

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: os desafios do ensino plural, entre integração, inclusão e direitos

Uilmer Rodrigues Xavier da Cruz – UFMG (uilmer_rodrigues@hotmail.com)

Warley Abelha de Moraes – PBH (warley.abelha@edu.pbh.gov.br)

Eduardo Rodrigues Ferreira – UEMG (eduardo.ferreira@uemg.br)

Resumo: Pretende-se neste trabalho refletir sobre um dos principais objetivos do artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH) referente ao direito à educação, tendo em vista o acesso “tardio” de jovens, adultos e pessoas com necessidades especiais ao ensino formal. A educação de jovens e adultos (EJA) consiste em uma modalidade de ensino que busca garantir os direitos educativos às pessoas que não tiveram oportunidade de estudar na idade considerada “correta” pelo senso comum, devido a diversas implicações da vida. Nessa perspectiva, é preciso chamar a atenção para a convergência entre as pluralidades que compreendem a EJA na contemporaneidade, pois é importante que a instituição escolar ofereça um currículo que abranja as diversidades de sujeitos inseridos nessa modalidade de educação e que forneça um espaço apto para atender às demandas de acessibilidade e inclusão. O interesse por esse tema parte de uma experiência com jovens e adultos na cidade de Contagem, em Minas Gerais. Assim, por meio da elaboração de um caso pedagógico, oriundo de uma entrevista com um jovem especial matriculado na rede pública do município, busca-se evidenciar as perspectivas do aluno especial inserido na EJA e do professor na tentativa de incluir atividades que possam oferecer uma possibilidade de inclusão.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Inclusão e Direitos.

YOUTH AND ADULT EDUCATION (EJA) AND SPECIAL EDUCATION: the challenges of plural education, between integration, inclusion and rights

Abstract: This work intends to reflect on one of the main objectives of article 26 of the Universal Declaration of Human Rights (UDHR) regarding the right to education, in view of the "late" access of young people, adults and people with special needs to education formal. Youth and Adult Education (EJA) is a teaching modality that seeks to guarantee educational rights to people who did not have the opportunity to study at the age considered “correct” by common sense, due to various implications of life. From this perspective, it is necessary to draw attention to the convergence between the pluralities that comprise the EJA in contemporary times, as it is important that the school institution offers a curriculum that encompasses the diversities of subjects included in this type of education and that provides an apt space to meet to the demands of accessibility and inclusion. The interest in this topic stems from an experience with young people and adults in the city of Contagem, in Minas Gerais. Thus, through the elaboration of a pedagogical case, derived from an interview with a special young person enrolled in the public network of the municipality, we seek to highlight the perspectives of the special student inserted in the EJA and of the teacher in an attempt to include activities that can offer a possibility of inclusion.

Keywords: Youth and Adult Education; Special education; Inclusion and Rights.

1 - INTRODUÇÃO

A educação é um dos direitos assegurados pelo artigo 26º da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH). Proclamada em 10 de dezembro de 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas, a DUDH completa, em 2023, três quartos de século. Contudo, existem problemas que, mesmo após muitos anos desde sua instauração, ainda precisam ser sanados, principalmente no que diz respeito à educação especial e à de jovens e adultos.

O principal objetivo do artigo 26º da DUDH é conceber a educação como um direito de todos, sendo oferecida de forma gratuita, de modo a desenvolver a personalidade do indivíduo e fortalecer o respeito pelos direitos e liberdades fundamentais. Destaca-se também a promoção da compreensão e da tolerância entre grupos étnicos, raciais e religiosos. No entanto, em meio ao que propõe o artigo 26º, existem algumas controvérsias entre o direito garantido e seu exercício de fato, pois é notório que, apesar de grandes avanços socioeconômicos e principalmente tecnológicos, a educação ainda é perpassada por déficits que poderíamos nomear como primários. É difícil encontrar uma escola que ofereça acessibilidade, que disponha de espaço adequado a todos, quando ainda lidamos com prédios depredados e locais sem o mínimo necessário para os alunos, entre materiais e alimentação (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA, 1948).

É preciso destacar que tem crescido o número de alunos especiais na educação de jovens e adultos (EJA). De acordo com uma matéria publicada pelo jornalista Arthur Leal (2021) no jornal *O Globo*, estudos apontam que cerca de 70% da população que possui necessidades especiais não concluíram o ensino fundamental. É importante lembrar que a educação especial hoje compreende uma diversidade maior de atendimento por parte dos alunos, como pode ser observado no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2015/2024), que estabelece vinte metas para a educação no prazo de dez anos, dentre elas

[...] universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. (BRASIL, 2014, p. 24)

Outras metas levantadas para a EJA são diminuir as desigualdades sociais, elevar a taxa de alfabetização para 93,5% até 2015, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir a taxa de analfabetismo funcional para 50% (BRASIL, 2014). Todavia, muitos aspectos precisam ser revistos para que seja ofertada uma educação de qualidade, tanto para alunos egressos quanto para alunos especiais, haja vista a premência de desafios antigos e novos, como a própria necessidade de sinalizar que, a cada dia, pessoas da terceira idade tem buscado a EJA (ORTOLAN; SANTOS ORTOLAN, 2015).

Ambas as esferas — a da educação especial¹ e a da EJA — têm suas legislações forjadas em uma rede de interesses capitalistas, quando os indivíduos analfabetos eram considerados um desperdício de mão-de-obra, precisando ser alfabetizados para pelo menos conseguirem assinar seus contratos de trabalho, e as pessoas com necessidades especiais eram tidas como um gasto a mais para os cofres públicos. A iniciativa da educação especializada parte de uma demanda elaborada, segundo Silveira e Nogueira (2013, p. 4), “em função da necessidade de economizar os fundos públicos com asilos e manicômios, considerando que, se educados, estas pessoas poderiam se inserir no universo de trabalho”.

Dessa forma, entendemos que a EJA compreende um desafio, pois concentra em seu escopo uma pluralidade de atendimentos que enfrentam grandes barreiras para uma inclusão efetiva. Assim, o propósito deste trabalho é chamar a atenção para a diferença entre inclusão e integração, considerando que, no universo da EJA, as expectativas dos alunos, da escola, da comunidade e do governo não são simétricas e que só a existência de uma legislação que formalize o acesso a direitos não garante que estes sejam realmente alcançados.

1.1 - CAPITALISMO E EDUCAÇÃO: NECESSIDADES PARES?

A EJA é muitas vezes compreendida como uma dívida social², pois muitos jovens e até mesmo crianças deixaram de frequentar a escola por precisarem buscar formas de sustentar suas famílias cada vez mais cedo. Dessa maneira, a EJA não foi criada “por acaso ou devido à boa vontade de governantes” (SIQUEIRA, 2009, p. 39).

¹ Por educação especial, compreende-se “[...] o conjunto de serviços educacionais não disponíveis nos ambientes socioeducacionais ‘normais’ ou ‘regulares’ [...]” (FERREIRA, 1995, p. 17).

² Rocha e Souza (2013), citados por Silva e Amorim (2022), ressaltam que a EJA foi criada para reparar uma dívida social antiga do Estado brasileiro, denunciada desde os anos 1930, para com os cidadãos que, quando crianças, não tiveram acesso e domínio da leitura e da escrita, assim como dos códigos matemáticos. Ser podado desse direito é, de fato, perder um instrumento imprescindível para presença significativa na convivência social contemporânea e, especialmente, para superação de desigualdades sociais.

É importante destacar que, por meio da reforma João Luiz Alves, conhecida como Lei Rocha Vaz, em 1925, surgiu a primeira mobilização para o ensino noturno de jovens e adultos. Contudo, esse foi um movimento que partiu de um interesse particular da classe dominante em aumentar o número de pessoas votantes, pois os analfabetos eram impedidos ao sufrágio. Assim, sociedade civil e órgãos governamentais foram “incentivados” a iniciar um movimento contra o analfabetismo. Ainda é importante salientar que a EJA se configura como uma política educacional precedente a uma política social, a qual, conforme Faleiros (1991, p. 55), vem explicar que as políticas sociais são “o resultado de conjunturas e articulações entre classes que expressam forças sociais em dado momento específico, mas que se insere em um contexto mais amplo: o modo de produção capitalista”.

Uma matéria sob o título *Educação e capitalismo: aliados ou inimigos*, escrita pelo economista e cientista político Gustavo Ioschpe (2008) para a revista *Veja*, descreve que muitas das teses construídas sobre os déficits da educação seguem o regime de uma culpabilização do capitalismo e fazem parte de uma eloquência de pesquisadores da área da educação. Ioschpe cita algumas considerações desses autores, dentre elas a da pedagoga Lucielle Pasqualotto, que acredita que a história da educação e da inclusão

[...] organizada está para atender ao capital, numa sociedade inerentemente excludente e contraditória. [...] Oferece diferentes níveis, modalidades, métodos educacionais, a fim de dar continuidade ao seu elemento diferenciador e, ao mesmo tempo, apregoando o discurso da unificação e universalização da educação. Discurso este que, em uma sociedade capitalista, onde os meios de produção, inclusive o conhecimento [,] são propriedade privada, quanto muito pode proporcionar uma educação mercantilizada, excludente e diferencial.

Defendendo a tese de que países mais capitalistas são aqueles que promovem uma educação com maior qualidade, Ioschpe apresenta uma argumentação quantitativa em busca de oferecer respostas ao que ele chama de “falácia pedagógica” por meio de estáticas. Contudo, ele não leva em consideração que países subdesenvolvidos vivem em conformidade com uma cultura capitalista. Ocorre que esses países não dispõem dos mesmos precedentes de países de primeiro mundo, que fizeram do capitalismo uma forma de elevar a educação, ainda que seguindo preceitos alienantes.

Assim, é pertinente lembrar como foi a organização e a legalização da EJA e como essa modalidade de educação está entrelaçada com os interesses econômicos de nosso país. Em 1920, o Brasil apresentava um número alarmante de analfabetos: 72%, conforme pesquisas da época (MANFREDI, 1981). Em vista disso, colocou-se em pauta a necessidade de uma alfabetização “tardia”, pois a grande porcentagem de analfabetos entrava em confronto com o momento de implantação das indústrias, que estavam em alta,

à procura de pessoas minimamente “qualificadas”. Fonseca (2016, p. 3) assinala que “não devemos deixar de mencionar a contribuição dos interesses políticos que cercavam o assunto, pois o nível de analfabetismo nos colocava como país subdesenvolvido e não dava mais para esconder o fraco esforço para a educação no país”.

Seguindo uma cobrança da Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) de que esforços fossem empreendidos para a constituição de uma educação popular, a preocupação se voltou para compreender como seria o incentivo de retorno dos alunos que evadiram das escolas, o que atraiu olhares de órgãos governamentais em uma tentativa de recuperar o atraso econômico e industrial do país. Isto posto, o analfabetismo era apenas um obstáculo que colocava o Brasil em níveis de subdesenvolvimento. Como assinalam Haddad e Di Pierro (2000, p. 111), “agora, mais do que as características de desenvolvimento das potencialidades individuais, e, portanto, como ação de promoção individual, a educação de adultos passava a ser condição necessária para que o Brasil se realizasse como nação desenvolvida”.

Entre os grandes programas implementados que precedem a instauração da EJA está a Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos no Brasil. A criação em 1938 do INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) é o que impulsiona, a partir de suas pesquisas, a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário, que só é regulamentado em 1945, passando a destinar 25% de seus recursos ao ensino supletivo para jovens e adultos. Ainda em 1947 temos a implementação do SEA (Serviço de Educação de Adultos). O intuito desse serviço era instaurar uma entidade que orientasse e coordenasse, em âmbito nacional, os trabalhos desenvolvidos para o plano de ensino de adolescentes e jovens analfabetos (STRELHOW, 2010).

Entretanto, os currículos pedagógicos eram construídos seguindo uma cartilha de estudos que não priorizava os sujeitos de forma subjetiva e não levava em consideração o contexto em que eles estavam inseridos, buscando, em contrapartida, moldar futuros trabalhadores. Como afirma Strelhow (2010, p. 53), “foram criados guias de leituras, que possuíam em seu conteúdo, pequenas frases e textos sobre comportamento moral e com informações sobre saúde, técnicas de trabalho e higiene”.

No fim da década de 1950, inicia-se um movimento de mudança da estrutura pedagógica da EJA, muito orientada pela pedagogia de Paulo Freire, cujas técnicas eram voltadas para o público pobre, a quem ele chamava de oprimido. Esse pedagogo já chamava a atenção para a importância de aliar o contexto dos alunos às necessidades essenciais deles, construindo uma educação principalmente com a participação desses

sujeitos, dando mais destaque às circunstâncias de miserabilidade do que para a condição de analfabetismo. A educação precisa ser vista como uma forma de construir sujeitos capazes de exercer sua cidadania. Como o autor relata no trecho a seguir, a educação deve instrumentalizar os alunos para que eles “se sintam sujeitos do seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros” (FREIRE, 2013, p. 120). Isso fugia aos moldes depreendidos da educação, em que, segundo Kuenzer (2005, p. 81), “a finalidade do trabalho pedagógico articulado ao processo capitalista é o disciplinamento para a vida social e produtiva”.

Os movimentos sociais fizeram grande diferença para mudar o pensamento sobre a educação no Brasil. Seguindo uma visão libertadora, como defendia a filosofia freiriana, podemos citar o Movimento de Educação de Base (1961-CNBB), o Movimento de Cultura Popular do Recife (1961) e os Centros Populares de Cultura (UNE), que traziam em seu escopo reconhecer e valorizar a cultura popular e o indivíduo como um produtor e transmissor de conhecimento, buscando mudar a ideia de um analfabetismo permeado pela ignorância (STRELHOW, 2010). Seguindo esse pensamento, Paulo Freire (2013) afirma que “não há saber mais ou menos; há saberes diferentes” (p. 49).

Durante a ditadura militar (1964), inicia-se uma culpabilização dos sujeitos por sua condição de analfabetos e uma simplificação do processo de alfabetização. Defendia-se que o necessário era apenas ensinar a ler e escrever e, com isso, tudo estaria resolvido. Por isso, qualquer pessoa, mesmo sem qualquer conhecimento pedagógico, estaria apta a ensinar. Em 1967, criou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). A ideia era alfabetizar funcionalmente, trazer uma “serventia” aos sujeitos que, até então, “apenas” inflacionavam o estigma de subdesenvolvimento. Tal perspectiva é descrita no livro *Soletre MOBRAL e leia Brasil*, como demonstra o trecho a seguir: “alfabetização é funcional, porque ampara e estimula o homem na sua função de trabalho. O treinamento profissional também consta de suas metas. Opera com modelo próprio para atender à escala da força de trabalho” (BRASIL, 1975).

Com a chegada da República Nova, tem-se a extinção do MOBRAL. Isso ocorre em 1985, um período bem próximo da instauração da Constituição de 1988, que aborda em seu escopo leis que regulamentam de maneira explícita e legal os direitos dos cidadãos que não foram escolarizados na idade ideal, principalmente no inciso I do artigo 208, que “indica que o Ensino Fundamental passa a ser obrigatório e gratuito, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso na idade própria” (BRASIL,

1996). Outras normas também contribuíram para a instituição de uma legalidade assegurada da EJA, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n. 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. A partir desta, foram estabelecidas as Diretrizes Curriculares Nacionais para o EJA, através da resolução CNB/CEB n. 1, de 5 de julho de 2000. Como esclarece Strelhow (2010, p. 55), “ressalta-se ainda o direito a jovens e adultos à educação adequada às suas necessidades peculiares de estudo, e ao poder público fica o dever de oferecer esta educação de forma gratuita a partir de cursos e exames supletivos”.

Instaurada e legalizada formalmente a EJA, era necessário estruturar currículos escolares às demandas dos alunos de acordo com cada realidade, da mesma forma reestruturar os currículos acadêmicos para a construção de um corpo docente que estivesse inclinado para as causas de alunos diferentes do ensino regular. Nesse caso, a formação continuada era imprescindível para aqueles professores que já tinham se formado. No entanto, não foi um caminho fácil. Mesmo com tantas leis que fizeram da EJA um direito assegurado, ela ainda hoje tem seus percalços, dentre eles aquele que se discute no próximo tópico deste trabalho: as dificuldades de alunos e professores que precisam conceber a EJA com um olhar diferenciado do instaurado desde os primeiros passos de sua implementação e fugir à busca por atender os interesses econômicos. Um dos principais desafios da comunidade escolar é lidar com pluralidade³ de alunos atendidos pela EJA, a qual ainda está tentando compreender como atender tantas idades diferentes dentro de uma mesma sala de aula, ao mesmo tempo que precisa desenvolver maneiras de incluir a educação especial.

1.2 - EDUCAÇÃO INCLUSIVA O CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

Nos mesmos moldes da construção da EJA, a educação especial no Brasil também é marcada por uma determinação patrimonialista, o que significa a indiferenciação de interesses públicos e privados em sua orientação. Assim, a política social, a política educacional e, posteriormente, a política de educação inclusiva foram determinadas por essa orientação patrimonialista. Enquanto era conveniente para a classe dominante, as pessoas com necessidades especiais foram relegadas ao esquecimento.

É possível observar que, durante os séculos XVII e XVIII, o que se evidencia são práticas sociais de discriminação de pessoas com necessidades especiais. Escola, família e

³ As pluralidades que serão tratadas neste artigo seguem a diversidade de sujeitos que vem sendo inserida na EJA: adolescentes e jovens que, por algum motivo, evadiram do estágio escolar regular e adultos que buscam melhores condições de vida ou, ao menos, aprender a ler escrever. Não obstante, há ainda alunos da terceira idade e com necessidades especiais, motoras e psicopedagógicas.

sociedade as relegavam aos centros de internamento psiquiátrico. Dessa maneira, a educação especial surge bastante ligada a uma ideia sanitarista. É importante lembrar, segundo Fernandes (1999), que, em um primeiro momento, a comunidade médica foi a primeira instituição a se manifestar pelo interesse do estudo das pessoas com necessidades especiais, pois, até então, eram sujeitos que estavam misturadas aos pacientes médicos: eram crianças, jovens e adultos institucionalizados, sem qualquer distinção de faixa etária, principalmente relacionados a doenças mentais. Conforme descrevem Glat e Fernandes (2005, p. 2),

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

Como descrito no primeiro tópico, a EJA passou a ser interessante quando era preciso de mão-de-obra e sujeitos aptos a votar. Na educação especial, não foi diferente: Januzzi (2006) assinala que a iniciativa de construir espaços próprios para alunos de educação especial parte do interesse em economizar dinheiro dos cofres públicos com internação e manutenção de sujeitos inseridos em instituições psiquiátricas, mas com “potencial” para trabalhar e, é claro, votar.

De forma histórica, em meio aos movimentos sociais de resistência ao antigo regime oligárquico que imperava no país durante o período de 1920/1930, percebe-se um aumento na criação das escolas especiais. No entanto, o ensino era relegado a instituições específicas, já com a tutela do Estado, mas sob o regime de uma funcionalidade discriminatória e excludente (SILVEIRA; NOGUEIRA, 2013).

Com a DUDH, promulgada em 1948, tem-se um novo estatuto legalizado, que passa a ser realmente efetivado somente a partir de 1960. Os mesmos moldes, entretanto, ainda imperavam: pessoas “educadas”, porém segregadas (MENDES, 2006). Em 1954, surge a primeira APAE (Associação de Pais e Amigos de Excepcionais), instituição que passa a fomentar materiais e metodologias específicas para educação especial. Enquanto isso, um novo movimento de alfabetização estava em rota, que, infelizmente, foi abruptamente interrompido pelo golpe militar de 1964, momento em que materiais de apoio dos movimentos populares foram apreendidos e alguns dirigentes desses movimentos foram detidos e exilados (STRELHOW, 2010).

Em 1970, era formulada uma proposta de integração escolar que foi disseminada em esfera mundial. Tal proposta era baseada no princípio de normalização: alunos especiais participavam de escolas regulares e especiais, fazendo atividades e frequentando ambientes

em comum com alunos regulares (MANTOAN, 1993). Pode-se considerar que um grande passo foi dado, mas é preciso ressaltar que ainda não era o ideal, pois, segundo a lógica da normatização, o aluno deveria se adaptar correspondendo à estrutura escolar, ou seja, ainda persistia um movimento de exclusão. Isto posto, Sawaia (2010), citada por Silveira e Nogueira (2013), explicita, nesse movimento, que “a contradição presente na estrutura do capital revela que a exclusão contém em si sua negação, a inclusão; e não pode existir sem ela”.

Vieira (2011) acredita que o maior momento em que a política social encontrou acolhimento foi mediante a Constituição de 1988, que permitiu a concessão de amplos direitos no campo da política educacional, seguindo princípios determinantes, como: universalização de acesso à educação pública; gratuidade e qualidade; e ensino voltado para potencialidades humanas, propiciando recursos necessários às suas necessidades. Em seu artigo de número 205, a Constituição postula o “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (BRASIL, 2012, p. 34).

Diversas leis foram instituídas para assegurar o acesso dos alunos especiais à educação. Temos também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), que, em seu artigo 4º, estabelece como dever da família, da comunidade em geral e do poder público garantir “com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referente à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária” (BRASIL, 1990).

Na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, em junho 1994, foi elaborada a Declaração de Salamanca. Uma de suas principais resoluções foi a inserção de crianças nas escolas independentemente da condição física e de sua origem social e cultural. Os países signatários da declaração deveriam ser responsáveis pela destinação de verba pertinente para a educação especial, bem como a comunidade era responsável por produzir uma escola inclusiva e “fiscalizar” as ações dos governantes na busca de uma política efetiva de inclusão.

A Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n. 9.394/96) destinava o capítulo V para a Educação Especial, na busca por garantir matrícula em escolas regulares para alunos especiais, a partir da educação infantil e também da especialização dos professores. Foi uma lei que se fundamentou na filosofia de uma educação especial para sujeitos “independentes”, de forma que todos deveriam, de acordo com Santana (2016, p. 14), “ter iguais oportunidades para aprender e desenvolver suas capacidades, habilidades e

potencialidades para assim alcançar a independência social, e econômica, bem como se inserir totalmente na vida em sociedade”.

Por fim, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) (2008) determina a inserção de criança, jovens e adultos, incluindo pessoas com necessidades especiais, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, em escolas regulares. Tal política assume que uma educação inclusiva engloba

[...] a participação, a aprendizagem e a continuidade nos níveis mais elevados do ensino; a transversalidade de educação especial desde a educação infantil até a educação superior; a oferta do atendimento educacional especializado; a formação de professores para o atendimento educacional especializado e demais profissionais da educação para a inclusão; a participação da família e da comunidade; a acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e a articulação intersetorial na implementação das políticas pública.

Durante esse percurso histórico sobre o desenvolvimento da educação especial e da EJA no Brasil, o questionamento que insiste é o que, de fato, seria uma inclusão. É notório que ambas as duas esferas tratam de uma questão social que vem carregando grandes dívidas durante todo seu trajeto até a contemporaneidade, pois todo o projeto, leis e regulamentações que construíram o acesso à direitos de jovens e adultos e pessoas com necessidades especiais formam um grande avanço. Contudo, é importante salientar que não podemos deixar de notar que foi um acesso construído em forma de “castelo de cartas”: as bases sem qualquer estrutura que consiga fortalecer o acesso e a permanência na EJA e na educação especial.

Precisamos pensar que a inclusão efetiva permeia um universo muito maior que a inserção do aluno na escola. É preciso pensar primeiramente na exclusão social nas quais esses indivíduos estão *incluídos* e como esses alunos chegam até a realidade escolar com as marcas desta exclusão. São sujeitos atravessados por fatores como: pobreza, desemprego, falta de moradia e as dificuldades de um diagnóstico preciso em termos de necessidades especiais, psíquicas e motoras. Entendemos que esse processo de inclusão é mais do que inserção e integração; inclusão parte de um processo muito maior de modificação da sociedade, que deve considerar incluir e desenvolver sujeitos capazes de exercer sua cidadania.

1.3 - OS DESAFIOS DE UMA EJA PLURAL: INTEGRAÇÃO OU INCLUSÃO

A principal questão que se busca decifrar é quanto às possibilidades de uma efetiva inclusão em meio aos diversos desafios presente na contemporaneidade da EJA. Seja pela

visão da escola, dos professores e principalmente dos alunos, indagamo-nos se seria possível uma inclusão integral ou uma integração em meio à pluralidade da EJA.

É importante salientar que integração e inclusão são conceitos distintos: o primeiro segue um modelo médico, no qual busca-se reabilitar o sujeito de forma física e profissional, de maneira que ele tenha mínimas condições de capacidade intelectual e principalmente produtiva. Para Reis *et al.* (2021, p. 3), a integração compreende “como adaptar o aluno a escola, selecionar os que conseguem acompanhar o ritmo dos demais na educação tradicional, acumulativa e bancária, e não tem como objetivo atuar na perspectiva das diferenças. Não há, portanto, uma mudança na estrutura educacional”.

A inclusão envolve diversos aspectos metodológicos e práticos e exerce mudanças efetivas na realidade e nos currículos escolares e, principalmente, na formação inicial e continuada do corpo docente. Nesse sentido, compreendemos a inclusão como “uma iniciativa compartilhada, consideramos a promoção da aprendizagem e da participação e o combate à discriminação como tarefas que nunca têm fim. Elas implicam todos nós no ato de refletir sobre e reduzir as barreiras que nós e outros tenhamos criado e continuamos a criar” (BOOTH; AINSCOW, 2011, p. 6).

É importante salientar que, muitas vezes, é preciso combater a própria representação dos alunos e pais, mediante o retorno daqueles à escola. A maior esperança dos alunos, quando são efetivamente matriculados na escola, é a percepção de uma educação formal como a porta para uma nova realidade; alguns esperam por uma oportunidade de se inserir no mercado de trabalho, outros buscam uma certa “equidade” frente a uma sociedade em que muitos se consideram em desvantagem.

O impacto da realidade dos sujeitos ao serem inseridos na educação formal demonstra que, apesar das diversas políticas implantadas na busca de assegurar direitos de acesso e permanência de alunos especiais e tardios, não garantiu escolas preparadas para acolher tal demanda. Segundo Gouveia e Silva (2015), uma das primeiras dificuldades encontradas pela escola em atender de forma satisfatória uma educação de jovens e adultos é exatamente a diversidade que ela apresenta: “as classes da EJA são frequentadas por indivíduos com diferentes idades além de diferentes origens, histórias, realidades e expectativas. Toda essa complexidade gera uma grande dificuldade de entender as particularidades desse grupo tão heterogêneo, e ainda as necessidades diferenciadas que estes apresentam” (p. 751).

A realidade de alunos egressos aparece como um ciclo vicioso. Segundo Naiff e Naiff (2008), muitos foram impedidos de estudar pois precisavam trabalhar;

paradoxalmente, eles voltam para a educação formal na busca de melhores oportunidades de trabalho. Contudo, mesmo após a conclusão dos estudos, eles se deparam com um mercado de trabalho que busca novas competências, que muitas vezes não são disponibilizadas nos currículos escolares. Por essa perspectiva, os autores afirmam que

[...] percebe-se que ocorre um ciclo vicioso na relação entre educação e trabalho, no qual “a necessidade de abandonar a escola para trabalhar e a posterior constatação de que, como ficou com baixa escolaridade, encontrarão significativas dificuldades em conseguir melhores posições profissionais, mantendo por vezes gerações aprisionadas ao trabalho informal e aos subempregos”. (NAIFF, NAIFF, 2008, p. 406).

As dificuldades encontradas partem de diversas direções, dentre elas: a formação acadêmica inicial dos professores é insuficiente, sendo eles colocados para lecionar sem o verdadeiro preparo para as demandas que a educação especial e de jovens adultos demanda; os currículos escolares muitas vezes estão defasados; a teoria é uma, mas a realidade é outra, bastante diferente da vivida pelo corpo docente e discente na prática. Assim, Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010) trazem uma contribuição muito importante sobre a formação de professores. Mesmo assinalando, em específico, o profissional de ciências, acreditamos que seja aplicável a todos as demais especialidades. Eles analisam que “deveria submergir-se em um processo constante de aprendizagem; apropriar-se de conhecimentos relevantes científicos, cultural e socialmente e posicionar-se criticamente para poder responder efetivamente às demandas do contexto de atuação” (p.15).

Um currículo que visa à inclusão precisa focar em diversos elementos para além da alfabetização; é preciso que se desenvolva o senso de cidadania, de forma que se construam sujeitos livres das amarras do capital, que compreendem a formação apenas como uma forma de subsistência. Para uma formação inclusiva necessária, é preciso que os alunos sejam confrontados também com as multidiversidades que os cercam e compreender o mundo sob um viés crítico, que fuja às amarras alienantes de nossa contemporaneidade.

Hoje os debates que podem ser inseridos no momento de aulas de história, filosofia, biologia, geografia, entre outros, não parte mais de alunos como esponja que absorvem tudo que o professor fala; eles mesmo podem fazer parte da construção da aula, afinal, temos hoje, entre o universo plural do EJA, a diversidade de gênero, histórias de vidas que estão começando ou que já percorreram muitos caminhos e sujeitos estrangeiros, como imigrantes haitianos e angolanos, que podem contribuir de várias formas para uma aprendizagem mais crítica que não foque somente na teoria de livros “obrigatórios” do currículo escolar. Como assinala Fonseca (2015), citada por Cardoso e Passos (2016, p. 1),

[...] conheçam os saberes e as habilidades que os alunos desenvolvem em função do seu trabalho no dia a dia e no seu cotidiano; assim, cada vez mais, os professores da EJA têm de lidar com várias situações: a especificidade socioeconômica do seu aluno abaixa a autoestima decorrente das trajetórias de desumanização, a questão geracional, a diversidade cultural, a diversidade étnico-racial, as diferentes perspectivas dos alunos em relação à escola, as questões e os dilemas políticos da configuração do campo da EJA como espaço e direito do jovem e adulto, principalmente os trabalhadores.

É importante salientar que múltiplas dificuldades ainda são presentes na realidade do nosso país, e é complexo construir uma inclusão efetiva em meio ao descaso dos governos com a educação, falta de verba, prédios sem a mínima condição de receber alunos, falta de material escolar etc. Além disso, temos alunos que fazem dupla jornada entre trabalho e escola e alunos que têm filhos pequenos e não têm uma rede de apoio para auxiliá-los. Por isso, compreendemos que é difícil uma inclusão real e efetiva em meio às dificuldades que fogem ao alcance do universo escolar, mas muitas escolas e professores buscam fazer muito mais além do que as leis e os currículos demandam.

1.4 - UM CASO PEDAGÓGICO: O PERCURSO DE UM ALUNO ESPECIAL NA EJA DO MUNICÍPIO DE CONTAGEM

No dia 2 de novembro de 2022, foi realizada uma entrevista com um aluno da EJA, no município de Contagem. Miguel (nome fictício, haja vista o sigilo para a preservação da integridade e em respeito ao entrevistado) tem cerca de 39 anos e é atualmente matriculado em uma escola de ensino regular. Em uma visita em seu domicílio, foi possível conversar com a família e compreender os caminhos percorridos na busca por uma inserção do aluno especial na EJA. Durante a entrevista, a mãe deu mais detalhes sobre a história e a trajetória na vida escolar do filho, bem como sua luta para proporcionar a Miguel os cuidados básicos necessários para seu desenvolvimento e lhe garantir a oportunidade de concluir os estudos, pois, segundo ela, esse era o maior sonho dele.

Miguel é natural de Contagem e residente do bairro Nossa Senhora do Carmo. Ele é o mais velho de três irmãos, todos já adultos. Ainda com um ano, Miguel teve uma convulsão, o que fez com que sua família descobrisse que ele precisava ter cuidados neurológicos permanentes. Foram oferecidos a ele, por empenho da família, os cuidados referentes aos medicamentos controlados, como fenobarbital e outros remédios que foram sendo ministrados ao longo dos anos, mesmo que, segundo relatos, tenham ocorrido apenas dois episódios de convulsões espaçados no decorrer de seus 39 anos. Sua história foi marcada desde cedo pelo tratamento para que ele não tivesse mais convulsões e que pudesse levar uma vida saudável.

Miguel iniciou sua trajetória escolar em uma escola regular da cidade de Contagem, na região do Fonte Grande, bairro onde residia na época. Segundo o próprio entrevistado e os relatos da mãe, em função do efeito dos medicamentos, Miguel era uma criança agitada e a família era constantemente chamada à escola. Por ser uma criança que necessitava de uma maior atenção, e ainda devido à falta de recursos na época, para poder atendê-lo melhor, a família resolveu tirá-lo da escola. Dessa forma, houve então um hiato de muitos anos que o aluno ficou sem estudar.

Ao longo dos anos, ainda de acordo com depoimentos da entrevista, o aluno, já adolescente, começou a passar por acompanhamentos na rede de atenção básica, que, segundo os pais, era situada no Barro Preto, em Belo Horizonte, onde o aluno passou por oficinas, acompanhamentos pedagógicos e psicológicos, além do acompanhamento neurológico que a família sempre procurou proporcionar a ele. Também buscaram por escolas que o atendessem melhor, que tinham em seu currículo uma educação mais voltada às metodologias inclusivas. Encontraram, então, outra escola regular localizada próximo à região do Floresta, ainda na Região Metropolitana de Belo Horizonte.

Durante um período curto de quase dois anos, o aluno, em meio aos seus 17 anos, relembra com grande entusiasmo dessa escola. Ele descreve com carinho as excursões, por exemplo, na Fábrica da Kibon, dentre outros locais que ele visitou com a mesma escola. Infelizmente, na época, a instituição de ensino acabou se mudando para outra região, levando-o a interromper seus estudos. A mãe relata uma rotina intensa, na qual eles saiam cedo, andavam a pé por quase três quilômetros para pegar um ônibus do bairro Fonte Grande até o bairro vizinho, chamado Barro Preto. Nesse mesmo período, o aluno ainda fazia os acompanhamentos na rede e, na parte da tarde, de 13 às 17 horas, era encaminhado para a escola regular supracitada.

Devido a esse desgaste, e diante da necessidade de outra escola, era preciso se transferir para outro bairro. O aluno mais uma vez teve que interromper seus estudos. Já na fase adulta, os acompanhamentos médicos foram mais irregulares, e, por 12 anos, Miguel trabalhou em uma lavanderia e teve outras pequenas experiências profissionais. Dessa forma, com anseio de voltar a estudar, ele ingressa na EJA de uma escola regular localizada no bairro Vila Belém, próximo de sua residência. Por ser de fácil acesso, esperançoso, o aluno voltou cheio expectativas para concluir seus estudos.

Na época, algumas pessoas ligadas à escola incentivaram muito o aluno a concluir os seus estudos. Miguel relata o quanto a dedicação dos professores ajudou na ambientação e em sua permanência no EJA. Contudo, as dificuldades na escola começaram a aparecer:

casos de drogas, violência e outros incômodos relatados pelo aluno fizeram com que, aos poucos, a escola começasse a declinar da possibilidade de manter a EJA, devido ao reflexo dos problemas sociais da própria região. Segundo Miguel, apesar de mobilizações para o não fechamento da EJA, esta acabou encerrando suas atividades e, mais uma vez, ele teve que adiar seus estudos.

Durante alguns anos, Miguel continuou trabalhando. Começou a namorar, e sua companheira conseguiu convencê-lo a voltar a estudar e concluir seus estudos. Por indicação dela, ele se matriculou em uma escola situada no bairro Água Branca. Por ser uma escola com muitos anos na região e também com muito tempo de oferta de vagas na EJA, aparentemente não corria o risco de se fechar ou se mudar de lugar e ainda contava com o fácil acesso ao transporte para chegar até a escola, o que contribuiu para que tivesse uma identificação positiva entre aluno e escola.

Porém, as dificuldades não deixaram de estar presentes como em todas as outras vezes que Miguel se propôs a voltar estudar. Por exemplo, um dos fatores de confronto era conciliar trabalho e estudo. O aluno relata que teve que enfrentar diversas dificuldades em seu deslocamento entre trabalho e escola: ele dormia na casa da mãe de sua namorada durante a semana e pegava diversos transporte entre ônibus e metrô para ir ao trabalho em um hospital e para ir até a escola.

Durante seu percurso na EJA, Miguel ainda enfrentou o período da pandemia, em que participava das atividades *online*, mesmo com as dificuldades de *internet* e de memória do telefone. O aluno participou das aulas de acordo com as suas possibilidades. Na volta das aulas presenciais, com a abertura das escolas no período de flexibilização do *lockdown*, em 2021, Miguel voltou às atividades, porém frequentando apenas dois dias de aulas na semana e se dividindo entre sua rotina de trabalho, estudos, família e compromissos sociais. Após o retorno em 2022, o aluno voltou a ser mais regular na escola, tendo poucas faltas. Ele estava determinado a estudar.

Foi um período de reconstrução para o universo educacional como um todo, não só por conta da pandemia e dos protocolos de higiene, mas também para repensar toda a linguagem, gestão e didática a ser ofertada na EJA. Assim, a partir de novos olhares construídos pelo pedagogo, professores e gestão da escola, é que se iniciou a construção de novos projetos e também a reconstrução da escola. Miguel salienta que a ajuda de uma colega de classe, conhecida da família e de sua namorada, o incentivou a ter mais vontade de estudar. A classe da EJA da recente escola de Miguel se solidificou como uma turma

muito unida, em que ocorreram muitas trocas de experiências, diálogos e afetos, entre colegas, professores e pedagogo.

É importante salientar que novas práticas foram aos poucos trabalhadas pelos professores, e as aulas foram se transformando e inovando com o uso de novas tecnologias, de forma que novos projetos, palestras, saraus literários, festas temáticas e outras diversas experiências fizeram com que os alunos interagissem mais, dando-lhes maior lugar de pertencimento na escola. Ao final do mês de junho e início do mês de julho de 2022, foi realizado um conselho de classe, e, por incentivo do pedagogo e dos professores, aconteceu uma ampla discussão, mas também muito cuidadosa, sobre a certificação de alguns alunos. Foram levados em consideração diversos fatores como: fatores pedagógicos, carga horária, melhoria na aprendizagem dos alunos e ainda a capacidade deles enquanto sujeitos capazes de exercerem sua cidadania, desenvolvimento de senso crítico e a possibilidade de uma melhor inserção no mercado de trabalho.

Analisando a trajetória de Miguel, podemos observar diversos desafios muito parecidos com o que citamos no tópico anterior deste trabalho e ainda salientar novos obstáculos compreendidos no âmbito de uma realidade escolar que é totalmente ligada ao contexto social que a instituição enfrenta, como as diversas escolas que precisaram se transferir de localidade. É preciso ainda destacar outras dificuldades, por exemplo, na inserção de Miguel na EJA: existia um conflito em como classificá-lo e inseri-lo como aluno em uma turma compatível ao ano e ciclo em que ele parou. Como já salientado neste trabalho, não é uma tarefa fácil inserir jovens e adultos de diversas idades e necessidades especiais em uma turma; em meio a essa pluralidade, é preciso analisar caso a caso, para se construir um planejamento escolar. No caso de Miguel, foi preciso levar em consideração as questões neurológicas existentes que contribuem para as dificuldades de aprendizagem do aluno e ainda analisar suas competências e habilidades adquiridas durante o seu processo de escolarização.

Para a certificação dos alunos da EJA, foram realizadas diversas discussões muito cautelosas, que envolveram professores do primeiro e segundo segmento da escola, professoras de apoio, estagiários de inclusão que passaram pelo aluno, e conselho pedagógico e a gestão da escola. Somente após esse percurso, foi decidido pela certificação, não só pela carga horária que foi considerada alta, mas também por toda uma avaliação desse conjunto de elementos que resultaram em sua certificação.

Miguel relata, com empolgação, como ficou feliz ao saber que conseguiria a certificação e ainda que seria realizado uma cerimônia para a entrega do certificado, que

pôde contar não somente com a presença dos alunos, mas também com o convite a suas famílias e demais colegas de outras classes da escola. A mãe conta que Miguel optou por fazer uma surpresa à família quanto a cerimônia de certificação e avisou aos familiares somente no dia do evento. O momento é descrito como uma vitória de todos, pois a mãe, a irmã, a namorada e a tia ajudaram muito no processo da escolarização de Miguel e, da mesma forma, fizeram questão de estarem presentes na sua certificação.

Miguel ainda afirma que ter conquistado o seu primeiro certificado escolar foi a realização de um sonho. A certificação foi apenas um pontapé inicial; ele ainda tem a expectativa de fazer o ensino médio e vai tentar a prova de seleção da FUNEC ao final desse ano de 2022.

Os fatos expressos nesse relato emocionaram professores e pedagogos, pois percebe-se a grande dificuldade das nossas escolas de incluir os alunos, não só do ponto de vista das pessoas com necessidades especiais, mas também da dificuldade de inclusão daqueles mais vulneráveis socialmente, que evadiram de seus estudos por vários motivos, sejam eles de ordem financeira, social, política, ou por não se “adaptarem” ao sistema da educação posta como regular.

Muitos desses estudantes, assim como Miguel, foram afastados da escola, pelo contexto social permeado de violência, preconceitos, pelo real despreparo e limitações das nossas escolas, que, de uma maneira muito precária, apesar de todos os investimentos nesse segmento da inclusão e da EJA dos últimos anos, tem uma grande dificuldade de acolher os alunos. A resiliência, não só de Miguel, mas de diversos alunos ao lutarem contra todas as diversas impossibilidades, é essa luta pessoal de cada aluno, principalmente os de inclusão, que mais chama a atenção dos profissionais da educação, pois, enquanto educadores, é preciso refinar o olhar para as dificuldades do contexto social em que a escola está inserida, em busca de uma pedagogia revolucionária que, segundo os critérios de Paulo Freire (2013, p. 57), é compreendida por:

Humana e libertadora, contendo dois elementos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão revelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis; o segundo, em que, transformada a realidade opressiva, esta pedagogia deixa de ser a do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação.

Nota-se que às vezes é muito difícil um diálogo entre os currículos escolares, o conselho pedagógico e os professores, pois existe muitas vezes uma tentativa de normatização escolar. Contudo, a educação é construída na multiplicidade de ideias e de concepções políticas, pedagógicas e ideológicas, e não de uma ordem comum e arbitrária.

Seguindo essa ideia de uma educação plural que leva em consideração principalmente o contexto social em que os sujeitos estão inseridos, foram propostas realizações de saraus no dia-a-dia da escola. Foi realizada também, como proposta pedagógica, a construção de um livro que continha as histórias individuais de todos os alunos, mas que, no final do livro, se convergia em um enlace de enredos em direção a um final em comum: a conquista da certificação. A ideia surgiu seguindo os moldes de um livro de memória em que o aluno foi levado a escrever sobre si e os desafios que o levaram até a escola e o momento de finalização da EJA. Conforme afirma Bandeira e Corazza (2010, p. 84), a escrita seria “uma festa iniciada antes de se efetuar. Talvez uma festa já iniciada quando, ainda na leitura dos textos, nos fragmentos, nas frases e palavras que sublinhamos, copiamos, tentamos traduzir e com o que sobra delas partimos para outra escrita”.

O projeto de intervenção intitulado *Quem sou? Nossas memórias* envolveu o universo literário como um todo, a partir da leitura coletiva de obras em que os autores tinham em seus enredos suas memórias escritas a partir de suas vivências enfrentando desafios mediante as suas “impossibilidades”. Entre elas, foram utilizadas obras como *Sem asas ao amanhecer*, da autora Luciana Scotti que, ainda jovem, sofreu uma trombose cerebral que a fez ficar muda e tetraplégica. Em sua obra, essa autora revela não somente os desafios enfrentados mediante a sua nova realidade, mas sua força, seus medos e sua imensa vontade de viver.

Para Oliveira, Trigueiro e Testa (2020, p. 118), literatura é vista como:

Um bem cultural cujo acesso favorece ao avanço do ensino, da percepção, da concentração, dos pontos intelectuais e linguísticos, da prática à invenção e da criatividade, além, de contribuir o acesso aos diversos conhecimentos a respeito dos costumes de povos e locais desconhecidos, seja do mundo fictício ou real.

Nosso objetivo foi tentar incluir aqueles que não têm voz, sejam eles pessoas com deficiências, de quaisquer mensurações, e indivíduos negros e pobres, que são a grande maioria dos alunos da EJA, sobretudo apresentando obras como *O quarto de despejo*, de Carolina Maria de Jesus, que trazem à tona a dinâmica desse universo no qual a escola em que o projeto foi instituído está presente: um mundo de Carolinas, mulheres que podem e devem ser autoras de suas histórias, sobretudo por serem o sustentáculo de suas famílias — mães e avós que se dividem cuidando da família, que se sacrificam para que filhos possam trabalhar e cuidam dos netos, maridos, filhos, tendo, pós-pandemia, muitas dificuldades de concluir seus estudos na EJA.

2 - CONCLUSÃO

A educação foi construída no molde de interesses capitalista que buscavam uma forma de manipular a população. Muitas das mudanças que envolvem o processo de efetivação das leis que garantem acessos aos direitos partiram de movimentos sociais que traziam em seu escopo um anseio de mudança.

Assim, acreditamos que, para além de qualquer norma ou lei instaurada, é por meio dos movimentos sociais, que partem dos alunos, professores e comunidades, que uma educação inclusiva pode ser construída e desenvolvida. Contudo, ainda não podemos falar de uma educação que de fato inclui, pois nos deparamos com desafios da realidade política e social que infelizmente ainda não têm formas de serem transpostos.

Ora, sabemos que, da mesma forma que os governantes não instituíram as leis e normas de forma gratuita e que algum ensejo havia em troca de uma legalização do acesso de “todos” aos seus devidos direitos, sujeitos inteiramente “livres” e críticos não são o interesse da classe dominante, que ainda busca de todas as formas fazer o cidadão uma massa de manobra.

Por isso, apesar de qualquer dificuldade que possa ser superada, acreditamos que uma educação mesmo entre uma integração/inclusão pode alcançar um meio-termo, em que, para além da alfabetização, pode-se construir um currículo que, mesmo não sendo tão plural quanto a turma que está matriculada na EJA, as aulas possam desenvolver sujeitos consciente e críticos e que busquem não apenas uma mudança profissional/econômica, mas uma mudança de visão libertadora das amarras alienantes que ainda permeiam a educação.

Existem muitos Miguéis, Marias, Joãoes, Dilmás e tantos outros que vêm com suas bagagens de vida, com suas dificuldades, que transformam suas vidas e a dos professores, que emocionam, nos tocam por dentro e escancaram uma realidade muito dura da vida, das dificuldades de acessar a educação, nas comunidades, de ter atendimentos básicos de saúde a pessoas com deficiência, e revelam nossas fragilidades enquanto sociedade, cidade e escola.

Apesar disso, o que é fundamental entender é que tudo nos impulsiona, enquanto educadores, a ter algo que é fundamental, o AMOR. Acima de tudo, o que nos move nessa experiência chamada educação é saber que, sem amor e esperança, dificuldades não são transpostas, barreiras não são vencidas e a educação não é ofertada, não com a qualidade que deveria ter. É um processo de construção, resistência, resiliência e lutas. Seja como for, é o processo mais sublime e belo que podemos construir em uma sociedade dividida,

fragilizada, mas esperançosa por mudanças. A maior transformação social e revolução vem justamente pela educação.

3 – REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BANDEIRA, L. V.; CORAZZA, S. M. Escrever e ler na EJA: oficinas biografemáticas de traduções. **Interfaces da Educação**, v. 5, n. 13, p. 7387, 2014. Disponível em: <https://periodicosonline.uems.br/index.php/interfaces/article/view/491>. Acesso em: 6 nov. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: MEC, 2014. Disponível em: <https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf>. Acesso em: 17 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Soletre Mobral e Leia Brasil: sete anos de luta pela alfabetização**. Brasília: MEC, [197?]. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me002465.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2022.

BRASIL. Lei n. 9.394. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: MEC, 1988.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. Câmara dos Deputados, Lei n. 8.069, de 13 de julho de 1990. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1990.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. 2. ed. Brasília: Corde, 1997.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/media/aceso_informacao/pdf/PNEE_revisao_2808.pdf> Acesso em: 22 out. 2022

BOOTH, T., AINSCOW, M. **Index Para a Inclusão**. Desenvolvendo a aprendizagem e a participação na escola. Rio de Janeiro: LaPEADE, 2011. Disponível em: <<https://proinclusao.ufc.br/wp-content/uploads/2020/05/index-para-a-inclusao.pdf>>. Acesso em: 28 out. 2022.

FALEIROS, V. P. **O que é política social**. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1991.

FERNANDES, E. M. Educação para todos. Saúde para todos: a urgência da adoção de um paradigma multidisciplinar nas políticas públicas de atenção a pessoas portadoras de deficiências. **Revista do Benjamim Constant**, v. 5, n. 14, p. 3-19, 1999. Disponível em: <<http://revista.ibc.gov.br/index.php/BC/article/view/605>> Acesso em: 22 out. 2022.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença:** a educação do portador de deficiência. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

FONSECA, P. R. A formação da educação de jovens e adultos no Brasil. **Brasil Escola**, 2019. Disponível em: < <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/educacao/a-formacaoeducacao-jovens-adultos-no-brasil.htm>> Acesso em: 19 out. 2022.

FONSECA, Solange Gomes da. Uma viagem ao perfil e a identidade dos alunos e do professor da Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Pedagogia Online**, 2010. Disponível em: <http://www.psicopedagogia.com.br/new1_artigo.asp?entrID=1234#.VjNH_NKrTMz>. Acesso em: 25 out. 2015.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista Inclusão**, MEC/SEESP, v. 1, n. 1, p.35-39, 2005. Disponível em: <<http://forumeja.org.br/sites/forumeja.org.br/files/Da%20Educa%C3%A7%C3%0Segregada%20%C3%A0%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Inclusiva.pdf>> Acesso em: 21 out. 2022.

GOUVEIA, D. D. S. M.; SILVA, A. M. T. B. D. A formação educacional na EJA: dilemas e representações sociais. **Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências**, 17(3), 749-767, 2015. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epec/a/c6HXpsJSv3CYrMcPNrqMY9S/?format=pdf&lang=pt>> Acesso em: 28 out. 2022.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 714, p.108-130, 2000. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 20 out. 2022.

IOSCHPE, G. Educação e capitalismo: aliados ou inimigos? **Revista Veja**, n. 2060. 2008. Disponível em: <http://www.adur-rj.org.br/5com/pop-up/educ_e_capitalismo_aliadados_inimigos.htm>. Acesso em: 19 out. 2022.

JANUZZI, G. M. **A educação do deficiente no Brasil – dos primórdios ao início do século XXI**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2006.

KUENZER, A. Z. Exclusão includente e inclusão excludente: a nova forma de dualidade estrutural que objetiva as novas relações entre educação e trabalho. In: SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L.; LOMBARDI, J. C. (Orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2005. p. 77-96.

LEAL, A. Quase 70% das pessoas com deficiência no Brasil não concluíram ensino fundamental, e apenas 5% terminaram a faculdade. **O Globo**, Rio de Janeiro, 26 ago. de 2021. Disponível em: <<https://oglobo.globo.com/brasil/direitos-humanos/quase-70-das-pessoas-com-deficiencia-no-brasil-nao-concluiram-ensino-fundamental-apenas-5-terminaram-faculdade-25170593>>. Acesso em: 17 out. 2022.

MANFREDI, Sílvia Maria. **Política e Educação Popular**. 2. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 1981.

MANTOAN, M. T. E. **Integração x Inclusão: Escola (de qualidade) para todos**. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação Departamento de Metodologia de Ensino, Laboratório de Estudos e Pesquisas em Ensino e Diversidade, LEPED/UNICAMP, 1993. Disponível em: <http://www.mngo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/integracao_x_inclusao_escola_de_qualidade_para_todos.pdf>. Acesso em: 22 out. 2022.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 33, set./dez. 2006. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 22 out. 2022.

NAIFF, L. A. M; NAIFF, D. G. M. Educação de Jovens e Adultos em uma análise psicossocial: representações e práticas sociais. **Psicologia & Sociedade**, v. 20, n. 3. p. 402-407, 2008.

NASCIMENTO, F.; FERNANDES, H. L., MENDONÇA, V. M. O Ensino de Ciências no Brasil: História, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR**, Campinas, n.39, p. 225-249, set. 2010. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/revista/edicoes/39/art14_39.pdf>. Acesso em: 28 out. 2022.

OLIVEIRA, A. C. G.; TRIGUEIRO, E. M; TESTA, E. C. Literatura e inclusão: uma parceria ultrapassando os limites. **Porto Das Letras**, v. 6, n. 2, p. 110–124, 2020.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. 1948. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001394/139423por.pdf>>. Acesso em: 10 out. 2016.

ORTOLAN, C. L. D.; ORTOLAN, G. M. S. **Terceira idade na EJA**. 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ifsc.edu.br/bitstream/handle/123456789/354/TERCEIRA%20IDA DE%20NA%20EJA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 27 out. 2022.

REIS, L. N; COSTA, P. V. O; MONTEIRO, M. V. P.; FONSECA, M. P. S.; SARTI, R. Os conceitos de inclusão nos cursos de Educação física: A formação de professores nas universidades públicas do sudeste brasileiro. **Educación Física y Ciencia**, v. 24, n. 1, e204, 2022. Disponível em: <<https://efyc.fahce.unlp.edu.ar/article/view/efyce204/15284>>. Acesso em: 28 out. 2022.

SANTANA, A. S. A. **Educação Inclusiva no Brasil: Trajetória e Impasses na Legislação**. Disponível em: <https://portal.fslf.edu.br/wp-content/uploads/2016/12/tcc_8.pdf>. Acesso em: 22 out. 2022.

SILVEIRA, B. N; NOGUEIRA, F. M. G. Análise da política de educação inclusiva como expressão da contradição capitalista. 2013, Maringá. **Seminário de Pesquisa do PPE**.

SIQUEIRA, A. B. O retorno de jovens e adultos aos estudos formais após 20, 30, 40 anos. **Poiésis**, Tubarão, v. 2, n. 1, p. 33-43, jan./jun. 2009. Disponível em: <<https://portaldeperiodicos.animaeducacao.com.br/index.php/Poiesis/article/view/77/8>>. Acesso em: 20 out. 2022.

STRELHOW, T. B. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista HISTEDBR**, n. 38, p. 49-59, jun. 2010. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689/7256>>. Acesso em: 20 out. 2022.

VIEIRA, E. A política e as bases do direito educacional. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 21, n. 55, p. 9-29, nov. 2001. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/sW79rDZ6L4pZK96YKwK8yfR/abstract/?lang=pt>>. Acesso em: 25 out. 2022.