado a ‘chagas do analfabetismo’ e sem lograr difundir amplamente os ideais democráticos (Paiva, p.338).

Machado (2001) expõe que em meio ao cenário nacional, de surgimento da concepção de uma nova educação libertadora e transformadora proposta por Freire (1970), que tomava conta de todo o país na década de 1960, o estado de Goiás também se viu imbuído deste sentimento de superação da educação bancária e, segundo a autora:

Os dados da Educação de Adultos em Goiás, nesse período, também não se restringem à esfera da rede oficial de ensino, mas estão inseridos no contexto de toda aquela mobilização social. No final da década de 1950 e início da década de 1960, a Igreja Católica instituiu um importante movimento de educação, o Movimento de Educação de Base (MEB) que repercutiu, sobretudo, nas regiões Norte e Nordeste do país, mas que contava com uma presença significativa também no estado de Goiás. Assim como em nível nacional, também em Goiás, diversos militantes católicos estiveram envolvidos com o Movimento de Educação de Base, tendo como sua primeira expressão o trabalho das escolas radiofônicas (p.55-56).

Em Goiás, desde o final da década de 1960, o atendimento aos educandos para a classe trabalhadora goianiense ocorria por meio do ensino noturno, nas classes de ensino supletivo, ao passo que antes não existia uma política de educação específica voltada para este público. É importante ressaltar que os sistemas municipais de ensino no Brasil foram precedidos pela existência da rede estadual de ensino. Em Goiânia, espaço proposto para o estudo, a criação da Secretaria Municipal de Educação ocorreu em 1961, antes funcionava como Departamento Municipal de Educação, regido sob as ordens da Secretaria Estadual de Educação. Posteriormente em negociação com a prefeitura da época conquistou-se a separação destas secretarias. A partir dessa mudança, a Rede Municipal demonstrou em seu histórico uma atitude de enfrentamento perante o clientelismo e à troca de favores que dificultaram o atendimento (Gomes 2006).

Entretanto, o regime da ditadura militar, pós 1964, que perdurou até 1985, interrompe a educação conscientizadora proposta pelo educador Paulo Freire. Nestes 21 anos, a Educação de Jovens e Adultos é marcada por um sistema aligeirado de alfabetização – o MOBREAL, em centros supletivos

Wesley Oliveira Luiz, Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira, Irsané Oliveira-Silva

de estudos, com vistas na simples busca de certificação para a entrada das pessoas no mercado de trabalho (Paiva 2003).

Findado este período nebuloso da história brasileira marcada por muitos retrocessos sociais, tem-se a (re)construção da nova identidade democrática nacional, após a promulgação da Constituição Federal de 1988, muitas ações governamentais e não-governamentais contribuíram para que as políticas públicas fossem estabelecidas e efetivadas, com o propósito de solidificar o direito da participação igualitária de todos em qualquer espaço público – inclusive a educação, principalmente para grupos minoritários, como é o caso das pessoas com ou sem deficiência nos espaços da EJA – deixando claro a opção pelo acesso ao ensino regular público e gratuito. Pressupostos nos artigos:

- 3º Incisos: I - construir uma sociedade livre, justa e solidária;
- II - garantir o desenvolvimento nacional;
- III - erradicar a pobreza e a marginalização e reduzir as desigualdades sociais e regionais;
- IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Após a Constituição Federal de 1988 proclamar o jovem e o adulto como sujeitos de direito à educação, e declarar, no artigo 205, que a educação é condição indispensável que “visa o pleno desenvolvimento da pessoa para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil 1988), muitas pessoas com 15 anos ou mais passaram a procurar a EJA como retomada à escolarização, direito que ora lhes foi negado. A partir desse momento, este segmento de ensino conquista seu espaço com garantias de direitos em Leis e documentos legais, que passam a reconhecer “a EJA como modalidade de ensino e um direito básico dos cidadãos” (Costa et al. 2017, p.9312).

Dessa forma, a Constituição Federal Brasileira de 1988 torna-se a principal Política Pública Nacional para a Educação no Brasil, tratando, de modo geral todas as modalidades de ensino, em especial a EJA. Desta foram, a Ementa Constitucional n.º 59, confirma os preceitos da Carta Magna de 1988 e estabelece que a educação é um direito de todos na rede regular de ensino, observado no artigo 208:

- I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegura inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Entretanto, os anos de 1990 foram marcados mais para estudo quanto à prática voltada para a Educação de Jovens e Adultos. Visto que o período foi caracterizado fortemente pela dinâmica econômica de caráter neoliberal. Período de crescente globalização da produção dos mercados, aceleração tecnológica, desajustes no mercado de trabalho, redução na demanda por habilidades,

Wesley Oliveira Luiz, Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira, Irsané Oliveira-Silva

crescente aumento de empregos que exigiam mais qualificação técnica sobre as demandas educacionais, diminuição da natalidade e envelhecimento da força de trabalho (Paiva 2003).

Não se trata apenas de reforçar e melhorar a qualidade de educação inicial ou promover medidas compensatórias ao ensino fundamental, mas da reeducação constante, do treinamento, da readequação aos novos processos de trabalho, aos procedimentos a eles vinculados e aos conteúdos do emprego (Paiva, p.419).

Com objetivo de garantir os princípios constitucionais de 1988 para a educação, em 1996 é criada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN nº 9.394/96. Uma importante legislação que regulamenta todo sistema educacional brasileiro, desde a educação básica até o ensino superior, público ou privado. Baseado em princípios de liberdade e solidariedade, a LDBEN constitui-se de atribuições e normativas específicas para cada segmento, etapa ou modalidade de ensino. Tem por finalidade garantir o pleno desenvolvimento do educando, assegurando formação necessária para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho (Brasil 1996).

A LDB/96 em seu Título III do artigo 4º, inciso VII, confere a EJA como modalidade de ensino da educação básica, deixando de ser vista como forma de compensação e reparação social, rompendo o caráter de ensino supletivo. Contudo, ainda condicionada as amarras do poder, por meio da nova redação do art. 60 da Ementa Constitucional, n. 14/96, que institui o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF, e da Lei 9.424/96 que o regulamentou, constituindo em documento de **não priorização da EJA** ao excluir as matrículas na sua composição (Carli 2004).

A Lei n. 9.394/96 é ratificada pela Lei n. 13.632/2018, estabelecendo em seu artigo 3º, inciso XIII, a “garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”, e no artigo 37º, estabelece que “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”. O artigo 38º propõe que “os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular”. Estabelecendo em seu parágrafo 1º que os exames a que se referem este artigo realizar-se-ão: “I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos: II – no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos” (Brasil 2018).

Nesta perspectiva Machado (2001, p.78), corrobora apontando que a Educação de Jovens e Adultos na década de 1990 foi marcada por avanços e recuos legais, tal que:

Ocorreu um importante envolvimento das três esferas de governo federal, estadual e municipal, na elaboração de leis, projetos e programas que interferiram diretamente na

Wesley Oliveira Luiz, Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira, Irsé Oliveira-Silva

Educação de Jovens e Adultos, mesmo antes, nas discussões da elaboração da Constituição de 1988, até a organização do Ano Internacional da Alfabetização (1990) e outras ações, como: discussões e encaminhamentos das Comissões Nacionais de EJA; elaboração do Plano Decenal de Educação para Todos (1993-2003); elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, n.º 9394/96; realização de encontros estaduais, regionais e seminário nacional em preparação à V Conferência Internacional de Educação de Adultos, que ocorreu na Alemanha em 1997; exclusão da contagem dos alunos de EJA para o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef).

Mediante a LDB/96 ter se dedicado apenas a uma seção com dois artigos destinados à EJA e não ter contemplado de forma ampla e satisfatória os anseios da modalidade, na década de 2000 outros documentos como Pareceres, Resoluções e o Plano Nacional de Educação, surgiram a fim de propor Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos.

Impulsionado por estes movimentos, a EJA passou a ser reconhecida oficialmente pelo Conselho Nacional de Educação - CNE no fim do período dos anos 90, como uma modalidade do ensino fundamental e médio. Com a aprovação da LDB n. 9394/96, das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos, e do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, a EJA passa a ser caracterizada como modalidade da educação básica correspondente ao atendimento de jovens e adultos que não frequentaram ou não concluíram a educação básica.

Assim, o Conselho Nacional de Educação da Câmara da Educação Básica, com base no Parecer CNE/CEB 11/2000 (BRASIL 2000), cria a Resolução da CNE/CEB nº 01, de 05 de julho de 2000 (BRASIL 2000a), promovendo as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

O Parecer surgiu no cenário da EJA para interpretar os artigos da LDB e dirimir dúvidas que permeavam os sistemas de ensino quanto à compreensão da complexidade dessa modalidade de ensino, após a sua positivação na Carta Constitucional de 1988 e na LDB (Carli 2004, p. 96).

Neste parecer, a EJA é afirmada como um direito em três dimensões: reparação, equidade e permanência. A função reparadora define reparação de uma dívida social, de um direito para com as pessoas que historicamente, ao longo dos anos, tiveram o direito a educação negado e, além disso,

[...] a função reparadora da EJA no limite, significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito de uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento de uma igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento (PARECER nº 11 CNE/CEB 2000, p.6).

Desta forma no início do século XXI, o Ministério de Educação e Cultura – MEC, anuncia que a “alfabetização” de jovens e adultos seria uma prioridade do Governo Federal. Para isso, é criada a Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, cuja meta era erradicar o analfabetismo

Wesley Oliveira Luiz, Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira, Irsané Oliveira-Silva

durante o mandato de quatro anos do governo Luis Inácio Lula da Silva, que foi reeleito e governou o país de 2003 até 2010. O Governo Lula, deu prioridade a Educação de Jovens e Adultos, e em 2007, incorporou as matrículas da EJA ao financiamento do Fundo Nacional da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB (ALMEIDA & CORSO, 2015).

Com a implantação do Plano Nacional de Educação (PNE) em consonância com a Declaração Mundial de Educação Para Todos, e constitui como marco fundamental para as políticas públicas educacionais, criado primeiramente com a Lei nº 10.172/2001 para o cenário de 2001-2010 e atualmente está estabelecido na Lei nº 13.005/14 para o decênio de 2014 a 2024. O documento define compromissos colaborativos entre os entes federativos, União, Estados e Municípios e diversas instituições, pelo avanço da educação brasileira. Firma o compromisso como um direito de todos; estabelece metas a serem cumpridas, afim de que o nível educacional brasileiro alcance patamares elevados; prevê ações de gestão, concepção, formação e metodologias didático-pedagógicas; e por meio de indicadores relativos ao rendimento escolar, fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, subsidia o monitoramento, execução e a avaliação do Plano (Brasil 2014).

Em meio aos movimentos políticos nacionais de amparo a EJA, na primeira década do novo século, Gomes (2006) menciona que a Educação de Jovens e Adultos de Goiânia estava em expansão, visto que em 2003, o sistema de ensino da cidade contava com 162 escolas municipais e 178 escolas estaduais de atendimento do ensino fundamental, inclusive as que atuavam com a EJA, e que

Nas diferentes formas de atendimento aos alunos jovens e adultos, a Rede Municipal de Goiânia contava, em 2004, com aproximadamente 24.000 alunos. Todos fazendo parte da EAJA e sendo atendidos por professores da própria Rede, exceto o Programa AJA-Expansão no qual atuam alfabetizadores e coordenadores populares. Na EAJA todos os professores possuem curso de licenciatura, somando um total de aproximadamente 1.203 professores (Cf. FAPESP/2006, relatórios, pp.2-25) (Gomes 2006, p.35).

Assim, a fim de garantir a continuidade e a formação dos sujeitos da EJA para além da alfabetização, perante a demanda social de pessoas mais capacitadas com níveis mais elevados de escolarização (Haddad 2009). Além do coletivo de professores da Rede Municipal de Goiânia acreditar que o modelo da educação popular para os adultos analfabetos, proposta por Paulo Freire, havia necessidade de ajustamento no atual contexto, pois, no cenário da EJA, havia inclusão de adolescente fora da faixa etária escolar para a modalidade, e de pessoas que demandavam de necessidades especiais.

Portanto, em 2005 foi criada uma proposta de educação para os adolescentes, jovens e adultos pela Rede Municipal de Goiânia, aprovada pelo Conselho Municipal de Educação de Goiás, no qual denominou-se de EAJA, concebida com uma Proposta Político-Pedagógica (PPP) para ser um

Wesley Oliveira Luiz, Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira, Irsané Oliveira-Silva

instrumento de atuação próxima com a realidade do educando, de luta, de enfrentamento das contradições inerentes à prática pedagógica escolar, explicitadas no coletivo dos professores (Gomes & Mamede 2014).

Entretanto, segundo as autoras tais fatores que evidenciaram o aumento da oferta e demanda pela EJA, sofre um revés em função da mudança de gestão da cidade de Goiânia, que não tem continuidade nos programas – fator que impacta, a partir de 2005, na redução das matrículas.

Para Arroyo (2005) e Hass (2015), mesmo as matrículas da EJA, sendo consideradas na distribuição de recursos financeiros do FUNDEB, a partir de 2007, porém, sendo destinados apenas (80%) do valor *per capita* por aluno em relação aos demais alunos do ensino regular das outras modalidades, este pouco investimento financeiro por parte do Governo Federal às escolas regulares que ofertam a EJA, desmotivou muitas secretarias estaduais e municipais a promover a ampliação ou até a mesmo manutenção da modalidade. Em consequência, impactou numa constante queda do número de matrículas, ano após ano, no segmento.

Segundo os autores (Arroyo, 2005; Hass, 2015), os marcos históricos pela nova roupagem da EJA como o direito não alienável; a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), para a promoção de políticas educacionais voltadas à modalidade e com vistas à educação inclusiva; a discussão com o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), criado em 2007 com visas de extinção em 2020; a criação dos Fóruns de EJA como um espaço de discussão e articulação entre o estado e a sociedade; o investimento na formação de profissionais para a EJA e a ampliação de pesquisas e produção científica na área são imprescindíveis para sua manutenção, que destina-se a um espaço que agrega educação formal e propõe autonomia de seus sujeitos por meio do ensino-aprendizagem.

Em 2011, a Resolução CME n. 129, aprovou a proposta Político-Pedagógica da Educação Fundamental de Adolescentes, Jovens e Adultos (EAJA), na capital do estado goiano dá novas providências e visa o fortalecimento do Sistema de Ensino. O documento culminou através de diálogos e consensos à modalidade, sob análise dos representantes da sociedade civil e do Estado (Machado & Rodrigues, 2011, p. 129).

Mesmo com avanços legais para com a educação, ao final da primeira década do século XXI, o Brasil ainda apresentava uma população com índices elevados de baixa escolaridade, visto que o Censo Demográfico do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística de 2006, apontou que o país no ano de 2005 “contava com cerca de 14,9 milhões de pessoas de 15 anos ou mais, analfabetas” (Rummert, 2007,

Wesley Oliveira Luiz, Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira, Iransé Oliveira-Silva

p. 36). Em 2010, o censo revelou que a taxa de analfabetismo desta mesma faixa etária ficou em torno de 9,6%, com números próximos dos 14 milhões de pessoas (IBGE, 2010).

Um estudo feito pelo IBGE (2017) apontou que a realidade atual ainda é de fragilidade, diante de um cenário de 11,5 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever, sendo de 7,0% a taxa de analfabetismo da população, com idade de 15 anos ou mais, e esses números triplicam quando estimada a proporção em relação aos idosos. É um índice superior ao que estava previsto, para o ano de 2015, na meta do Plano Nacional de Educação. A PNAD (2017) divulgou que em 2017, entre 48,5 milhões de pessoas na faixa etária de 15 a 29 anos, 23,0% cerca de 11,2 milhões não trabalhavam e nem estudavam ou se qualificaram para um determinado ofício (Brasil 2017).

Então, nesta lógica da dualidade “educação x emancipação”, marcada por contradições históricas no decorrer do processo de construção da educação brasileira, principalmente para os Jovens e Adultos, apontadas pelos autores que colaboraram nesta discussão, percebe-se que a conquista de uma educação libertadora é tarefa de todos, e que poderá ser almejada por meio do movimento consciente de *práxis* da ação-reflexão, proposta pelo educador Paulo Freire.

Contexto histórico e político da Educação Especial

Paralelamente aos movimentos em prol da Educação de Jovens e Adultos, Almeida (2003) relata que nas décadas de 1930 a 1950 surgiram as primeiras instituições não governamentais ligadas a Educação Especial. Eram entidades particulares de caráter filantrópicas de apoio a pessoas com deficiência – naquele momento tido como público-alvo da educação especial – entre os quais destacaram-se a Sociedade Pestalozzi do Brasil, fundada em 1945 e a Associação de Pais e Amigos do Excepcional – APAE, em 1954, ambas no Rio de Janeiro. Em Goiás, a criação do Instituto Pestalozzi ocorreu em 1955, na cidade de Goiânia, com a finalidade de atender o público de alunos com deficiência mental e auditiva. Em 1952, na cidade de Trindade-GO, surgiu a Vila de São Cotolengo (Lima 2014). Eram entidades segregadoras de modelo assistencialista em atendimento nos diferentes tipos de deficiência. Não vinculadas ao campo educacional propedêutico, porém, com vistas na reabilitação globalizada e na aprendizagem do exercício laboral artesanal; bem como na realização de tarefas do cotidiano como, desenhar, pintar, bordar, plantar entre outras; a fim de que fossem útil a família e a sociedade (Jannuzzi 2004).

Segundo Glat e Fernandes (2005) a Educação Especial, originou-se como um campo de estudo a partir de um modelo clínico e médico em que na época:

A educação escolar não era considerada como necessária, ou mesmo possível, principalmente para aqueles com deficiência cognitivas e /ou sensoriais severas. O trabalho educacional era

Wesley Oliveira Luiz, Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira, Irsané Oliveira-Silva

relegado a um interminável processo de ‘prontidão para a alfabetização’, sem maiores perspectivas já que não havia expectativas quanto à capacidade desses indivíduos desenvolverem-se academicamente e ingressarem na cultura formal (p.1).

Bueno (1999) assinala que durante o regime civil-militar ocorreu a institucionalização da Educação Especial e, que na década de 1970, diante da perspectiva de integração de crianças com deficiência no ensino regular, que ocorreria somente alguns anos depois, coube a constituição do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP) do Ministério da Educação e Cultura (MEC), criada em 1973, a responsabilidade em proceder orientações para com esta questão. O mesmo o fez, porém, ainda numa visão de integração e propôs o ensino para estas pessoas com ações que não eram voltadas à uma educação formal de alfabetização, mas para realização de pequenas tarefas como artesanatos, colorir papéis e pintar telas.

Jannuzzi (2004) e Mazzotta (1999) relatam que no período de redemocratização civil-política brasileira, após a ditadura militar houve um crescimento no atendimento do número de alunos com deficiência, porém com maior quantidade de alunos em regime de segregação e pouco aumento no regime integrado. Houve também a transformação do Centro Nacional de Educação Especial – CENESP, em Secretaria de Educação Especial - SESPE, contando com um número aproximado de 847 instituições privadas e cerca de 209 públicas, também extinto em 1990. Até então, as políticas de educação especial, expressados nos documentos oficiais do Ministério da Educação, ainda baseavam-se no assistencialismo e no tratamento mais terapêutico do que pedagógico.

Os alunos deficientes, sempre que suas condições pessoais permitirem, serão incorporados a classe comuns de escolas do ensino regular quando o professor de classe dispuser de orientação e materiais adequados que possibilitem oferecer tratamento especial a esses deficientes (BRASIL, MEC/CENESP 1974, p.20, *apud* Bueno 1999, p. 8).

Almeida (2003) descreve que no ano de 1982, no estado de Goiás, foi criada a Unidade de Ensino Especial - UEE da Secretaria de Educação do Estado de Goiás - SEE/GO, e que em 1987 foi substituída pela Superintendência de Ensino Especial – SUPEE, ligado à Secretaria de Educação, apontando que:

Nessa ocasião, o número de classes especiais no ensino regular aumentou para quarenta, abrangendo vários municípios e atendendo também ao aluno com deficiência auditiva. Iniciou-se, a partir daí a sistematização do atendimento precoce, pré-escolar, primeiro, segundo e terceiro graus e profissionalização de alunos em todas as áreas de deficiência, dando-se também início ao atendimento à pessoa superdotada. A intenção era a adoção de um modelo educacional e não mais clínico, como até então (Almeida, p.20).

Entretanto, já final dos anos 80, os diferentes movimentos contrários ao paradigma da integração (professores pesquisadores, instituições representativas de pessoas com deficiência,

Wesley Oliveira Luiz, Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira, Irsané Oliveira-Silva

sociedade civil e poder público) instituem, no Brasil, o movimento de inclusão, cujas bases são provocadas pelas discussões, debates e tratados internacionais. O movimento de inclusão ganha força a partir da Constituição Federal de 1988, pela qual o país assume compromisso de ofertar a educação a todos os cidadãos brasileiros, deixando clara a opção do acesso da pessoa com deficiência à escola comum da rede regular de ensino e não apenas integrá-los no ensino, porém com a ótica de propostas inovadoras de inclusão escolar, garantidas por Leis e por meio dos tratados internacionais.

Como exposto, no apagar das luzes da década de 1980, por meio da Constituição Federal Brasileira de 1988 é expressa uma das principais conquistas da Educação Especial quanto ao direito à educação pública. Sendo também elencada na Ementa Constitucional n.º 59 como direito de todos na rede regular de ensino, prevendo em seu artigo 208, inciso III que “deve estar garantido atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil 2009a).

Assim, no Brasil a luta pelo direito do acesso à educação e da inclusão das pessoas com deficiência na rede comum de ensino, ganha força mundial e nos últimos anos do século XX, são promovidos vários movimentos sociais, encontros e conferências internacionais pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura – UNESCO, entre elas a Conferência Mundial de Educação Para Todos, no ano de 1994, a Conferência Mundial sobre Educação Especial, resultando na Declaração de Salamanca que é derivada da preocupação com a oferta da “escola para todos” e com “inclusão social”. Desde então, o MEC inicia, ainda sem diretrizes específicas, a intensificação de ações visando a garantia do direito à educação, especialmente à pessoa com deficiência, em todos os níveis de ensino. Despontam-se os primeiros indícios da busca de interpretação da Educação Especial como sendo modalidade de ensino na tratativa de ser assegurada com uma educação verdadeira e inclusiva.

Em meio aos movimentos sociais e políticos e prol da educação pública e gratuita para todos, em 1994 surge a primeira política nacional para a Educação Especial, entretanto, ainda nos mesmos moldes das políticas anteriores, não contempla os anseios das políticas internacionais e nem as expectativas dos movimentos ligados à pessoas com deficiência no Brasil, sendo também uma política que “apenas” orientava um processo de integração instrucional para aqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais” (Brasil 1994, p.19).

Assim, o tema foi tomando relevância à medida que a própria sociedade, mesmo que por força de lei, passou a cobrar o direito ao acesso à educação regular e sem restrições à todas as pessoas com deficiência. Em 1999, surge a “Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência”

Wesley Oliveira Luiz, Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira, Irsé Oliveira-Silva

(Brasil 1999) que amplia o público de atenção para todos aqueles com necessidade educacional especial. Esta política compreende educação especial, a modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades (Inclusive a Educação de Jovens e Adultos), que realizarem o Atendimento Educacional Especializado (AEE) a pessoas com Deficiência: Visual, Auditiva/Surdez, Física; Intelectual, Transtorno do Espectro Autista, a partir de 2012, e Deficiência Múltipla – decorrente da presença de mais de uma deficiência associada; Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades ou Superdotação.

Com estes movimentos de apoio ao acesso de todos à Educação, o Censo Demográfico do ano de 2000 apontou os primeiros dados estatísticos da Educação Especial, revelando que no início do século XXI o Brasil contava com uma população de 169.799.170 pessoas, entre as quais 14,4% possuíam algum tipo de deficiência. Diante deste quadro, o governo brasileiro lançou muitas ações visando a Educação Inclusiva, dentre as quais destacaram: O Plano Nacional de Educação – PNE, Lei nº 10.172/2001, alegando que o principal avanço para a nova década da educação seria “a construção de uma escola inclusiva que garanta o atendimento à diversidade humana” (Brasil 2001).

Em 2003, o MEC implementou o Programa Educação Inclusiva – o direito a diversidade, com vistas a apoiar a transformação dos sistemas de ensino regular, em sistemas educacionais inclusivos, promovendo a formação continuada de gestores e educadores em vários municípios, a fim de garantir o direito ao acesso à escolarização de todos os alunos, com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular. Em 2004, o Ministério Público Federal publicou o documento “O Acesso de Alunos com Deficiência às Escolas e Classes Comuns da Rede Regular”, com o objetivo de disseminar conceitos e diretrizes mundiais para a inclusão, reafirmando o direito e os benefícios da escolarização de alunos com e sem deficiência nas turmas comuns do ensino regular.

No ano de 2008 foi instituída a atual Política de Educação Especial ratificada pelo Decreto n. 6.571 (Brasil 2008). A referida política redefiniu o público específico para a Educação Especial e instituiu que o Atendimento Educacional Especializado (AEE), devendo perpassar por todos os níveis e modalidades da educação básica e superior (Brasil 2008a). Também estabeleceu o duplo cômputo orçamentário das matrículas dos estudantes Público-Alvo da Educação Especial para instituições de Ensino Regular e Especializado que ofertarem o AEE, no contra turno das aulas comuns. Bem como, determinou que as instituições especializadas comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos fariam jus a este recurso financeiro do Poder Público, somente se seus alunos estivessem matriculados na rede regular de ensino.

Wesley Oliveira Luiz, Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira, Irsané Oliveira-Silva

Nesta diretiva, Mantoan (2010) ressalta a importância da educação inclusiva para que se caracterize como área imprescindível no campo educacional, considerando a escola como espaço privilegiado para oportunizar a todos, sem exceção, o direito pleno à educação. Que possibilite, em especial, ao aluno com deficiência, condições de acesso, permanência e êxito acadêmico.

No estado de Goiás, Flores (2011) argumenta que as ações tomadas pela Secretaria Estadual de Educação (SEE) do Governo goiano, se pautaram mais “no sentido de garantir atendimento nas escolas de educação inclusiva foi providenciar que fossem colocados nas salas de aula, professores de apoio” (p. 3715), garantindo assim mais um direito destes sujeitos. Entretanto, a autora questiona qual o papel destes professores de apoio para que de fato aconteça a educação inclusiva?

Neste sentido, Tartuci et al. (2013) mencionam que o Governo Estadual, apontou Diretrizes Operacionais para a Rede Pública Estadual de Ensino de Goiás – 2009/2010 e 2011/2012, baseado pela Resolução n. 07/2006 que estabelece parâmetros para a educação inclusiva. Assim, as Diretrizes pautadas neste documento definem que o professor de educação especial e/ou professor de recursos de AEE, deve ter:

- Disponibilidade para atuar 40 horas semanais;
- Comprovar habilitação em nível superior, preferencialmente Pedagogia, ou na área de educação (Licenciatura Plena);
- **Ser servidor efetivo da Secretaria Estadual da Educação;**
- Portar certificados de cursos de aperfeiçoamento na área de Educação Especial, principalmente Libras, Braille e Sorobã, entre outros;
- Ter disponibilidade de 40 horas para atendimento em todos os turnos de funcionamento da escola. Caso a escola funcione em turno único, 30 horas. (Goiás 2010).

Bem como, apresenta também que, para a atuação do professor de apoio, este deverá possuir:

- Habilitação em nível superior, preferencialmente Pedagogia, ou na área de educação (Licenciatura Plena);
- **Ser, preferencialmente, servidor efetivo da Secretaria Estadual de Educação.**
- Certificação de cursos de aperfeiçoamento na área de Educação Especial.
- Disponibilidade do Professor de Apoio de 40 horas semanais nas turmas de 1º ao 5º ano;
- Disponibilidade de 30 horas semanais nas classes de 6º ao 9º ano e de outras etapas ou modalidades (Goiás 2010).

Entretanto, reforça através da Portaria nº 4060/2011, do estado de Goiás, que sendo o pedagogo o professor/profissional responsável para atuar no AEE ou como professor de apoio à inclusão nas SRM, porém, “dispõe que na ausência destes profissionais serão admitidos professores de áreas/disciplinas não críticas com pós-graduação relativa à educação especial na perspectiva da inclusão” (Tartuci et al. 2013, p.12). Neste sentido, as autoras discorrem que, mesmo o sendo normatizado em documentos oficiais a exigência de formação em nível superior ou de pós-graduação para atuar com alunos com deficiência, não exige-se a obrigatoriedade de formação em educação

Wesley Oliveira Luiz, Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira, Irsané Oliveira-Silva

especial, “uma vez que há uma ausência quase total de licenciatura nessa área, registrando-se apenas três cursos: um na UFSM, um em UFSCar e outro no estado do Ceará” (Tartuci et al. 2013, p.12).

Neste direcionamento, Glat e Pletsch (2010, p.350) corroboram ao afirmarem da “importância da Universidade manter linhas de ações voltadas para a formação de professores especialistas, tanto em âmbito inicial, quanto continuada”, para que alunos com necessidades educacionais especiais possam melhor ser atendidos no ensino regular.

Witeze (2016) aponta que a partir de 2014, as políticas de inclusão no estado de Goiás, passaram a ser de responsabilidade da Gerência de Ensino Especial (GEE), sendo submissa a Superintendência de Inteligência, Pedagogia e Formação da Secretaria de Educação, Cultura e Esportes (SEDUCE). A qual foi reestruturada pela Lei Estadual n. 18.687/2014, promovendo a integração de diversas secretarias. A GEE consta de um quadro de multiprofissionais em Rede de Apoio a Inclusão (REAI) com assistentes sociais, fonoaudiólogos, pedagogos, psicólogos, professores de apoio, intérpretes e instrutores em Braile/Libras. Além de contar com Centros de Atendimento Educacional Especializado (CAEEs), Centro de Apoio Pedagógico para deficientes visual (CAP/CEBRAV) e Núcleo de Atendimento Educacional Hospitalar (NAEH) e Centro de Atendimento as diferenças de aprendizagem (CEADA).

Em 2015, foi implementada a Lei Brasileira de Inclusão (L.B.I.) n. 13.146/2015 MEC/SEESP, conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, que estabeleceu novos critérios a política nacional de inclusão e definiu pessoas com deficiência, nos seguintes termos:

Art.1º [...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando à sua inclusão social e cidadania.

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.

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

Contudo, esta Lei não trouxe muitos avanços como esperado pela comunidade educacional, além dos artigos mencionados acima, destaca-se o capítulo IV que proibi a cobrança de taxas extras como meio de implementação de recursos de acessibilidade. Entretanto, não cita explicitamente que a

Wesley Oliveira Luiz, Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira, Irsané Oliveira-Silva

matrícula de alunos com deficiência deve ser na rede regular de ensino, em vez de escolas especiais, gerando novamente um ponto de polêmicas, acarretando em muitas reflexões e interpretações.

Os estudos de Gonçalves; Bueno e Meletti (2013), com base nos microdados do MEC/INEP (2007 a 2010), apontaram que no ano de 2007 havia, no Brasil, 5.035.031 pessoas matriculadas, na Educação de Jovens e Adultos, das quais 77.777 eram portadoras de algum tipo de deficiência, o que representava um contingente de 1,54 % destes sujeitos. Em 2010 havia no Brasil 4.328.884 pessoas matriculadas na EJA, dos quais 80.527 eram portadoras de algum tipo de deficiência, o que representava 1,86 % deste grupo. Estes dados revelam que neste período, embora o número total de matrículas na EJA tenha caído, o número de matrículas de educandos com deficiência expandiu-se.

Esses dados revelam que os movimentos sociais de apoio a inclusão das pessoas com deficiências na rede comum de ensino, bem como as Políticas Públicas, em especial as Políticas Nacional de Educação Especial, na perspectiva de inclusão, (Brasil 2008; Brasil 2011), contribuíram para o aumento do número de matrículas destes sujeitos na EJA.

MATERIAL E MÉTODOS

Este estudo se caracteriza como uma pesquisa de natureza mista, ou seja, quali-quantitativa. Qualitativa por engendrar no campo filosófico ou teórico-interpretativo dos acontecimentos históricos sociais e políticos. Quantitativa pelo levantamento, tratamento e análises de dados numéricos, bem como na atribuição a significação dos resultados. Apresenta como fonte documental, a base de dados do Censo da Educação Básica do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP), denominados de microdados, do período de 2007 a 2018.

A escolha do período se deu a partir de dados nacionais, regionais e locais, tendo o recorte estabelecido na rede regular de ensino, em Goiânia-GO. O recorte temporal foi marcado pela implantação do FUNDEB (BRASIL, 2007) e da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), movimentos que integram as modalidades e estabelece políticas de cômputo orçamentário em função das matrículas.

Para a construção da base de dados do Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ao qual definimos por PAEE-EJA. Com propósito de verificar a evolução das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na EJA, utilizou-se o pacote estatístico *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) como recurso tecnológico para coleta e organização dos dados a serem analisados. Com este *software* de apoio ao

Wesley Oliveira Luiz, Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira, Irsané Oliveira-Silva

processo de tratamento dos indicadores oficiais da educação, foi possível montar a base de dados, que orientou o estudo sobre a evolução de matrículas do PAEE-EJA.

As análises estatísticas descritivas dos dados levantados buscaram explorar informações sobre o perfil destes sujeitos no cenário nacional e principalmente em Goiânia, no ano de 2018, a partir das variáveis: tipo de deficiência, sexo, dependência administrativa (federal, estadual, municipal e privada) e turno (matutino, vespertino e noturno), faixa etária, nível de escolaridade (1ª e 2ª fase do Ensino Fundamental e Ensino Médio), modalidade de ensino (regular ou especial), atendimento educacional especializado (AEE), entre outras.

RESULTADOS

A Tabela 1, revela os resultados quantitativos das matrículas do PAEE-EJA em 2018 em vários cenários. A EJA no Brasil comportou um volume de 3.545.988 de matrículas, representado cerca de 7,3% das matrículas da Educação Básica de todo o país. A Educação Especial teve, em âmbito nacional, 1.181.276 matrículas, perfazendo 2,4% das matrículas da Educação Básica. Neste contexto de cenário, as matrículas do PAEE-EJA representam 0,26% da Educação Básica. O PAEE-EJA, com 130.289 matrículas, representa cerca de 3,7% das matrículas da modalidade da Educação de Jovens e Adultos de alunos com deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação.

Tabela 1. Quantitativo de Matrículas na Educação Básica em 2018

ETAPAS DE ENSINO	BRASIL	CENTRO-OESTE	GOIÁS	GOIÂNIA
Educação Básica	48.455.867	3.670.392	1.459.704	278.739
Educação de Jovens e Adultos (EJA)	3.545.988 (7,31%)	251.527 (6,85%)	84.790 (5,80%)	16.790 (6,02%)
Educação Especial (EE)	1.181.276 (2,43%)	100.077 (2,72%)	38.922 (2,66%)	6.415 (2,30%)
Público-Alvo da EE na EJA PAEE-EJA)	130.289 (0,27%)	10.025 (0,27%)	1.778 (0,12%)	383 (0,14%)

Fonte: Censo da Educação Básica (2018a). Elaboração dos autores.

A Tabela 2 de série histórica de 2007 a 2018 mostra a evolução do número de matrículas do PAEE-EJA em todas as regiões geográficas, sendo que, de 2007 para 2018 houve um aumento no cenário nacional de 67,5%; Centro-Oeste de 173,5%; em Goiás de 193,4% e em Goiânia de 190,1%. Verifica-se que enquanto no Brasil as matrículas quase dobraram ao logo do período, nas outras três

Wesley Oliveira Luiz, Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira, Irsané Oliveira-Silva

regiões tiveram aumento padrão de quase o triplo das matrículas do ano inicial para o último observado.

Tabela 2. Matrículas do PAEE-EJA por Região Geográfica. Série de 2007 a 2018

REGIÃO	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
Brasil	77777	76415	72410	79738	83784	105246	108611	111963	114905	113825	120515	130289
Centro-Oeste	3665	4376	5093	5688	6600	6401	7413	7813	8551	8296	9121	10025
Goiás	606	768	1048	1047	1345	1255	1.373	1109	1200	1375	1527	1778
Goiânia	132	152	156	192	335	289	403	279	336	366	338	383

Fonte: Censo da Educação Básica (2018a). Elaboração dos autores.

O Gráfico 1 apresenta que, com exceção do ano de 2007, ao longo da série histórica, o sexo masculino possui o maior quantitativo do número de matrículas do PAEE-EJA. Em 2018, a proporção é amplamente favorável ao sexo masculino, com aproximadamente 70,0% do total; ou seja, tem 267 das 381 matrículas.

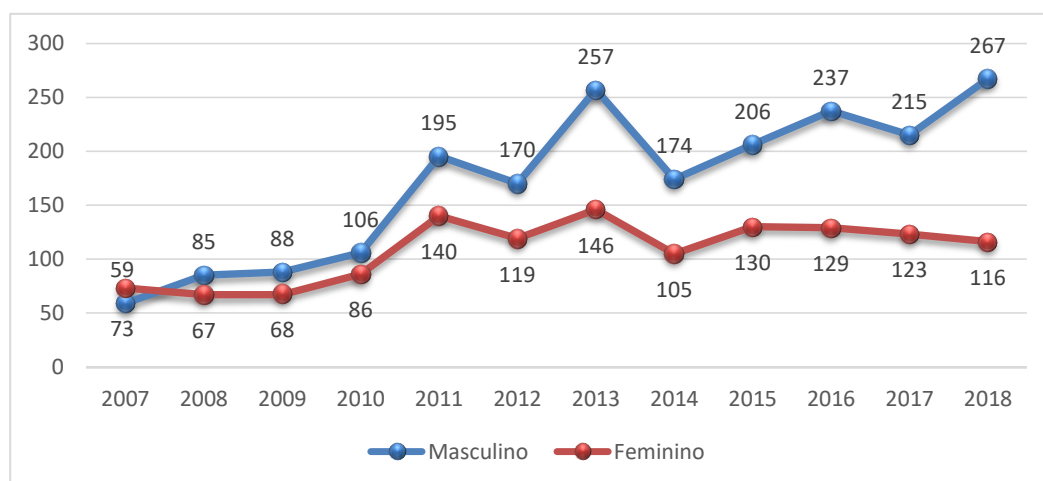


Gráfico 1. Matrículas por Sexo do PAEE-EJA em Goiânia. Histórica de 2007 a 2018

Fonte: Censo da Educação Básica (2018a). Elaboração dos autores.

Em Goiânia os números de matrículas do público-alvo da Educação Especial na EJA regular comum evidenciam o crescimento de 191,0% ao longo da série de 2007 a 2018. Dentre todas as redes de ensino comum de Goiânia, em 2018, a Secretaria Municipal de Educação teve a maior concentração, contendo 66,0% das matrículas, seguido pela rede estadual com 31,4% e a rede privada com apenas 2,6%.

Wesley Oliveira Luiz, Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira, Irsané Oliveira-Silva

Os dados das matrículas sinalizaram que o perfil do PAEE-EJA de Goiânia, em 2018, foi constituído, principalmente, por pessoas do sexo masculino com quase 70,0% das matrículas. A rede comum de ensino tem a maior concentração de alunos, com 80,0% do total. O Ensino Fundamental teve 72,0% das matrículas e o Ensino Médio (28,0%). A primeira fase do ensino fundamental apresentou 39,0% das matrículas, seguido da segunda fase com 33,0%. A faixa etária dos sujeitos da EE na EJA é constituída principalmente de jovens entre os 18 aos 29 anos com 49,0% das matrículas.

A Tabela 3, faz uma relação entre as necessidades especiais com a faixa etária dos estudantes PAEE-EJA, em Goiânia no ano de 2018. Observa-se a maior quantidade de casos diferentes de necessidades especiais na faixa de 18 a 29 anos. Ressalta-se que o somatório total de casos não corresponde à somatória de alunos matriculados, visto que cada indivíduo pode apresentar mais de uma necessidade especial.

Tabela 3. Distribuição de matrículas das NEE (Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD) e Altas Habilidades/Superdotação) por Faixa Etária do PAEE-EJA, em escolas comuns e especiais em Goiânia, em 2018

NEE	FAIXA ETÁRIA					Total
	Até 14 anos	15 a 17 anos	18 a 29 anos	30 a 59 anos	60 anos ou mais	
Def. Auditiva/surdez	0	3	20	13	1	37
Def. Visual	0	2	9	9	0	20
Def. Física	2	14	36	19	0	71
Def. Múltipla	2	10	40	19	0	71
Def. Intelectual	22	67	148	60	4	301
Def. TEA	2	4	14	2	1	23
TGD	0	0	0	0	0	0
Altas Habilidades/Superdotação	1	1	5	0	0	7

Fonte: Censo da Educação Básica (2018a). Elaboração dos autores.

Entre as NEE, sem desmerecer a particularidade e o cuidado especial que cada uma exige, destacamos que a deficiência intelectual merece muita atenção por parte dos governos, secretarias, corpo gestor e docente escolar, visto que é o grupo com maior concentração de alunos da EE na EJA.

Wesley Oliveira Luiz, Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira, Irsané Oliveira-Silva

Em Goiânia, no ano de 2018, registram-se 301 das 383 matrículas, ou seja, 78,5% de alunos com esta característica.

Assim, sugere-se que a necessidade educativa especial, “deficiência”, demanda por muita atenção didático-pedagógica e de práticas de ensino-aprendizagem apropriadas, em vista da complexidade de sua natureza, de ações voltadas para o melhor atendimento deste público, como cursos específicos de formação e complementação pedagógica aos docentes, que diretamente lidam com estes estudantes. É necessário que as ações metodológicas sejam verdadeiramente inclusivas, contribuindo para o desenvolvimento das potencialidades educativas de todos os sujeitos que necessitam de atendimento especial educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta lógica de dualidades educação versus emancipação e Inclusão versus exclusão, marcada por contradições históricas, no decorrer do processo de constituição da educação brasileira, principalmente em termos de garantias legais do direito ao acesso à educação para os Jovens e Adultos e aos da Educação Especial. Percebe-se que a conquista de uma educação libertadora é tarefa de todos, e que poderá ser almejada por meio do movimento consciente da libertação de velhos paradigmas, assim como de *práxis* da ação-reflexão-ação, proposta pelo educador Paulo Freire e, em consonância com a assertividades de muitos autores que colaboraram na discussão deste artigo.

Ao analisarmos as legislações, verifica-se que, na tentativa da aproximação da educação especial com a educação regular, especificamente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, os números revelaram, historicamente, uma tímida tentativa de se superar a velha dicotomia entre ensino regular e especializado na educação nacional.

Ressaltamos a necessidade de investigações nas questões de práticas pedagógicas, para que possam revelar as metodologias educativas que estão sendo materializadas e de que forma têm alcançado resultados positivos na interação dos educandos com necessidades especiais em seus processos educacionais, em todas as modalidades e redes de ensino regular comum, principalmente na EJA, que ao nosso ver é uma dupla modalidade de inclusão social pela característica de seus sujeitos.

Acreditamos que são necessárias mais pesquisas nas Políticas Públicas educacionais em prol da educação inclusiva, para evidenciar como as garantias do direito estão sendo cumpridas e efetivadas, no sentido do provimento de subsídios financeiros à todas as escolas brasileiras da rede regular comum. Além de identificar como que os gestores educacionais estão utilizando os recursos do fundo orçamentário na construção de instalações físicas de acessibilidades, na aquisição de materiais didático pedagógicos adaptados e apropriados, na formação pedagógica complementar a todos os docentes e no

Wesley Oliveira Luiz, Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira, Iransé Oliveira-Silva

fomento de salas de recursos multifuncionais com tecnologias assistivas que atendem as demandas dos alunos da educação especial.

Diante do exposto, como professores percebemos que o processo de exclusão de pessoas com deficiência, mesmo interno à escola é real e, isto é derivado de vários fatores, tais como: a cultura de segregação que por muito tempo vigorou em nosso país e ainda está internalizada em muitos de nós, a precariedade na formação inicial ou continuada dos professores para lidar com a real situação, as más condições de trabalho, a falta de material didático específico, a falta de infraestrutura e a falta do comprometimento dos governos em cumprir rigorosamente com as políticas de inclusão. Mas é notório que houve esforços que resultaram a evolução tanto no âmbito político quanto pedagógico. Em se tratando de movimentos de lutas, a constância nas melhorias se faz necessária.

REFERÊNCIAS

Almeida DB 2003. **Do especial ao inclusivo?** Um estudo da proposta de inclusão escolar da rede estadual de Goiás, no município de Goiânia. [s.l.] Universidade Estadual de Campinas - Faculdade de Educação.

Almeida A, Corso AM 2015. **A educação de jovens e adultos: aspectos históricos e sociais.** PUCPR.

Arroyo MG 2005. **Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública.** In: Soares L, Giovanetti MA, Gomes NL 2005. Diálogos na educação de jovens e adultos. Minas Gerais: Autêntica. 19-50.

Brasil 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília, DF, Senado Federal.

Brasil 1974. **Decreto n. 72.425, de 3 de julho de 1973.** Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 jul. 1973. Disponível em: <<http://www6.senado.gov.br/legislacao/ListaTextoIntegral.action?id=186315>>. Acesso em: 6 set. 2019.

Brasil 1994. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial. Secretaria de Educação Especial. Brasília: MEC/SEESP.** Brasília, DF.

Brasil 1996. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 23 de dez. 1996. Seção 1.

Brasil 1999. **Decreto n. 3.298 de 20 de dezembro de 1999.** Dispõe sobre a política nacional de integração da pessoa portadora de deficiência. Presidência da República. Casa Civil. Ministério da Educação.

Brasil 2000. **Resolução CNE/CEB nº. 01, de 05 de julho de 2000.** Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília: 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>> Acesso em: 02 jun.2019.

Wesley Oliveira Luiz, Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira, Iransé Oliveira-Silva

Brasil 2000a. Conselho Nacional de Educação. **PARECER CNE/CEB nº. 11/2000**: Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF: MEC, 2000.

Brasil 2001. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 11 de setembro de 2001**. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. 2001b. Diário Oficial da União, Brasília, 14/09/2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm.

Brasil 2001. **Lei n. 10.172, de 9/1/2001**. Estabelece o Plano Nacional de Educação. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 10 jan. 2001.

Brasil 2007. Presidência da República. **Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007**. Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB, de que trata o art. 60 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; altera a Lei no 10.195, de 14 de fevereiro de 2001; revoga dispositivos das Leis nos 9.424, de 24 de dezembro de 1996, 10.880, de 9 de junho de 2004, e 10.845, de 5 de março de 2004; e dá outras providências.

Brasil 2008. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP.

Brasil 2008a. **Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008**. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Diário Oficial da União, Brasília.

Brasil 2009. Ministério da Educação. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC, Goiânia: Funape/UFG.

Brasil 2009a. Presidência da República. **Emenda Constitucional nº 59**. Brasília.

Brasil. (IBGE) 2010. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar.

Brasil 2011. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, 18/11/2011

Brasil 2014. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm >.

Brasil 2015. **Lei Nº 13.146, de 06 de Julho de 2016. Lei Brasileira de Inclusão**. MEC/SEESP, 2015.

Brasil. (IBGE) 2017. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (Pnad)**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar. Pnad Continua 2017.

Brasil 2018. **Lei nº 13.632 de 06 de março de 2018**. Altera a Lei 9.394/96 para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2018/lei-13632-6-marco-2018-786231-publicacaooriginal-154957-pl.html> Acesso em: 03.05.2019.

Wesley Oliveira Luiz, Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira, Iransé Oliveira-Silva

Brasil 2018a. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP**. Censo Escolar da Educação Básica – 2007 a 2018. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: mar. 2019.

Bueno JGS 1999. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** In: Revista Brasileira de Educação Especial, Piracicaba. Editora UNIMEP, 3(5):7–25.

Carli ASS 2004. **Políticas Públicas para a EJA (Educação de Jovens e Adultos) no Sistema de Ensino de Belo Horizonte no período de 1990/2000:** ordenamentos legais e efetivação institucional. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais.

Costa NMV, Cunha AS, Neves JV, Vieira NC 2017. **Concepções da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Popular no Brasil:** um estudo à luz de Paulo Freire. XIII Congresso Nacional de Educação (Educere). Anais.

Flores M. 2011. **Políticas de inclusão escolar em Goiás:** O papel dos professores de apoio. VII Encontro da Associação Brasileira de Pesquisadores em Educação Especial, n. ISSS 2175-960X, p. 3709–3720.

Freire P 1970. **Pedagogia do oprimido**. 1ª. ed. São Paulo: Paz e Terra.

Freire P 2002. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 35ª edição.

Freire, P 2015. **Pedagogia da autonomia**. 51ª. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra.

Glat R, Fernandes E 2005. **Da Educação Segregada à Educação Inclusiva:** uma Breve Reflexão sobre os Paradigmas Educacionais da Educação Especial Brasileira. Revista Inclusão, MEC/SEEP, v. nº 1, 2005.

Glat R, Pletsch D 2010. **O papel da Universidade no contexto da política de Educação Inclusiva:** reflexões sobre a formação de recursos humanos e a produção de conhecimento. Revista Educação Especial, v. 23, n. 38, n. 108- 270X, Santa Maria, p. 345–356.

Goiás 2010. **Relatório Parcial de Gestão 2010**. Coordenação de ensino especial – assessoria técnica, Goiânia, setembro de 2010.

Gomes DC 2006. **A Escola Municipal Flor do Cerrado:** uma experiência de educação de adolescentes jovens e adultos em Goiânia. Dissertação (Mestrado). Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/Goiás), Goiânia.

Gomes D, Mamede W 2014. **O movimento da educação de jovens e adultos na rede municipal de educação de Goiânia**. EJA EM DEBATE, Florianópolis, ano 3, n. 4. jul. 2014.

Gonçalves T, Bueno J, Meletti S 2013. **Matrículas de alunos com deficiência na EJA:** uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. 407–426.

Haddad S, Di Pierro MC 2000. **Aprendizagem de jovens e adultos:** avaliação da década da educação para todos. São Paulo em Perspectiva, 14(1):29–40.

Wesley Oliveira Luiz, Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira, Irsné Oliveira-Silva

Haas C 2015. **Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re) invenção da articulação necessária entre as áreas.** Educação (UFSM), 40(2):347–360.

Jannuzzi G M 2004. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas: Autores Associados.

Lima E 2014. **Política de inclusão: um estudo na rede pública de educação em Jataí-Goiás.** Pontifícia Universidade Católica de Goiás.

Machado MM 2001. **A política de formação de professores que atuam na educação de jovens e adultos em Goiás na década de 1990.** [s.l.] Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

Machado MM, Rodrigues MEC 2011. **Adolescentes, jovens e adultos: um convite à reflexão e à reconstrução.** REVISTA SME: EDUCAÇÃO EM MOVIMENTO. Secretaria Municipal de Educação de Goiânia. V. 1, n. 1, Jul/Dez de 2011. Goiânia.

Mantoan MTE 2010. **O Atendimento Educacional Especializado na Educação Infantil.** Revista Inclusão. Brasília: MEC. 5(1):12-15.

Mazzotta MJS 1999. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas.** São Paulo: Cortez.

Paiva V 2003. **História da Educação Popular no Brasil. Educação popular e educação de adultos.** Editora Loyola, 6ª edição.

Rummert SM 2007. **A Educação de Jovens e Adultos Trabalhadores brasileiros no Século XXI.** O “novo” que reitera antiga destituição de direitos. Sísifo. Revista de Ciências da Educação, 2:35-50 Consultado em [fev., 2019] em <http://sisifo.fpce.ul.pt>

Tartuci, et al. 2013. **A Formação dos professores do Atendimento Educacional Especializado e a Formação do professor de apoio à inclusão em Goiás: uma análise da legislação.** Anais do I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência -- SEDPcD/Diversitas/USP Legal -- São Paulo, junho/2013.

Witeze, E 2016. **Processos de inclusão/exclusão escolar: análise do impacto da prova brasil na escolarização do público-alvo da educação especial.** Dissertação de Mestrado. Universidade Estadual de Goiás, Goiânia, 2016.

Inclusive Education: Views On Special Education Students In Youth And Adult Education

ABSTRACT

This article starts from the outline of the historical context of constitution and approximations between the Youth and Adult Education (EJA) and Special Education modalities. It aims to analyze the evolution of enrollment of the target audience of Special Education in EJA (PAEE-EJA). In methodological terms, the study is characterized by a qualitative and quantitative nature, based on the documentation of the inclusion policies of Brazil and on the microdata of the Basic Education Census of INEP / MEC. The study focuses on the historical series of enrollments at PAEE-EJA from 2007 to 2018, based on national, regional and local data, with the regular education network in Goiânia-GO as a research base. The study period is marked by the implementation of the FUNDEB policy (BRASIL, 2007) and the National Policy for Special Education, in the perspective of inclusion (BRASIL, 2008), movements that make up the modalities and establishes budget resources policies according to enrollments. In summary, the results show an increase of 190.0% in enrollments of people with disabilities, Global Development Disorder and High Skills or Giftedness in EJA, in the comparison of the period from 2018 to 2007. The largest group is in the public school system with 97.4% of the PAEE-EJA. The study shows that a large number of young people and adults, most of whom are male (70.0%). Among the special needs, intellectual disability stands out with 78.5% of the total students. As a synthesis, when analyzing the legislation, it is evident, among others, that, in an attempt to bring special education closer to regular education, specifically in the Youth and Adult Education modality, the numbers historically revealed a timid attempt to overcome the old dichotomy between regular and specialized education in national education.

Keywords: Inclusive Education; Special Education; Youth and Adult Education

Submissão: 03/08/2020

Aceite: 25/09/2020