

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” –
UNESP
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS BAURU
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

AMANDA RAPHAELA REZENDE DA SILVA

**POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

**BAURU
2024**

**UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA “JÚLIO DE MESQUITA FILHO” –
UNESP
FACULDADE DE CIÊNCIAS – CAMPUS BAURU
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA**

AMANDA RAPHAELA REZENDE DA SILVA

**POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências - UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de licenciatura em Pedagogia, sob orientação da Prof.^a Dr.^a Eliana Marques Zanata.

BAURU

2024

S586p

Silva, Amanda Raphaela Rezende da
Políticas públicas na educação de jovens e adultos
para pessoas com deficiência / Amanda Raphaela Re-
zende da Silva. – Bauru, 2024
81 p.

Trabalho de conclusão de curso (Licenciatura - Pe-
dagogia) – Universidade Estadual Paulista (Unesp),
Faculdade de Ciências, Bauru
Orientadora: Eliana Marques Zanata

1.Educação de Jovens e Adultos. 2. Educação Es-
pecial. 3. Políticas Públicas. 4. Inclusão. 5. Pessoa
com Deficiência. I Título.

Sistema de geração automática de fichas catalográficas da Unesp.

Dados fornecidos pelo autor(a).

Essa ficha não pode ser modificada.

AMANDA RAPHAELA REZENDE DA SILVA

**POLÍTICAS PÚBLICAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS PARA
PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

Trabalho de Conclusão de Curso (TCC)
apresentado ao Departamento de
Educação da Faculdade de Ciências –
UNESP, Bauru, como parte dos requisitos
para obtenção do título de graduação em
Pedagogia, sob a orientação da Prof.^a Dr.^a
Eliana Marques Zanata

BANCA EXAMINADORA

Prof.^a Dr.^a Eliana Marques Zanata – Orientadora
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru

Prof. Dr. Vitor Machado
Faculdade de Ciências – UNESP – Bauru

Prof.^a Ma. Andreza Patricia Balbino Cezário
Prefeitura Municipal de Bauru

BAURU

2024

Dedico esta monografia ao meu querido
avô Carlos Itagiba Pinheiro (*in
memoriam*), cuja força me acompanhou
nos momentos difíceis, dando forças para
seguir em frente, especialmente no dia da
segunda fase do vestibular da UNESP
2021, dia de sua despedida.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus, pela força e pela sabedoria em cada etapa desta jornada.

À minha família e aos meus antepassados, minha mais profunda gratidão por me permitirem trilhar este caminho até aqui. Conquistar esta graduação, sendo a primeira da família a alcançar este marco, especialmente em uma universidade pública, é a realização de um sonho que compartilho com cada um de vocês.

Ao Daercio Bevilacqua Filho, por me ensinar o verdadeiro significado de amor e apoio, por seu incentivo incansável, por estar ao meu lado nos momentos de incerteza e por me fortalecer sempre, mesmo quando pensei em desistir.

À minha querida orientadora, Profa. Dra. Eliana Marques Zanata, por aceitar o convite de ser minha orientadora e dedicar seu tempo e conhecimento ao longo deste processo. Seu apoio fez com que essa experiência se tornasse leve e enriquecedora, e sou profundamente grata pela paciência com que guiou cada etapa deste trabalho.

Ao Prof. Dr. Vitor Machado, que me acompanhou durante toda a trajetória acadêmica, e à Profa. Ma. Andreza Patricia Balbino Cezário, que me recebeu com tanto acolhimento em uma visita ao polo de EJA, onde tive a oportunidade de conhecer seu trabalho com a Educação de Jovens e Adultos. Além disso, sou grata a ambos por integrarem a Banca de Qualificação ao lado das Profa. Dra. Thais Cristina Rodrigues Tezani e a Profa. Dra. Maria da Graca Mello Magnoni.

Às minhas amigas de graduação, Aline Cristina Rodrigues Amorim, Ariely dos Santos Polidoro Silva e Julia Brandão dos Reis, por tornarem esses anos de graduação mais leves e divertidos.

A todos os professores que fizeram parte da minha trajetória e aos futuros professores que, assim como eu, acreditam no poder transformador de uma educação emancipatória, voltada para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

E, enfim, a todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, contribuíram para esta conquista, oferecendo apoio, compreensão e amizade ao longo do caminho.

Ninguém caminha sem aprender a caminhar,
sem aprender a fazer o caminho caminhando,
refazendo e retocando o sonho pelo qual se pôs
a caminhar. (Freire, 1997, p. 155).

RESUMO

O presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo analisar as políticas públicas correlacionadas à inclusão de estudantes com deficiência na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Com base em uma revisão bibliográfica de estudos nacionais e nas principais legislações vigentes, investigamos as políticas que garantem o acesso e a permanência desses alunos na EJA, com foco nas correlações entre a Educação Especial e a EJA. A análise revelou que, embora existam diretrizes que amparem a inclusão, persistem lacunas importantes na formação docente, infraestrutura, e recursos pedagógicos adaptados, o que compromete a efetividade dessas políticas na prática educacional. Em relação aos objetivos específicos, o estudo buscou identificar pesquisas sobre a presença de alunos com deficiência na EJA e mapear as correlações entre as políticas públicas dessa modalidade. Como resultado, constatou-se a necessidade urgente de uma formação docente mais especializada e contínua, além da adaptação curricular e de recursos pedagógicos acessíveis, para promover uma verdadeira inclusão educacional e possibilitar o aprendizado integral dos alunos. Os resultados destacam que, apesar dos avanços legislativos, a prática educacional ainda encontra desafios para alinhar os objetivos da inclusão com a realidade das escolas, apontando a necessidade de políticas que integrem melhor as especificidades da Educação Especial à EJA.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial; Políticas Públicas; Inclusão; Pessoa com Deficiência.

ABSTRACT

The present Final Undergraduate Project aims to analyze public policies related to the inclusion of students with disabilities in the Youth and Adult Education (EJA) modality. Based on a bibliographic review of national studies and the main current legislation, we investigated the policies that ensure access and retention of these students in EJA, focusing on the correlations between Special Education and EJA. The analysis revealed that, although there are guidelines supporting inclusion, significant gaps persist in teacher training, infrastructure, and adapted pedagogical resources, which compromise the effectiveness of these policies in educational practice.

Regarding the specific objectives, the study sought to identify research on the presence of students with disabilities in EJA and to map the correlations between public policies in this modality. As a result, it was found that there is an urgent need for more specialized and continuous teacher training, as well as curricular adaptation and accessible pedagogical resources, to promote true educational inclusion and enable comprehensive student learning. The findings highlight that, despite legislative advances, educational practice still faces challenges in aligning the goals of inclusion with the realities of schools, pointing to the need for policies that better integrate the specificities of Special Education with EJA.

Keywords: Youth and Adult Education; Special Education; Public Policies; Inclusion; Person with Disabilities.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Principais ações governamentais para a EJA após a CF/88

Quadro 2 – Proposta de unitermos para realização da busca

Quadro 3 – Resultado abrangente das pesquisas

Quadro 4 – Resultados individuais da plataforma SciELO

Quadro 5 – Resultados da plataforma Google Scholar

Quadro 6 – Resultados da plataforma SciELO

Quadro 7 – Resultados do Portal de Periódicos CAPES

Quadro 8 – Artigos selecionados para compor a presente pesquisa

Quadro 9 – Produções de artigos referentes à categoria Inclusão

Quadro 10 – Produções de artigos referentes à categoria deficiência intelectual na EJA

Quadro 11 – Produções de artigos referentes à surdez na EJA

Quadro 12 – Produções referentes à categoria deficiência sensorial na EJA

Quadro 13 – Produções referentes à categoria políticas educacionais na EJA

Quadro 14 – Produções referentes à categoria matrícula de alunos com deficiência na EJA

Quadro 15 – Produções referentes à categoria atuação docente na EJA

Quadro 16 – Produções referentes à categoria alfabetização inclusiva na EJA

Quadro 17 – Principais ações governamentais brasileiras para a EJA e para a Educação Especial após a CF/88

Quadro 18 – Correlações existentes entre as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e para a Educação Especial nas pesquisas.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT	Associação Brasileira de Normas Técnicas
AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPES	Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CF	Constituição Federal
DI	Deficiência Intelectual
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCCEJA	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos
FUNDEF	Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério
FUNDEB	Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
IBC	Instituto Benjamin Constant
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
INEP	Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos
INES	Instituto Nacional da Educação de Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEEs	Necessidades Educacionais Especiais
ONU	Organização das Nações Unidas
PCD	Pessoa com Deficiência
PAEE	Programa de Atendimento Educacional Especializado
PEJA	Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos
PIB	Produto Interno Bruto
PIBID	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa

PNE	Plano Nacional da Educação
PNLD EJA	Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SciELO	Scientific Electronic Library Online
TA	Tecnologia Assistiva
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNESP	Universidade Estadual Paulista

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	11
2	RECORTE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	16
3	A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA EJA	26
3.1	EVASÃO ESCOLAR E ABANDO DOS ESTUDOS.....	26
3.2	PARA ONDE VÃO AS PESSOAS ADULTAS COM DEFICIÊNCIA QUE SE EVADIRAM DA ESCOLA?	28
3.3	TIPO DE ACOLHIMENTO E OS SERVIÇOS DE AEE	30
3.4	INCIDÊNCIA DOS TIPOS DE DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA ..	33
4	METODOLOGIA	38
4.1	OS CAMINHOS DA PESQUISA	38
4.2	A COLETA DE DADOS.....	39
4.3	RESULTADOS INICIAIS.....	41
5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS	48
5.1	O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A INCLUSÃO DO PCD NA EJA	48
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS	70

1 INTRODUÇÃO

Sou neta de avós que não concluíram os estudos, tendo frequentado apenas o antigo primário, e filha de pais que finalizaram o ensino médio por meio do ensino supletivo. Minha mãe, que ingressou no Curso de Formação de Professores (CEFAM), precisou interromper seus estudos ao engravidar de mim. Apesar disso, ela concluiu o ensino médio à noite, mesmo que o seu sonho de ser professora não tenha sido realizado. Lembro-me, de muitas vezes durante a minha infância, acompanhá-la presencialmente às aulas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) por não haver quem cuidasse de mim em casa. Minha trajetória, por sua vez, seguiu outros caminhos: conclui o ensino médio dentro da idade considerada adequada e ingressei na graduação aos 22 anos, após algumas tentativas em áreas que se relacionavam com a educação, mas que não estavam diretamente conectadas à pedagogia.

Quando prestei o vestibular, ainda não conhecia o mundo educacional e suas diversas vertentes, mas tinha uma certeza: queria trabalhar com algo que pudesse transformar vidas. Olhando para trás, percebo que a Educação de Jovens e Adultos (EJA) sempre esteve presente em minha vida. Essa percepção se consolidou ao ingressar na graduação e, especialmente, durante minha participação no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID). As experiências vividas no programa destacaram ainda mais a importância da educação e da inclusão educacional, evidenciando que esses caminhos não são traçados por acaso.

Durante as atividades no PIBID, tive contato direto com as práticas pedagógicas e os desafios enfrentados no contexto escolar, especialmente no que tange à inclusão de estudantes com deficiência. Esse contato despertou meu interesse em relacionar com a EJA, na qual considero uma modalidade fundamental para assegurar o direito à educação para aqueles que, por diversos motivos, tiveram seu percurso escolar interrompido ou não iniciado em idade apropriada, assim como ocorreu com meus pais. Dessa forma, a intersecção entre a EJA e a Educação Especial tornou-se o tema central da minha investigação.

Em breve resumo, este Trabalho de Conclusão de Curso utilizou uma abordagem qualitativa, fundamentada em pesquisa bibliográfica, para analisar as políticas públicas que buscam garantir a inclusão de estudantes com deficiência na EJA. A revisão da literatura permitiu investigar as leis vigentes, as diretrizes educacionais e as pesquisas acadêmicas sobre o tema. O método escolhido foi essencial para compreender as barreiras e os avanços relacionados à prática inclusiva nesse contexto educacional.

Em concomitância, o trabalho está estruturado em quatro capítulos principais,

além da introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo apresenta um recorte histórico da EJA no Brasil, destacando os avanços e retrocessos nas políticas públicas direcionadas à modalidade, bem como as especificidades do atendimento a jovens e adultos com deficiência. O segundo capítulo aborda sobre a pessoa com deficiência no contexto da EJA, passando pela evasão escolar, o retorno desses alunos para as escolas e os tipos de acolhimentos e serviços do Atendimento Educacional Especializado (AEE). O terceiro capítulo detalha a metodologia empregada na pesquisa, apresentando os critérios de seleção dos estudos analisados e as categorias de análise adotadas.

Por fim, o último capítulo aborda os resultados da pesquisa, que revelaram lacunas significativas na implementação de políticas inclusivas para estudantes com deficiência na EJA. Apesar dos avanços legislativos e da ampliação do debate sobre inclusão, persistem desafios relacionados à formação de professores, à adaptação de materiais didáticos e à infraestrutura escolar. Observou-se, também, que a ausência de diretrizes mais específicas para a EJA dificulta a efetiva inclusão desses alunos, limitando suas possibilidades de aprendizado integral e participação plena na sociedade. Este estudo, portanto, pretende contribuir com a compreensão de mecanismos para a inclusão educacional na EJA, tornando a promoção do ensino acessível e equitativa.

Em concomitância ao objeto deste estudo, o artigo 205 da Constituição Federal de 1988, indica que a educação é um direito inalienável de todos os cidadãos, sendo responsabilidade tanto do Estado quanto da família garantir o acesso a esse direito fundamental. Como também, o inciso I do artigo 208, estabelece que a educação básica é obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurando inclusive sua oferta gratuita para todos que a ela não tiveram acesso na idade própria ou adequada. (Brasil, 1988).

Isso significa que o Estado deve proporcionar educação de qualidade para crianças, adolescentes e adultos, independentemente de sua situação socioeconômica, idade ou histórico de frequência escolar. Nesse sentido, a família tem como papel fundamental incentivar e apoiar a educação de seus filhos, colaborando com as instituições de ensino e promovendo a participação ativa na vida escolar. Não obstante, a promoção e o incentivo à educação devem ser cultivados em colaboração com a sociedade, priorizando o pleno desenvolvimento individual, a capacitação para o exercício da cidadania e a preparação para o mercado de trabalho. Importante destacar que esse direito à educação, considerado como direito subjetivo, também é extensivo as pessoas jovens e adultas, com deficiências, ou com quaisquer outras comorbidades.

Contudo, o acesso aos direitos educacionais nem sempre foram garantidos,

principalmente para as camadas sociais menos favorecidas, e ainda mais especificamente, para as pessoas com deficiência. Logo, a escola assume um papel fundamental para o desenvolvimento das competências sociais e cognitivas que abrangem tanto os alunos que não concluíram os estudos no período considerado adequado, quanto dos alunos com deficiência.

Na intencionalidade de reverter esse contexto excludente da pessoa com deficiência na sociedade e na escola em especial, uma das conquistas da educação brasileira foi a promulgação da Lei 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015), também conhecida como o Estatuto da Pessoa com Deficiência, a qual define as diretrizes e normas que garantem os direitos individuais. Dessa maneira, ela estabelece diversas medidas que visam assegurar, como por exemplo, a oferta de educação inclusiva em todos os níveis de ensino, ou seja, desde a educação infantil até o ensino superior.

Para assegurar esses direitos, a legislação em seu Art. 27 dispõe que:

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, grifos nosso)

Para tanto, a mesma legislação define o conceito de pessoa com deficiência como:

[...] aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas. (Brasil, 2015)

Nesse sentido, essa normativa vai além de definir quem são as pessoas público-alvo da educação especial. Ela prevê medidas para eliminar as barreiras físicas, arquitetônicas, comunicacionais e atitudinais que possam dificultar o acesso e a participação plena dos alunos com deficiência na escola e na sociedade como um todo.

Assim sendo, se faz presente a reflexão referente aos fatores que impactam o acesso e dificultam a permanência das pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, dentre outros, a presença de barreiras nas escolas regulares. Essas barreiras foram apontadas há alguns anos, como por exemplo, com os escritos de Sassaki (2009, p. 11), nos quais se reporta as barreiras afirmando que

[...] referem-se a qualquer bloqueio ou obstáculo que limite ou

impeça o acesso, a liberdade de movimento e circulação com segurança das pessoas. Um exemplo é a adaptação de material didático, utilização de aparelhos, equipamentos, utensílios e Tecnologia Assistiva.

E, ainda o autor amplia sua afirmativa elencando seis barreiras para que se efetive uma Educação Inclusiva, sendo elas: arquitetônicas, comunicacionais, atitudinais, programática, metodológica e instrumental.

Em resumo e de acordo com Sassaki (2009), as barreiras arquitetônicas são aquelas que dificultam ou impedem o acesso de pessoas com deficiência aos edifícios e instalações devido à falta de rampas, elevadores, banheiros adaptados, entre outros. As barreiras comunicacionais são obstáculos na comunicação, podendo ser causadas pela ausência de materiais em braile, intérpretes de Libras ou de tecnologias assistivas para as pessoas com deficiência auditiva e/ou visual. Bem como, as barreiras atitudinais caracterizam-se pelos preconceitos e as atitudes negativas da população que dificulta a efetiva inclusão e as barreiras programáticas complementam as atitudinais, pois estabelece as regras, políticas e práticas institucionais que não contemplam as necessidades individuais, excluindo as pessoas com deficiência dos processos educativos e sociais. Ademais, as barreiras metodológicas abordam os métodos de ensino e as práticas inadequadas que não levam em consideração as necessidades de aprendizagens individuais e, por fim, as instrumentais que se relacionam com a falta de recursos e materiais didáticos adaptados que permitam a participação plena de alunos com deficiência nas atividades escolares.

Em vista disso, essas barreiras, conforme mencionado por Sassaki (2009), destacam o desafio e a complexidade de promover um ambiente educacional verdadeiramente inclusivo tanto para os alunos com deficiência, quanto para os alunos sem deficiência. O mesmo autor destaca ainda que, a inclusão social é, portanto, um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade através de suas transformações nos ambientes.

Adicionalmente, as barreiras representam uma violação do direito fundamental à educação, impactando de forma significativa as pessoas com deficiência e tornando-se ainda mais severas quando essas pessoas também são idosas. Em concomitância, também é preciso destacar o crescente número de alunos com deficiências matriculados na educação de jovens e adultos (EJA). De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua – PNAD Contínua (Brasil, 2022):

[...] o panorama da taxa de analfabetismo, em termos de nível de instrução, as pessoas de 25 anos ou mais de idade com deficiência apresentaram maiores percentuais para os grupos que não

completaram a educação básica: 63,3% eram sem instrução ou com o fundamental incompleto; e 11,1% tinham o fundamental completo ou médio incompleto. Sendo que os percentuais foram, respectivamente, 29,9% e 12,8% entre as pessoas sem deficiência. (IBGE, 2022, p. 4)

Nesse sentido, os dados do PNAD (Brasil, 2022), apresentados pelo IBGE (Brasil, 2022), destacam a disparidade nos percentuais de analfabetismo e baixo nível de instrução entre as pessoas com e sem deficiência, reforçando a importância de promover práticas inclusivas e de permanência educacionais.

Contraditoriamente, as medidas que foram adotadas pelo Estado nas últimas décadas têm contestado esses esforços. Um exemplo desse argumento é o extenso rol de iniciativas que visavam a diminuição de verbas e subsídios estatais, tais como, “facultar às pessoas jurídicas o direcionamento voluntário de 2% do imposto de renda que eram destinados às atividades de alfabetização de adultos através do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e da Fundação Educar” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 121). Essa medida compactuou para a extinção da entidade e representou, de acordo com o mesmo autor:

[...] um marco no processo de descentralização da escolarização básica de jovens e adultos, que representou a transferência direta de responsabilidade pública dos programas de alfabetização e pós-alfabetização de jovens e adultos da União para os municípios. Desde então, a União já não participa diretamente da prestação de serviços educativos, enquanto a participação relativa dos municípios na matrícula do ensino básico de jovens e adultos tendeu ao crescimento contínuo, concentrando-se nas séries iniciais do ensino fundamental, ao passo que os Estados (que ainda respondem pela maior parte do alunado) concentram as matrículas do segundo segmento do ensino fundamental e do ensino médio.

Ainda mais em meados da década de 1990, o Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (FUNDEF), ao estabelecer a

distribuição dos recursos públicos estaduais e municipais em prol do ensino fundamental das crianças e adolescentes, não contemplou o financiamento de três segmentos da educação básica – a educação infantil, o ensino médio e a educação básica de jovens e adultos. Com isso, o ensino de jovens e adultos, ficou desfavorecido em termos de financiamento, o que contribuiu para a precariedade e outras limitações significativas em relação à expansão desse segmento educacional.

Atualmente é perceptível um movimento silencioso que busca apagar iniciativas e políticas públicas voltadas para a EJA, fechamento de salas, queda no valor aluno para EJA no FUNDEB, incentivo e promoção de EJA online e não presencial, a EJA não contemplada na BNCC nem no PNLD, no âmbito das secretarias de educação não há concurso para contratação de professores de EJA.

Nesse sentido, ao analisar os retrocessos mencionados acima, que marcaram a trajetória da educação brasileira, em específico aqueles que limitam o direito e o acesso à educação dos alunos com deficiência e dos jovens e adultos, buscar pelo conhecimento nos possibilita esperar, como afirma Freire (2018).

Portanto, o presente Trabalho de Conclusão de Curso tem como objetivo geral abordar a problemática relacionada às políticas públicas que garantam o acesso e permanência do estudante com Deficiência nas salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e o que dizem as pesquisas sobre esse público na EJA.

Assim, caracterizam-se como objetivos específicos:

a) Levantar a incidência de pesquisas que versam sobre a presença de alunos elegíveis para os serviços da Educação Especial nas salas de EJA. Tal iniciativa justifica-se devido ao aumento significativo dos estudantes que são elegíveis a ambas modalidades de ensino, EJA e Educação Especial, de forma simultânea e que tem se destacado nos últimos anos.

b) mapear e descrever as correlações existentes entre as políticas públicas para a Educação Especial e para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) contempladas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB);

A motivação de explorar essa temática surgiu a partir das vivências adquiridas durante minha trajetória acadêmica, os estágios no ensino fundamental e das pesquisas realizadas ao longo do curso de pedagogia, visto que pouco é abordado sobre a Educação Especial na EJA. Além disso, o trabalho desenvolvido no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) foi fundamental para fomentar o meu interesse em ambas as temáticas de forma conjunta, uma vez que foi possível verificar in loco as dificuldades dos jovens com deficiência no interesse de ingressar, retornar e permanecer nos estudos. Essas dificuldades relacionam-se com as escolas que ofertam a EJA, mas não possuem o preparo para receber os alunos com deficiência.

2 RECORTE HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Neste capítulo, abordaremos a trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, destacando os principais contextos históricos e políticas públicas. Adianto, que essa trajetória é marcada por inúmeras lutas que ainda não alcançaram plena consolidação, visto que o Brasil continua enfrentando índices consideráveis de analfabetismo.

Em 2022, a taxa de analfabetismo no Brasil foi de 5,7% para pessoas acima de 15 anos, conforme registrado pela Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (IBGE, 2022, p. 4). Em contraste a esse cenário, a Meta 9, do Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 (Brasil, 2014) estabeleceu metas ambiciosas: reduzir o analfabetismo funcional em 50% e erradicar o analfabetismo absoluto até 2024. Esse contraste evidencia que o desafio ainda é presente, visto que as políticas públicas buscam reduzir drasticamente o analfabetismo, mas ainda enfrentam barreiras significativas em seu percurso e constantemente cortes de investimentos.

Diante deste contexto, traçaremos um recorte histórico da EJA abrangendo desde o Período Colonial (1500 - 1822), passando pela Era Vargas (1930 - 1945), pela Ditadura Militar (1964 - 1985), pela educação popular (1950 - 1960), pela promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e encerraremos nos dias atuais.

Inicialmente, durante o período da colonização, a educação brasileira baseava-se nos pressupostos da evangelização, da apropriação territorial e da aculturação dos povos indígenas. Os pressupostos da evangelização caracterizavam-se em missões jesuíticas que desempenhavam um papel central, difundindo o evangelho e impondo a cultura e os valores europeus sobre os ameríndios. Romão e Gadotti (2007) apud Paula e Oliveira (2011, p. 16) afirmam que:

Somente após quase meio século da "descoberta do Brasil" é que se iniciou a atividade educativa no país, com a chegada dos Jesuítas em 1549, voltada, fundamentalmente, para a aculturação da população ameríndia, por intermédio do Ratio Studiorum que se baseava nos estudos clássicos.

E Haddad e Di Pierro (2000, p. 109) complementam que:

Além de difundir o evangelho, tais educadores transmitiam normas de comportamento e ensinavam os ofícios necessários ao funcionamento da economia colonial, inicialmente aos indígenas e,

posteriormente, aos escravos negros. Mais tarde, se encarregaram das escolas de humanidades para os colonizadores e seus filhos.

Nesse sentido, a educação formal estruturada pelos jesuítas, estava intrinsecamente ligada à catequização e à assimilação cultural, onde os indígenas eram ensinados a adotar a língua, os costumes e a religião dos colonizadores. Este modelo educativo, profundamente marcado pela dominação cultural, teve como objetivo principal a transformação dos indígenas em súditos obedientes ao poder colonial, negligenciando a valorização e preservação das culturas nativas.

Apesar de os jesuítas terem deixado o cenário educacional, a atual situação política não conseguiu estabelecer um sistema educacional diferenciado visto que, as características do modelo confessional e conservador ainda persistem, relacionadas à descentralização e divisão das responsabilidades na área educacional. Essas influências iniciais tiveram um impacto significativo nas práticas e ideias ainda presentes na Educação de Jovens e Adultos. (Paula; Oliveira, 2011)

Após a expulsão dos jesuítas em 1759, o sistema educacional brasileiro ficou desorganizado até o período imperial, quando a primeira Constituição, em 1824 (Brasil, 1824), estabeleceu a garantia de instrução primária e gratuita para todos os cidadãos, incluindo os adultos. Embora a intenção tenha sido das melhores, pouco foi feito nesse sentido durante o período e, adicionalmente a tudo isso,

[...] só possuía cidadania uma pequena parcela da população pertencente à elite econômica à qual se admitia administrar a educação primária como direito, do qual ficavam excluídos negros, indígenas e grande parte das mulheres e [...] ao delegar a responsabilidade por essa educação básica às Províncias, reservou ao governo imperial os direitos sobre a educação das elites, praticamente delegando à instância administrativa com menores recursos o papel de educar a maioria mais carente. (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 109)

Sendo assim, a ideia iluminista se incorporou à cultura jurídica, resultando nas leis posteriores. No entanto, a implementação de uma educação de qualidade para todos foi lenta, principalmente devido à exclusão de pessoas negras, indígenas e mulheres na condição de cidadã, e a transferência de responsabilidade da educação básica às províncias, com o governo imperial concentrando-se na educação das elites.

Assim sendo, os esforços educacionais foram limitados, resultando em apenas 250 mil crianças sendo atendidas pelo sistema educacional em 1890, em uma população total estimada em 14 milhões. Ao final do Império, 82% da população com idade superior a cinco anos era considerada analfabeta. (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 109).

Posteriormente, a Primeira República foi caracterizada pela Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1891 (Brasil, 1891), onde em seu § 1º do artigo 70, excluía o direito de voto nas eleições federais e estaduais para determinados grupos de pessoas, sendo eles:

[...] Não podem alistar-se eleitores para as eleições federais ou para as dos Estados:

1º) os mendigos; **2º) os analfabetos;** 3º) as praças de pré, excetuados os alunos das escolas militares de ensino superior; 4º) os religiosos de ordens monásticas, companhias, congregações ou comunidades de qualquer denominação, sujeitas a voto de obediência, regra ou estatuto que importe a renúncia da liberdade Individual. (Brasil, 1891, grifos nosso)

A exclusão dos analfabetos do direito ao voto reforçou a formação de uma elite política e econômica, enquanto as camadas mais pobres e marginalizadas da sociedade eram negligenciadas. Essa exclusão limitou a participação política das pessoas que não possuíam acesso à instrução e também corroborou para os avanços nas desigualdades educacionais, visto que a educação pública dependia da frágil situação financeira das províncias e dos interesses das oligarquias regionais.

Decerto, a Constituição Republicana refletia um descompromisso com a educação, evidenciado pelas altas taxas de analfabetismo ao longo do século XX. De acordo com o Mapa do Analfabetismo no Brasil, de autoria do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP) (Brasil, 1997), em 1997, nos anos de 1900 a 1920 a taxa de analfabetismo brasileira era de 65% da população acima de 15 anos. A seguir, a tabela 1 nos mostra o quantitativo de pessoas analfabetas na faixa etária de 15 anos ou mais no Brasil nos anos de 1900 a 2000.

Tabela 1 – Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais – Brasil – 1900/2000

Tabela 2 – Analfabetismo na faixa de 15 anos ou mais - Brasil - 1900/2000

Ano	População de 15 anos ou mais		
	Total ⁽¹⁾	Analfabeta ⁽¹⁾	Taxa de Analfabetismo
1900	9.728	6.348	65,3
1920	17.564	11.409	65,0
1940	23.648	13.269	56,1
1950	30.188	15.272	50,6
1960	40.233	15.964	39,7
1970	53.633	18.100	33,7
1980	74.600	19.356	25,9
1991	94.891	18.682	19,7
2000	119.533	16.295	13,6

Fonte: IBGE, Censo Demográfico.

Nota: (1) Em milhares

Fonte: INEP – Mapa do Analfabetismo (1997)

Nota: O nome “Tabela 2” está de acordo com o arquivo original

Somente a partir da década de 1920, que iniciou um movimento significativo de educadores e da população em geral, visando aumentar o número de escolas e melhorar a qualidade do ensino. Os reformadores educacionais começaram a exigir que o Estado assumisse o compromisso de forma definitiva sobre a responsabilidade pelos serviços educacionais. Além disso, os baixos índices comprovados referente a escolarização no Brasil, quando comparados com outros países da América Latina e do mundo, fizeram da educação escolar uma preocupação crescente tanto para os cidadãos quanto para as autoridades brasileiras. (Haddad; Di Pierro, 2000)

Essa mudança no pensamento político e pedagógico, observada no final da Primeira República, está intimamente ligada aos processos de transformação social decorrentes do início da industrialização e da rápida urbanização no país. (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 110)

Adiante, com o avanço da industrialização, tornou-se necessário o investimento na educação da classe trabalhadora, pois tal necessidade torna-se primordial para qualificar os operários visto que as indústrias necessitavam de mão de obra qualificada para manusear máquinas e equipamentos.

Nesse sentido, com a promulgação da segunda Constituição Republicana no Brasil em 1934, (Brasil, 1934) introduziu-se o Plano Nacional de Educação, que previa a universalização do ensino primário, integral, obrigatório e gratuito, estendendo-se também aos adultos. (Strelhow, 2012)

Já ao final dos anos 1940, a educação de adultos tornou-se uma prioridade nas políticas nacionais, e pela primeira vez a educação de jovens e adultos foi reconhecida e incorporada às principais prioridades do país. Além disso, com a criação do INEP – Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, em 1938, através de suas pesquisas, promoveu a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário em 1942, que tinha como objetivo apoiar um programa de ampliação da educação primária, incluindo o ensino supletivo para jovens e adultos. Após a regulamentação do fundo, determinou-se que 25% dos recursos de cada auxílio deveriam ser destinados ao Ensino Supletivo. (Haddad e Di Pierro, 2000)

Ao começar os anos de 1940, tornou-se ainda mais evidente a falta de políticas públicas, visto que, os índices de analfabetismo no Brasil ainda eram altos. Além disso, com o fim da Segunda Guerra Mundial em 1945, a Fundação UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura, intensificou a pressão global para a erradicação do analfabetismo nos países membros da Organização das Nações Unidas (ONU) . Nesse momento, a educação passou a ser reconhecida como um caminho para o desenvolvimento. (Strelhow, 2012, p. 53)

Posteriormente, com a instauração da ditadura civil-militar, em 1964, o movimento de alfabetização de adultos no Brasil sofreu uma reviravolta, pois, a educação popular que antes era vista como um instrumento de transformação social, passou a ser estigmatizada como uma ameaça ideológica. No entanto, a necessidade de manter as aparências de um país em desenvolvimento e de controlar a população impulsionou o Estado a criar o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL). Essa iniciativa, embora formalmente voltada à alfabetização, era, na prática, um instrumento de controle social. (Galvão; Soares, 2005, p.270 apud Santos et al., 2013)

Sob a égide do MOBRAL, a educação de jovens e adultos perdeu seu caráter crítico e emancipatório, transformando-se em um programa padronizado, focado na transmissão de conhecimentos básicos e na formação de mão de obra para o mercado de trabalho. A escolha de um economista, o Mario Henrique Simonsen, para liderar a Fundação MOBRAL evidencia a primazia dos interesses econômicos sobre as questões pedagógicas. (Porcaro, 2011, p.30-31 apud Santos et al.,2013)

A extinção do MOBRAL, no ano de 1985, foi marcada por inúmeras denúncias de corrupção e ineficiência, e isso não significou o fim dos problemas na educação de jovens e adultos, visto que, a Fundação Educar, criada como suposta sucessora mostrou-se incapaz de dar continuidade ao trabalho de forma eficaz. A falta de recursos, a descontinuidade de políticas e a fragilidade das instituições locais contribuíram para a precarização dos programas de alfabetização. As consequências dessa descontinuidade foram sentidas por gerações, perpetuando

as desigualdades sociais e limitando as oportunidades de desenvolvimento para milhões de brasileiros. (Strelhow, 2012)

O fim do regime militar em 1985 e a redemocratização do país abriram novas perspectivas para a educação de jovens e adultos. No entanto, a transição para a Nova República foi marcada por grandes desafios econômicos e sociais, o que dificultou a implementação de políticas públicas eficazes na área da educação. A extinção da Fundação Educar e a transferência da responsabilidade pela educação de jovens e adultos para os municípios revelam a fragilidade do Estado brasileiro em garantir o direito à educação para todos. (Strelhow, 2012)

Ainda nos anos 60, o II Congresso Nacional de Educação de Adultos representou um marco histórico para a EJA, refletindo nas aspirações da sociedade por uma educação mais justa e democrática. Suas ideias, difundidas pelo Plano Nacional de Alfabetização, estabeleceram uma relação entre a educação e a superação das desigualdades sociais, contrapondo-se à visão tradicional de educação como mera transmissão de conhecimento. (Santos et al., 2013)

A proposta de Paulo Freire para a alfabetização de adultos revolucionou a educação ao entender o analfabetismo não como um problema individual, mas como uma consequência de desigualdades sociais. De acordo com UNESCO (2008), Freire acreditava que a educação deveria ser um instrumento de transformação social, e a alfabetização, uma ferramenta para a conscientização crítica. Seu método, baseado no diálogo e na participação dos alunos, utilizava palavras-chave da realidade dos educandos para construir o processo de ensino-aprendizagem. Ao conectar a alfabetização com a análise da realidade social, ele buscava empoderar os indivíduos, tornando-os capazes de questionar e transformar suas vidas.

Contudo, com o golpe militar de 1964, a EJA foi submetida a um longo período de estagnação e controle estatal e, somente com a redemocratização do país, a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a educação de jovens e adultos voltou a ser vista como um direito fundamental e um instrumento de transformação social.

O direito à Educação de Jovens e Adultos no Brasil, apenas se consagrou a partir da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), quando foram estabelecidas novas bases para a EJA, reconhecendo a diversidade dos sujeitos e a necessidade de uma educação que promovesse a inclusão e a cidadania. Além disso, o Art. 208, determina que

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada **inclusive sua oferta**

gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

[...]

VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; (Brasil, 1988, grifos nosso).

Esse direito é reafirmado na seção V da Lei de Diretrizes e Bases da educação Nacional – LDB 9.394/96:

art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do aluno, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O poder público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. (Brasil, 1996)

Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (1996) foram um dos principais marcos para a consolidação do direito à Educação de Jovens e Adultos no Brasil pois, ao reconhecer a EJA como um direito fundamental e estabelecer diretrizes para sua oferta, essas leis garantem que jovens e adultos tenham oportunidades de concluir seus estudos e de desenvolver suas potencialidades dentro da sociedade. No entanto, apesar dos avanços legislativos, a EJA ainda enfrenta desafios, como a desigualdade de acesso, a falta de recursos e a necessidade de qualificação dos profissionais da educação.

Ademais, o Quadro 1 abaixo resume as principais ações governamentais que tiveram impactos positivos e/ou negativos para essa modalidade de ensino durante os governos que sucederam o período da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Quadro 1 – Principais ações governamentais para a EJA após a CF/88

Ano	Lei/Programa	Presidente da República	Principais impactos para a EJA
1988	Constituição Federal	José Sarney	Reconheceu a EJA como direito fundamental, garantindo acesso e permanência na escola para todos.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Fernando Henrique Cardoso	Estabeleceu as bases legais para a organização da EJA no país.

1998	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)	Fernando Henrique Cardoso	Implementou a educação para jovens e adultos no campo
2001	Plano Nacional de Educação (PNE)	Fernando Henrique Cardoso	Lei nº 10.172 – Estabeleceu metas para a ampliação e melhoria da EJA
2002	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA);	Fernando Henrique Cardoso	Exame com objetivo de aferir as competências, habilidades e saberes de jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental ou Ensino Médio na idade adequada.
2003	Programa Brasil Alfabetizado	Luiz Inácio Lula da Silva	Tem como objetivo alfabetizar jovens e adultos de 15 anos ou mais que não puderam estudar na idade adequada
2006	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (PROEJA);	Luiz Inácio Lula da Silva	O objetivo da PROEJA é proporcionar o acesso à educação e à capacitação às pessoas que, por diversos motivos, não concluíram a Educação Básica na idade certa.
2007	Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)	Luiz Inácio Lula da Silva	Garante recursos financeiros para a manutenção e desenvolvimento da educação básica, incluindo a EJA.
2009	Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA).	Luiz Inácio Lula da Silva	Disponibilização de livros didáticos aos alfabetizandos e estudantes jovens, adultos e idosos das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado, das escolas públicas com turmas de alfabetização e de ensino fundamental e médio na modalidade EJA.
2011	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)	Dilma Rousseff	Ampliação da oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.
2012	Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (PEJA)	Dilma Rousseff	Tem como objetivo aumentar as matrículas do ensino fundamental e médio na educação de jovens e adultos(EJA) na modalidade presencial.
2014	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Dilma Rousseff	Lei nº 13.005 – Inclui metas específicas para a EJA e busca universalizar o atendimento. Contudo, a BNCC foi promulgada no governo de Michel Temer e não incluiu os alunos da EJA.
2018	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Michel Temer	Tem o objetivo de garantir aos estudantes o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns, contudo, os alunos da EJA não foram contemplados com um currículo comum.
2019	Extinção da Secretariade Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI);	Jair Bolsonaro	O objetivo da SECADI era contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental.

			Contudo, devido a sua extinção, haverá impactos negativos em relação às políticas voltadas para a EJA e para os demais grupos vulneráveis.
2023	Reativação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI);	Luiz Inácio Lula da Silva	Reativação da SECADI para auxiliar o Governo Federal em seu projeto de união e reconstrução do Brasil. A meta dessa Secretaria é garantir que todos os estudantes tenham acesso equânime à educação.
2024	Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos	Luiz Inácio Lula da Silva	Política pública que tem como objetivos superar o analfabetismo; elevar a escolaridade; ampliar a oferta de matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) nos sistemas públicos de ensino, inclusive entre os estudantes privados de liberdade; e aumentar a oferta da EJA integrada à educação profissional.

Fonte: elaborado pela autora com base nas legislações e documentos oficiais (2024)

Conclui-se que, a Constituição de 1988 (Brasil, 1988) representou um marco fundamental para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil, consagrando-a como um direito fundamental para todos. Desde então, o país avançou na implementação de políticas públicas para a modalidade, com destaque para o período entre 2003 e 2016, marcado por uma expansão do acesso e por tentativas de melhoria na qualidade do ensino. Entretanto, a partir de 2018, a descontinuidade de políticas como a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI)¹ e da exclusão da Educação de Jovens e Adultos da BNCC, geram retrocessos na luta contra o analfabetismo e na promoção da inclusão, fazendo com que o Brasil ainda enfrente desafios para garantir a educação de qualidade para todos.

¹ A SECADI foi criada em 2004, inicialmente com o nome de Secretaria de Educação Continuada e Alfabetização. Seu foco inicial estava voltado principalmente para a educação de jovens e adultos, além da alfabetização de crianças nas escolas públicas. Com o tempo, a secretaria passou a incorporar outras áreas de atuação, ampliando seu campo de trabalho para incluir temas como a diversidade, a inclusão social e a equidade no acesso à educação, refletindo o entendimento de que a educação deve atender às necessidades de todos os grupos sociais, independentemente de raça, gênero, condição socioeconômica, entre outros. Em 2011, a secretaria passou a se chamar Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), ampliando sua responsabilidade para atuar em ações de inclusão de grupos historicamente marginalizados, como pessoas com deficiência, negros, indígenas e outros grupos em situação de vulnerabilidade.

3 A PESSOA COM DEFICIÊNCIA NO CONTEXTO DA EJA

3.1 Evasão escolar e abando dos estudos

Abandonar significa retirar-se de um lugar, ir embora, desistir, desinteressar-se, desamparar, deixar-se vencer e entregar-se. Nesse sentido, o abandono escolar é um fenômeno que ocorre quando os estudantes interrompem seus estudos durante o ano letivo, antes de completarem a etapa educacional em que estão matriculados.

No Brasil, a evasão escolar é um desafio significativo, enfrentado tanto pelas famílias quanto pelas escolas públicas. Embora muitos estudantes abandonem a escola inicialmente, há uma parcela que acaba retornando posteriormente, motivados pela necessidade de inserção ou qualificação no mercado de trabalho, pelo desejo de maior autonomia nas atividades cotidianas (como fazer compras, lidar com serviços bancários, etc.), ou pela busca de realização pessoal.

É importante destacar, que a inserção precoce no mercado de trabalho, da população pertencente a uma classe socioeconômica baixa, é uma das grandes influências para o abandono escolar, visto que as crianças e os jovens sentem-se pressionados a encontrar maneiras de contribuir com as despesas familiares, ou ajudar a família com os afazeres domésticos (como cuidar dos irmãos mais novos, por exemplo) enquanto os pais saem para trabalhar. Como também, a gravidez na adolescência, que influencia na responsabilidade do cuidar e os de conciliar os estudos.

Além disso, há outros fatores que influenciam o abandono escolar, como retrata Silva (2012, p.10 apud Santos, 2015, p. 54),

são vários os fatores que interrompem o processo de ensino dos alunos hoje na EJA. Entre eles detectou-se os mais comuns como: **gravidez na adolescência, trabalho infantil, separação dos pais, dificuldades financeiras para prosseguir os estudos, deslocamento para zona urbana e sem moradia própria, dificuldade na aprendizagem**, etc. (grifos nosso)

E o mesmo autor complementa que,

Para o trabalhador, a alfabetização (e escolarização) torna-se uma necessidade cada vez maior para inserção ou reinserção no mercado de trabalho. Mas não apenas isso. A volta à escola também pode significar autoafirmação, reconhecimento, ressocialização etc. [...] o não escolarizado, analfabeto ou com pouca capacidade de leitura, é

um indivíduo que produz pouco e consome pouco, além de demandar mais serviços públicos assistenciais. Nesse sentido, ele será um fardo para a sociedade, e por isso mesmo, indesejável. (Silva, 2012, p.10 apud Santos, 2015, p. 54)

Ademais, a falta de formação de professores influencia no processo de inclusão dos alunos nas escolas, principalmente nas públicas, visto que, quando há uma carência de formação sólida e contínua junto à valorização docente, muitos professores se sentem despreparados para lidar com as demandas individuais e diversificadas dos alunos. Como afirma Freire (1991, p. 58), “ninguém começa a ser educador numa certa terça-feira às quatro horas da tarde. [...] A gente se faz educador, na prática e na reflexão sobre a prática”. Desse modo, a formação continuada é um processo dinâmico e fundamental para a construção de uma educação inclusiva. Pois, ela permite que os professores reflitam sobre suas práticas, atualizem seus conhecimentos e desenvolvam novas habilidades para atender às necessidades de todos os alunos.

Por outro lado, a educação especial para os jovens e adultos no contexto do abandono escolar revela desafios ainda maiores. A falta de profissionais especializados, a escassez de recursos e a ausência de políticas públicas específicas para essa população contribuem para o aumento das taxas de evasão escolar. Além disso, muitos jovens e adultos com deficiência enfrentam barreiras sociais e atitudinais que dificultam sua permanência na escola.

Por fim, o abandono escolar é um problema que persiste no Brasil e tem como consequência a falta de políticas públicas que valorizem a educação. Tal problemática se intensifica com a união dos fatores de natureza sociais ou pedagógicas, como a desigualdade econômica, o preconceito, a falta de apoio durante os anos de estudo, etc. Assim, a superação do abandono escolar exige um esforço coletivo que envolva a formação de professores, a valorização docente, e a implementação de estratégias que considerem as necessidades individuais dos estudantes, a inclusão das pessoas com deficiência e a emancipação do cidadão.

3.2 Para onde vão as pessoas adultas com deficiência que se evadiram da escola?

A educação de pessoas com deficiência no Brasil, ainda iniciante no século XIX, foi influenciada pelas correntes liberais que emergiam na época. No entanto, esse liberalismo brasileiro apresentava limitações, pois, a defesa da liberdade e da educação, embora presente nos discursos da elite, não se estendia a todos os segmentos da população, visto que, as pessoas com deficiência, assim como os escravizados e as camadas mais pobres, eram excluídas do acesso à educação formal.

A Constituição de 1824 (Brasil, 1824), por exemplo, prometia a educação primária gratuita, mas na prática, as taxas de analfabetismo eram elevadas e a oferta de escolas eram insuficientes. Conforme apontado por Januzzi (2006, p. 6-7)

em 1878 vamos ter: 15.561 escolas primárias, com 175 mil alunos, em 9 milhões de habitantes. Portanto, apenas cerca de 2% da população era escolarizada. Aliás, o recenseamento de 1870 acusava um índice de 78% de analfabetos no país, nos grupos de idade de 15 anos e mais. Dessas 15.561 escolas, 211 estavam localizadas no Rio de Janeiro: 95 públicas e 116 particulares, com 12 mil alunos numa população de 400 mil habitantes, sendo 70 mil escravos; logo, 5% da população livre era escolarizada.

Embora a sociedade tivesse a Constituição de 1824 (Brasil, 1824) como mecanismo de proteção legal, visto que a mesma prometia a “instrução primária gratuita a todos”, ela privava os deficientes, os negros, os indígenas e grande parte das mulheres do direito político e educacional. Nesse sentido, foram criadas instituições específicas para atender as pessoas com deficiência que foram excluídas da sociedade.

As instituições religiosas, como as Santas Casas de Misericórdia, desempenharam um papel importante no cuidado de crianças abandonadas e deficientes, seguindo uma tradição europeia trazida por Portugal. Já no século XIX, houve iniciativas para a educação das pessoas com deficiência, com a criação do Imperial Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, atual Instituto Benjamin Constant – IBC, e do Instituto dos Surdos Mudos, em 1857, hoje denominado Instituto Nacional da Educação de Surdos – INES. (Januzzi, 2006)

Nesse contexto de atendimento a pessoas com deficiência, em 1926, foi fundado o Instituto Pestalozzi, especializado em deficiência mental e em 1945,

Helena Antipoff, implementou o primeiro Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Já nos anos subsequentes, as lutas pela inclusão e pelos direitos das pessoas com deficiência ganharam força, culminando na promulgação da Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), marco legal que consagrou a igualdade de direitos para todos os cidadãos, incluindo aqueles com deficiência. A partir daí, a comunidade internacional intensificou o debate sobre a educação inclusiva, culminando na Declaração de Salamanca, em 1994. Esse marco histórico reafirmou o direito de todas as crianças, incluindo aquelas com necessidades educacionais específicas, a uma educação de qualidade e inclusiva. Conforme a Declaração de Salamanca (1994),

- Toda criança tem direito fundamental à educação, e deve ser dada a oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem,
- **Aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular**, que deveria acomodá-los dentro de uma Pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades,
- Escolas regulares que possuam tal orientação inclusiva constituem os meios mais eficazes de combater atitudes discriminatórias criando-se comunidades acolhedoras, construindo uma sociedade inclusiva e alcançando educação para todos; além disso, tais escolas provêem uma educação efetiva à maioria das crianças e aprimoram a eficiência e, em última instância, o custo da eficácia de todo o sistema educacional. (grifos nosso)

A partir daí, houve uma importante transição: pessoas adultas com deficiência, antes confinadas em instituições, passaram a frequentar as salas de aula da Educação de Jovens e Adultos, buscando seus direitos à educação e à inclusão social.

Desse modo, este documento reverberou no Brasil, reforçando a necessidade de adaptações na legislação e nas práticas pedagógicas para se tornarem inclusivas. Ademais a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de 1996, e as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, de 2001, são exemplos de como a Declaração de Salamanca moldou o panorama da educação inclusiva no país.

3.3 Tipo de acolhimento e os serviços de AEE

O Atendimento Educacional Especializado no Brasil tem suas raízes no século XIX, quando as instituições privadas ofereciam serviços clínicos para pessoas com deficiência, segregando-as da sociedade e da escola regular. Esse modelo, marcado pela medicalização e pela visão assistencialista, predominou por décadas e a partir da segunda metade do século XX, com a influência de movimentos sociais e dos estudos acerca da pessoa com deficiência e, principalmente, após a Declaração de Salamanca, iniciou-se uma gradual transição para o modelo inclusivo, que busca garantir o direito à educação para todos os estudantes, independentemente de sua deficiência.

No ano de 1996, estabeleceram-se as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, Lei nº 9.394/96 (Brasil, 1996), na qual em seu capítulo V, artigo 58, reconhece a Educação Especial como modalidade de ensino,

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. 1º Haverá, quando necessário, serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de educação especial; 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular; 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei (Brasil, 1996, p.).

A partir da promulgação da LDBEN (Brasil, 1996), a inclusão educacional passou a ser não apenas um direito, mas uma diretriz orientadora para todas as modalidades de ensino no Brasil, incluindo a Educação Especial. Esse marco foi fortalecido por políticas subsequentes, como o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014) e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), estabelecida em 2008, que reiteraram a necessidade de incluir estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades na rede regular de ensino, garantindo-lhes o atendimento necessário.

Ainda, a Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2008), estabelece que o Atendimento Educacional Especializado (AEE) deve ocorrer

preferencialmente em salas comuns do ensino regular, onde profissionais especializados oferecem suporte pedagógico adaptado às necessidades de cada aluno. Esse atendimento é complementar e suplementar, o que significa que ele não substitui o ensino comum, mas atua como um recurso de apoio para potencializar a aprendizagem e a participação do aluno em igualdade de condições.

Ademais, de acordo com Zanata (2004), o professor da sala de aula regular ainda é o principal responsável por planejar e implementar práticas inclusivas, adaptando o currículo conforme necessário para garantir a participação e o aprendizado de todos os alunos cabendo a ele, desenvolver estratégias de ensino que atendam às necessidades diversas da turma.

Contudo, para apoiar esse trabalho, o sistema educacional deveria oferecer oportunidades de formação continuada e suporte especializado, proporcionando condições para que os professores aprimorassem suas práticas inclusivas.

Segundo Capellini (2004), a escola deve atuar como um espaço de socialização do conhecimento, abrangendo ciência, técnica e artes produzidas pela sociedade. Para que uma sociedade prospere, é essencial que promova o respeito à diversidade em todas as esferas da convivência humana, garantindo condições para uma vida de qualidade física, psicológica, social e econômica para todos os indivíduos, em todas as fases da vida.

Por fim, um aspecto relevante a ser considerado sobre a Educação Especial na EJA é a determinação legal presente no artigo 5º da Resolução nº 4 do CNE/CEB de 2009 (Brasil, 2009), que dispõe sobre a realização do Atendimento Educacional Especializado (AEE) em horário alternativo ao das aulas regulares,

Art. 5º - O AEE é realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns, podendo ser realizado, também, em centro de Atendimento Educacional Especializado da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, conveniadas com a Secretaria de Educação ou órgão equivalente dos Estados, Distrito Federal ou dos Municípios.

Nesse sentido, embora as políticas públicas reafirmem os direitos à educação, elas frequentemente não garantem as condições necessárias para sua implementação, como no caso do contraturno para o AEE na EJA.

Desse modo, surge então, uma questão: como solicitar a um público adulto a presença ampliada na escola, no contraturno? Para os jovens, adultos e idosos com deficiência, essa demanda pode constituir um obstáculo significativo, dificultando a participação tanto nas aulas regulares quanto no atendimento especializado.

3.4 Incidência dos tipos de deficiência na educação básica

No Brasil, o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015) (Brasil, 2015) define a pessoa com deficiência como aquela que possui um impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com as barreiras, pode obstruir sua participação efetiva na sociedade. Em virtude disso, também se faz necessário levar em consideração,

(i) os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo; (ii) os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais; (iii) a limitação no desempenho de atividades; (iv) a restrição de participação (Brasil, 2015)

Ainda, de acordo com a PNAD Contínua (IBGE, 2022) (Brasil, 2022), o número de pessoas com deficiência no Brasil foi calculado em 18,6 milhões de pessoas, considerando aqueles com mais de 2 anos de idade, o que representa 8,9% da população brasileira. E, de acordo com a figura abaixo, as deficiências que mais se reincidem são:

Figura 1 – Deficiências com maiores índices de reincidência



Fonte: PNAD Contínua (IBGE, 2022, p. 1)

Nesse sentido, de acordo com a Figura 1, as diferentes deficiências apontadas mostram uma variação na intensidade de acordo com a faixa etária. No período da infância, as crianças entre 2 a 9 anos apresentaram dificuldades

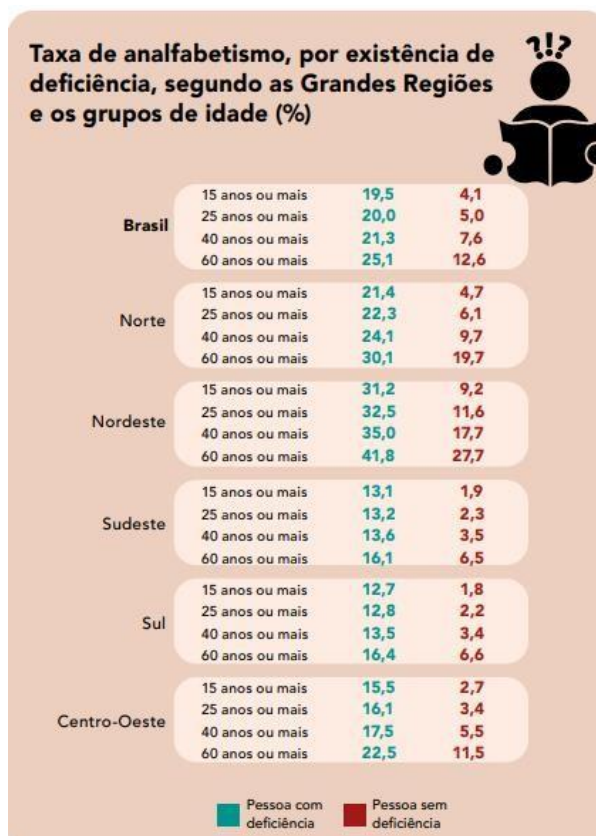
relacionadas à comunicação, tanto para entender quanto para ser entendido (1,3%), além de dificuldades de aprendizagem, memória e concentração (1,2%). Quando adultos, por volta dos 40 anos, as dificuldades mais presentes são dificuldades na visão e em caminhar, e aos 50 anos, cresce o número de pessoas que enfrentam múltiplas limitações. Por fim, aos 70 anos, os idosos relataram na pesquisa principalmente a dificuldade para realizar os cuidados pessoais.

Em se tratando do nível de escolarização e de acordo com o Ministério dos Direitos Humanos (2023), a taxa de analfabetismo das pessoas com deficiência acima de 15 anos é significativamente mais alta, sendo quase 5 vezes superior em comparação com as pessoas sem deficiência, apresentando percentuais de 19,5% e 4,1% respectivamente.

À medida que a faixa etária avança, a taxa de analfabetismo aumenta também, chegando a 25,1% para as pessoas com deficiência acima de 60 anos. É importante ressaltar, que esse número é mais que o dobro quando comparado às taxas de analfabetismo entre indivíduos sem deficiência, que é de 12,6%. (Ministério dos Direitos Humanos, 2023)

Adicionalmente a essa problemática, as taxas de analfabetismo de acordo com as regiões brasileiras revelam diferenças significativas em relação aos grupos etários. Em primeira análise, as pessoas com deficiência apresentam uma taxa de analfabetismo mais alta em comparação com as pessoas sem deficiência em todas as regiões do Brasil e faixas etárias, conforme apresentado pela figura abaixo:

Figura 2 – Taxa de analfabetismo de acordo com a idade e a região



Fonte: PNAD Contínua (IBGE, 2022, p. 5)

Em breve análise referente aos dados dispostos na Figura 2, o Nordeste é a região com maior taxa de analfabetismo, tanto para as pessoas com deficiência quanto para aquelas sem deficiência. A diferença acentua-se na faixa etária de 60 anos ou mais, onde 41,8% das pessoas com deficiência são analfabetas, comparando a 27,7% das pessoas sem deficiência. Além disso, para a população com 25 anos ou mais a diferença de analfabetismo é de 32,5% das pessoas com deficiência em relação a 11,6% das pessoas sem deficiência.

Já no Norte, também são apresentadas altas taxas de analfabetismo, sendo 30,1% para pessoas com deficiência acima de 60 anos ou mais, contra 19,7% das pessoas sem deficiência. Em relação aos adultos com mais de 25 anos, essa diferença é de 22,3% das pessoas com deficiência contra 6,1% sem deficiência. Embora as taxas sejam menores em relação ao Nordeste, a diferença entre pessoas com deficiência e sem deficiência continua a ser significativa, evidenciando desigualdades regionais e a falta de eficiência nas políticas públicas inclusivas e educacionais.

No Centro-Oeste, há taxas de analfabetismo mais baixas em comparação com o Norte e o Nordeste, mas ainda possui uma diferença considerável, sendo de 22,5% para pessoas com deficiência, comparada a 11,5% para pessoas sem deficiência. Entre os adultos com mais de 25 anos, a diferença é notável, sendo

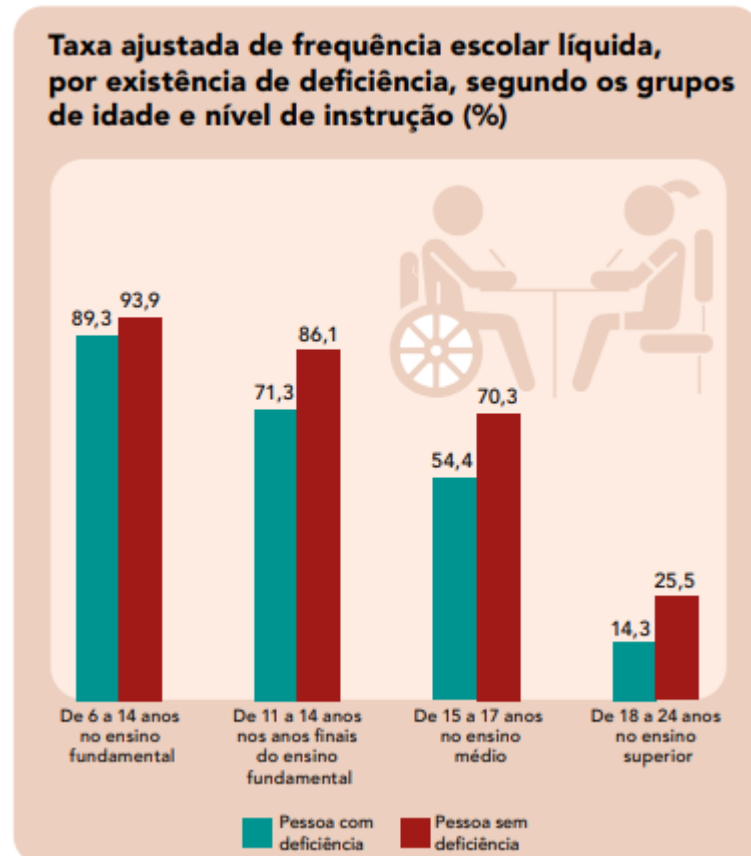
16,1% das pessoas com deficiência em comparação com apenas 3,4% das pessoas sem deficiência.

O Sudeste, é considerado uma das regiões mais desenvolvidas economicamente do Brasil e seu território ocupa 11% do território nacional. Além disso, responde por 55,4% do Produto Interno Bruto (PIB) do país. Atrelado a essa questão, para as pessoas com deficiência acima dos 60 anos, a taxa é de 16,1% de analfabetismo, enquanto para as pessoas sem deficiência é de 6,5%. Em relação aos adultos com mais de 25 anos e menores de 40 anos, essa relação é de 13,2% para as pessoas com deficiência em contraste com 2,3% das pessoas sem deficiência. Nesse sentido, o Sudeste possui o menor índice de analfabetismo para os adultos com 60 anos ou mais quando comparado com as outras regiões brasileiras, indicando que as políticas públicas educacionais estão sendo mais efetivas, contudo, ainda não são suficientes. (Brasil, 2022)

Ademais, a região Sul apresenta taxas similares ao Sudeste, sendo de 16,4% para as pessoas com deficiência acima dos 60 anos e de 6,6% para as pessoas sem deficiência. Em concomitância, para os adultos com 25 anos ou mais é de 12,8% para as pessoas com deficiência e de 2,2% para as pessoas sem deficiência.

Por fim, ao comparar a taxa de frequência escolar por existência de deficiência conforme a figura abaixo da PNAD (Brasil, 2022), observa-se que 89,3% dos estudantes com deficiência em idade correspondente ao ensino fundamental I (anos iniciais) de 6 a 14 anos, frequentavam a etapa escolar adequada, comparado a 93,9% dos estudantes sem deficiência. Já em relação ao ensino fundamental II (anos finais), essa diferença é mais notória, sendo 71,3% de frequência para os alunos com deficiência contra 86,1% para os alunos sem deficiência. Em relação ao ensino médio, de 15 a 17 anos, a disparidade é ainda mais evidente, pois apenas 54,4% das pessoas com deficiência estavam matriculadas contra 70,3% dos alunos sem deficiência.

Figura 3 – Deficiências com maiores índices de reincidência



Fonte: PNAD Contínua (IBGE, 2022, p. 6)

Essas disparidades, descritas na Figura 3, indicam que a evasão dos alunos com deficiência permanece até os dias atuais e refletem também, as desigualdades e dificuldades educacionais que persistem no Brasil. Além disso, essa falta de acesso e da continuidade nos estudos prejudica as oportunidades futuras das pessoas com deficiência no seu desenvolvimento pessoal e no ingresso profissional, além de pactuar com os ciclos de exclusão e desigualdade na sociedade.

4 METODOLOGIA

A metodologia empregada nesta pesquisa consiste em uma investigação de abordagem qualitativa através de uma pesquisa bibliográfica. De acordo com Severino (2007), a pesquisa bibliográfica baseia-se na investigação dos registros que se encontram disponíveis e utiliza dados ou categorias teóricas, os quais servem como fonte para os temas a serem pesquisados.

Nesse sentido, essa abordagem torna-se o método mais relevante para obter os dados que sustentam a fundamentação teórica desta pesquisa. Ademais, conforme destacado por Gil (2002), a principal vantagem da pesquisa bibliográfica é permitir ao investigador uma grande variedade de fonte de dados, sem demandar de grandes despesas e nem exigindo interações diretas com os participantes da pesquisa.

Além disso, Manzo (1971:32 *apud* Lakatos, 2003, p. 183), menciona que a bibliografia "oferece meios para definir e resolver, não somente problemas já conhecidos, como também explorar novas áreas onde os problemas não se cristalizaram suficientemente". Nesse sentido, o pesquisador aprofunda-se em novas problemáticas que ainda não foram completamente abordadas.

Por fim, cabe salientar que a utilização da revisão bibliográfica como metodologia de pesquisa fundamenta-se na necessidade de estabelecer correlações entre os trabalhos já existentes e o novo estudo proposto. Dessa forma, a seleção de obras a seguir expostas reflete os caminhos metodológicos adotados para a coleta de dados e a construção teórica deste estudo.

4.1 Os caminhos da pesquisa

Para a obtenção dos dados fundamentais para a realização desta pesquisa bibliográfica, os materiais foram coletados em três fontes de buscas digitais, sendo elas: o Google Scholar, o *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) e o Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

Posteriormente, foram definidas as palavras chaves que representam o tópico da pesquisa. Para isso, foi utilizado o operador booleano "AND" para combinar diferentes palavras-chave que, juntas, abrangem aspectos específicos do estudo.

Por exemplo, utilizamos combinações como "EJA" AND "Pessoa com deficiência" nas bases de dados Google Scholar, SciELO e Portal de Periódicos da CAPES. Essa estratégia permite que a pesquisa fique mais direcionada e precisa, e assegura que os resultados obtidos são diretamente relevantes ao objetivo do estudo.

Nesse sentido, os descritores utilizados foram: EJA, Educação Inclusiva, Educação Especial, Deficiências, Pessoa com Deficiência, Público Alvo da Educação Especial, Deficiência Auditiva, Deficiência Visual, Deficiência Física, Deficiência Intelectual, Altas Habilidades/Superdotação, Transtorno do Espectro Autista/Transtorno Global do Desenvolvimento, tendo como trava o período de 5 anos.

As referidas palavras foram organizadas da seguinte forma:

Quadro 2 – Proposta de unitermos para realização da busca

1º unitermo	2º unitermo
EJA	Educação Inclusiva
EJA	Educação Especial
EJA	Deficiências
EJA	Pessoa com Deficiência
EJA	Público Alvo da Educação Especial
EJA	Deficiência Auditiva
EJA	Deficiência Visual
EJA	Deficiência Física
EJA	Deficiência Intelectual
EJA	Altas Habilidades
EJA	Superdotação
EJA	Transtorno do Espectro Autista
EJA	Transtorno Global do Desenvolvimento

Fonte: elaborado pela autora (2024)

A proposta de unitermos apresentada no Quadro 2 evidencia a preocupação em estabelecer critérios claros e abrangentes para a busca de informações, possibilitando uma análise consistente e direcionada sobre o tema. Esses unitermos não apenas organizam o processo de coleta de dados, mas também asseguram a relevância dos resultados obtidos para os objetivos da pesquisa. Na sequência, serão discutidos os métodos empregados para a análise das fontes coletadas, detalhando o percurso metodológico que fundamenta este estudo.?

4.2 A coleta de dados

Em primeira análise, foi realizado um levantamento abrangente dos dados, onde foram coletadas e organizadas informações preliminares sem a aplicação de filtros ou tratamentos. Nesta fase, todas as informações disponíveis foram reunidas, considerando como único critério de exclusão o ano da publicação dos artigos.

Quadro 3 – Resultado abrangente das pesquisas

Ano	Tema	Google Scholar	SciELO	CAPES
2019 a 2023	EJA - Público Alvo da Educação Especial	139	0	8
	EJA – Educação Inclusiva	157	0	24
	EJA – Educação Especial	338	7	59
	EJA - Deficiências	200	3	3
	EJA - Deficiência Auditiva	47	0	0
	EJA - Surdez	37	0	4
	EJA - Deficiência Visual	110	0	1
	EJA - Deficiência Física	167	4	1
	EJA - Deficiência Intelectual	109	7	15
	EJA - Altas Habilidades	72	0	1
	EJA - Superdotação	28	0	1
	EJA - Transtorno do Espectro Autista	37	0	0
	EJA - Transtorno Global do Desenvolvimento	57	0	5
	Total	1498	21	122

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Após o levantamento bruto do retorno das pesquisas localizadas, foram encontrados 1.498 resultados na plataforma Google Scholar, 21 resultados na plataforma ScieELO e 122 resultados na CAPES. Dessa forma, a pesquisa resultou em um total de 1.641 documentos, que foram submetidos a três critérios de inclusão e cinco critérios de exclusão. Esse processo permitiu identificar os artigos que estavam alinhados com os objetivos deste trabalho, além de compor o referencial teórico deste estudo.

Nesse sentido, foram adotados como critério de inclusão os trabalhos que: se caracterizam como artigos de revisão, que foram publicados no período de pesquisa estipulado; abordaram simultaneamente o contexto da EJA e da inclusão da Pessoa com Deficiência (PcD). Ainda, foram considerados critérios de exclusão: trabalhos publicados em língua estrangeira, trabalhos que foram publicados fora o período

determinado; que não apresentasse simultaneidade do contexto da EJA e da inclusão da PcD, que adotaram abordagem clínica e que não estavam no contexto da educação básica e seus componentes curriculares e formativos.

4.3 Resultados iniciais

Finalizado o levantamento, os achados foram organizados em categorias de análise, a saber:

Na pesquisa realizada na plataforma Google Scholar, foram identificados 1.498 documentos relacionados aos termos ligados à Educação de Jovens e Adultos (EJA) e as deficiências. Desses, apenas 4 foram selecionados. Já na plataforma SciELO, foram encontrados 21 documentos relacionados aos termos pesquisados e foi selecionado apenas 1 documento. Por fim, no Portal de Periódicos da CAPES, 122 documentos foram encontrados, dos quais 21 foram selecionados para compor o referencial teórico do estudo.

Cabe salientar que, na plataforma SciELO, os termos de pesquisa geraram muitos resultados quando separados, e ao utilizar os operadores booleanos os resultados foram baixos, conforme Quadro 4:

Quadro 4 – Resultados individuais da plataforma SciELO

SciELO	Resultados
EJA	33
Educação Inclusiva	118
Educação Especial	450
Deficiências	164
Público Alvo da Educação Especial	8
Deficiência Auditiva	71
Surdez	48
Deficiência Visual	95
Deficiência Física	79
Deficiência Intelectual	67
Altas Habilidades	31
Superdotação	13
Transtorno do Espectro Autista	106
Transtorno Global do Desenvolvimento	8
Resultados com operadores booleanos*	21
Total	1291

*O quantitativo dos resultados com operadores booleanos não foi somado ao total dos resultados.

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Adicionalmente, os artigos selecionados na plataforma Google Scholar referentes à deficiência auditiva e à surdez são idênticos. Portanto, apenas um deles será considerado para análise.

Nos Quadros 5, 6 e 7, são encontrados os detalhes referentes às pesquisas por plataforma, sendo os resultados absolutos e os selecionados para essa pesquisa.

Quadro 5 – Resultados da plataforma Google Scholar

Google Scholar	Absoluto	Selecionado
EJA + Público Alvo da Educação Especial	139	0
EJA + Educação Inclusiva	157	1
EJA + Educação Especial	338	1
EJA + Deficiências	200	0
EJA + Deficiência Auditiva	47	1
EJA + Surdez	37	1*
EJA + Deficiência Visual	110	0
EJA + Deficiência Física	167	0
EJA + Deficiência Intelectual	109	1*
EJA + Altas Habilidades	72	0
EJA + Superdotação	28	0
EJA + Transtorno do Espectro Autista	37	0
EJA + Transtorno Global do Desenvolvimento	57	0
Total	1498	3

*O artigo da Educação Inclusiva é o mesmo da Deficiência Intelectual, e o da Deficiência Auditiva é o mesmo da Surdez

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Os dados absolutos do Quadro 5 mostram uma quantidade significativa de artigos retornados para combinações de termos como EJA + Educação Especial (338) e EJA + Deficiências (200). No entanto, os artigos selecionados para a análise após os critérios de exclusão, são mais restritos, tendo como resultados apenas as combinações EJA + Educação Especial com apenas 1 artigo e EJA + Deficiência Intelectual também com 1 artigo, revelando um foco mais específico nos critérios de inclusão adotados. A seguir, o Quadro 6 explora os resultados encontrados na plataforma SciELO, detalhando as combinações de termos e os respectivos artigos selecionados para a pesquisa.

Quadro 6 – Resultados da plataforma SciELO

SciELO	Absoluto	Selecionado
EJA + Público Alvo da Educação Especial	0	0
EJA + Educação Inclusiva	0	0
EJA + Educação Especial	7	1
EJA + Deficiências	3	0
EJA + Deficiência Auditiva	0	0
EJA + Surdez	0	0
EJA + Deficiência Visual	0	0

EJA + Deficiência Física	4	0
EJA + Deficiência Intelectual	7	1*
EJA + Altas Habilidades	0	0
EJA + Superdotação	0	0
EJA + Transtorno do Espectro Autista	0	0
EJA + Transtorno Global do Desenvolvimento	0	0
Total	21	1

*O artigo da Educação Especial é o mesmo da Deficiência Intelectual

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Os resultados do Quadro 6 revelam uma menor quantidade de artigos identificados na plataforma SciELO, refletindo na limitação das combinações de termos com os descritores. Dos 21 artigos identificados inicialmente, apenas 1 foi selecionado para análise, especificamente relacionado a EJA + Educação Especial, que coincide com o tema de Deficiência Intelectual. A próxima análise, apresentada no Quadro 7, detalha os resultados obtidos no Portal de Periódicos CAPES, ampliando a visão sobre a abrangência e a profundidade dos artigos encontrados nesta base.

Quadro 7 – Resultados do Portal de Periódicos CAPES

CAPES	Absoluto	Selecionado
EJA + Público Alvo da Educação Especial	8	5
EJA + Educação Inclusiva	24	5
EJA + Educação Especial	59	1
EJA + Deficiências	3	0
EJA + Deficiência Auditiva	0	0
EJA + Surdez	4	4
EJA + Deficiência Visual	1	0
EJA + Deficiência Física	1	0
EJA + Deficiência Intelectual	15	6
EJA + Altas Habilidades	1	0
EJA + Superdotação	1	0
EJA + Transtorno do Espectro Autista	0	0
EJA + Transtorno Global do Desenvolvimento	5	0
Total	122	21

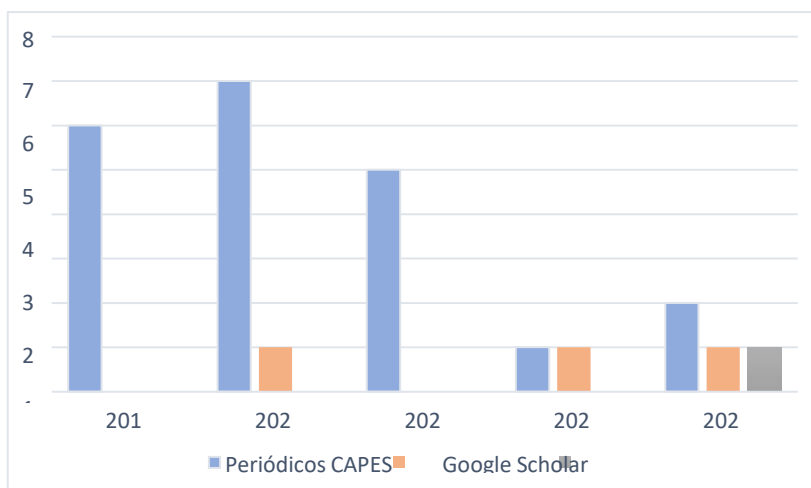
Fonte: elaborado pela autora (2024)

O Quadro 7 demonstra uma amplitude maior nos resultados absolutos e selecionados. Por exemplo, termos como EJA + Educação Especial retornaram 59 artigos, dos quais apenas 1 foi selecionado. Já EJA + Deficiência Intelectual apresentou 15 resultados absolutos, com 6 selecionados. Esses dados reforçam a

maior relevância e a variabilidade temática presente no Portal de Periódicos CAPES em comparação às outras plataformas.

Ademais, o gráfico abaixo evidencia a distribuição dos artigos selecionados nas bases de dados Google Scholar, CAPES e SciELO ao longo dos anos de 2019 a 2023.

Gráfico 1 – Quantidade de artigos selecionados por plataforma e por ano

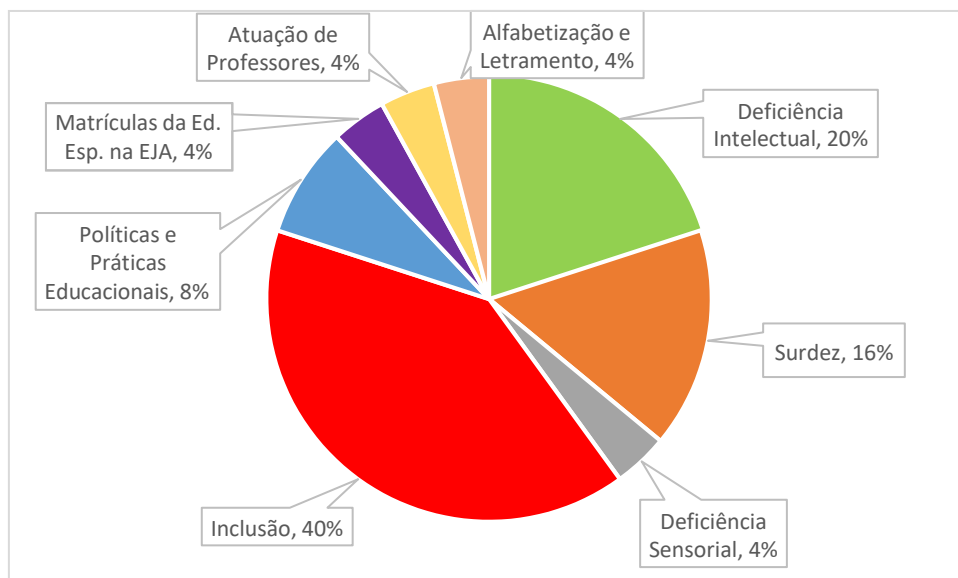


Fonte: elaborado pela autora (2024)

Observa-se a predominância de publicações indexadas no Periódico CAPES, especialmente nos anos de 2019, 2020 e 2021. Em 2022, há uma queda para apenas um artigo na mesma plataforma e no ano de 2023 há uma leve recuperação com dois artigos. Já na plataforma Google Scholar, os artigos selecionados mantiveram-se em um dentre os anos de 2020, 2022 e 2023. Por fim, na plataforma SciELO, há apenas um artigo no ano de 2023. Nesse sentido, esses achados evidenciam uma maior concentração nas pesquisas no período de 2019 e 2021, seguida de uma estabilização na produção acadêmica posteriormente.

O Gráfico 2 demonstra, de maneira complementar ao Gráfico 1, as incidências por categoria de análise dos trabalhos levantados.

Gráfico 2 – Incidências por categoria



Fonte: elaborado pela autora (2024)

X

Com base no Gráfico 2, é possível observar uma significativa concentração de estudos na área de inclusão (40%), seguida pelas categorias deficiência intelectual (20%) e surdez (16%). Outras categorias, como atuação de professores, alfabetização e letramento, deficiência sensorial e matrículas da educação especial na EJA, representam 4% cada, indicando menor volume de estudos.

Essa distribuição evidencia que, embora a inclusão seja amplamente debatida, ainda existem lacunas e principalmente pesquisas relacionadas as outras deficiências, tais como a deficiência física, visual, altas habilidades e superdotação.

Por conseguinte, os 25 artigos que foram escolhidos a partir das pesquisas nas bases de dados que integraram este estudo serão listados no Quadro 8 e no próximo capítulo faremos a análise dos artigos selecionados.

Quadro 8 – Artigos selecionados para compor a presente pesquisa

Nº	Título	Autor e coautor(es)	Ano
1	A (DES) TERRITORIALIZAÇÃO DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS: um mapeamento das pesquisas no período de 2010-2016	Suelen Santos Mauricio; Luiz Martins Junior; Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins.	2019
2	A linguagem teatral na alfabetização e letramento de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais: uma experiência teórico-prática de formação docente.	Carlos Soares Barbosa	2019
3	Ensino de ciências com alunos surdos da educação de jovens e adultos: a previsão do tempo, utilizando vídeo como ferramenta metodológica.	Cléa Furtado da Silveira; Viliam Cardoso da Silveira; Denise Nascimento Silveira.	2019

4	O desenvolvimento adulto do sujeito deficiente intelectual e a relação com a Educação para Jovens e Adultos (EJA): uma análise, a partir da perspectiva docente.	Olga Mara Bueno; Rita de Cássia da Silva Oliveira	2019
5	O processo de escolarização de alunos surdos na educação de jovens e adultos (eja) em Mossoró/RN.	Emanuela de Freitas Duarte Duarte; José Edson de Albuquerque Araújo; Francisca Gomes Torres Filha.	2019
6	Organização do ensino na EJA para os alunos com deficiência intelectual.	Juliane Aparecida de Paula Perez Campos; Ana Maria Tassinari; Marcia Duarte Galvani.	2019
7	A Tecnologia Assistiva (TA) como processo inclusivo de alunos surdos na Educação de Jovens e Adultos (EJA).	Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes; Stenio de Brito Fernandes; Emanuela de Freitas Duarte	2020
8	DEFICIÊNCIAS SENSORIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.	Natalia Nolasco Neri Silva	2020
9	Direitos Humanos, Educação Inclusiva e EJA: quando uma proposta curricular se torna instrumento de luta e resistência.	Amanda Sousa Batista do Nascimento; Celso do Prado Ferraz de Carvalho	2020
10	ESTADO DO CONHECIMENTO: a dialogicidade entre a educação inclusiva e a educação de jovens e adultos.	Kerén Talita Silva Miron; Chris Royes Schardosim	2020
11	INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: concepções e práticas pedagógicas.	Melina Brandt Bueno; Juliane Aparecida de Paula Perez Campos	2020
12	Políticas educacionais para jovens e adultos com deficiência intelectual: desafios e perspectivas.	Luiz Antonio Souza de Araujo; Edicléa Mascarenhas Fernandes	2020
13	O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no contexto da inclusão escolar: uma revisão sistemática (2013-2019).	Juliane Aparecida de Paula Perez Campos; Thereza Makibara Ribeiro	2020
14	Projeto EJA Interventiva: contribuições para as práticas e políticas curriculares inclusivas.	Vânia de Sousa Barbosa; Elize Keller-Franco	2020
15	A interseccionalidade dos estudos da EJA, Educação Inclusiva e Formação Docente: um estado do conhecimento.	Rayssa Maria Anselmo de Brito; Eduardo Jorge Lopes da Silva	2021
16	EDUCAÇÃO INCLUSIVA: olhares sobre estudantes da educação especial na educação de jovens e adultos.	Wesley Oliveira Luiz; Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira; Iransé Oliveira-Silva.	2021
17	EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA/ESPECIAL: O QUE ENSINAR E PARA QUÊ ENSINAR?	Charlton Wilton Vasconcelos de Araújo	2021
18	Educação de jovens e adultos e educação especial no contexto da educação inclusiva: confluências.	Giovana Cerqueira Lopes; Lucília Augusta Lino	2021
19	Os olhares dos discentes do Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos sobre a inclusão no ambiente escolar da EJA.	Julimar Santiago Rocha; Débora Regina Oliveira Santos; Patrícia Carla da Hora Correia	2021

20	A inclusão de alunos surdos na educação profissional e tecnológica: uma revisão bibliográfica.	Ana Carolina Farias Franco	2022
21	Perfil de estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos especial: o cenário de Minas Gerais.	Fabiane Maria Silva; Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves	2022
22	Aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): discussões e implicações.	Olga Mara Bueno; Rita de Cássia da Silva Oliveira	2023
23	Caracterização da atuação docente no atendimento educacional especializado na educação de jovens e adultos durante a pandemia do COVID-19.	Melina Radaelli Gatti; Polyane Gabrielle de Freitas; Juliane Aparecida de Paula Perez Campos	2023
24	Estratégias de ensino e de aprendizagem para jovens e adultos com deficiência intelectual no Brasil: uma revisão sistemática.	Ezequiel Guiber; Guataçara dos Santos Junior; Rui Pedro Lopes; Simone Nasser Matos	2023
25	Matrículas da educação especial na educação de jovens e adultos em municípios mineiros com baixo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (2007–2018).	Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves; Mônica Maria Farid Rahmel; Andrezza Domingos Souza Brito	2023

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Diante dos resultados obtidos após o levantamento, foram lidos os títulos, o resumo, os objetivos das pesquisas, o resultado e realizado a correlação entre as políticas públicas informadas no Quadro 1 – Principais ações governamentais para a EJA após a CF/88 com os artigos selecionados para a pesquisa.

Desse modo, na próxima seção, serão apresentados os resultados das pesquisas identificadas a partir do levantamento realizado.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Nesta seção do trabalho, são apresentadas as considerações e análises dos resultados obtidos após o levantamento de teses e periódicos, sendo divididas em duas vertentes: o primeiro é referente aos achados nas plataformas Google Scholar, SciELO e Capes, e o segundo item é referente às correlações existentes entre as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e para a Educação Especial. Por fim, apresentaremos os principais desafios enfrentados em relação à matrícula e permanência dos alunos elegíveis para os serviços da Educação Especial nas salas de EJA.

5.1 O QUE DIZEM AS PESQUISAS SOBRE A INCLUSÃO DO PCD NA EJA

As pesquisas encontradas sobre a inclusão de pessoas com deficiências na Educação de Jovens e Adultos mostraram que a inclusão foi um dos temas mais frequentes, aparecendo em 10 estudos. Quanto às deficiências, a intelectual foi a mais abordada, com 5 artigos, seguida pela surdez, com 4 trabalhos, enquanto apenas 1 estudo tratou sobre as deficiências sensoriais de forma mais ampla. No entanto, não foram encontrados estudos que discutissem as outras deficiências dentro dos critérios desta pesquisa, tais como a deficiência física, visual ou múltiplas deficiências. Além disso, as políticas educacionais foram foco de 2 estudos e também foram identificados trabalhos específicos sobre matrículas (1), atuação docente (1), e alfabetização (1).

Nesse sentido, as pesquisas que abordaremos a seguir foram separadas com base nesses critérios.

5.1.1 A inclusão da Pessoa com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos

Em relação à inclusão de PcD na EJA, os estudos analisados convergem para a necessidade de promover práticas inclusivas nesse contexto. Ao investigar os desafios e estratégias relacionados à inclusão, os autores buscaram compreender como as políticas públicas para a Educação Especial e a EJA se articulam, especialmente no que se refere à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

(LDB). O Quadro 9 apresenta um resumo dos principais estudos selecionados para esta análise, destacando seus objetivos, metodologias e contribuições.

Quadro 9 – Produções de artigos referentes à categoria Inclusão

Trabalhos	Autor e coautor(es)
Maurício, Martins Junior e Martins (2019) A (des) territorialização da inclusão de pessoas com deficiência na modalidade da educação de jovens adultos: um mapeamento das pesquisas no período de 2010-2016	Suelen Santos Mauricio; Luiz Martins Junior; Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins.
Nascimento e Carvalho (2020) Direitos Humanos, Educação Inclusiva e EJA: quando uma proposta curricular se torna instrumento de luta e resistência.	Amanda Sousa Batista do Nascimento; Celso do Prado Ferraz de Carvalho
Miron e Schardosim (2020) Estado do conhecimento: a dialogicidade entre a educação inclusiva e a educação de jovens e adultos.	Kerén Talita Silva Miron; Chris Royes Schardosim
Bueno e Campos (2020) Inclusão escolar na educação de jovens e adultos: concepções e práticas pedagógicas.	Melina Brandt Bueno; Juliane Aparecida de Paula Perez Campos
Campos e Ribeiro (2020) O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no contexto da inclusão escolar: uma revisão sistemática (2013-2019).	Juliane Aparecida de Paula Perez Campos; Thereza Makibara Ribeiro
Brito e Silva (2021) A interseccionalidade dos estudos da EJA, Educação Inclusiva e Formação Docente: um estado do conhecimento.	Rayssa Maria Anselmo de Brito; Eduardo Jorge Lopes da Silva
Luiz, Teixeira e Oliveira-Silva (2021) Educação Inclusiva: olhares sobre estudantes da educação especial na educação de jovens e adultos.	Wesley Oliveira Luiz; Ricardo Antônio Gonçalves Teixeira; Iransé Oliveira-Silva.
Araújo (2021) EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA/ESPECIAL: O QUE ENSINAR E PARA QUÊ ENSINAR?	Charlton Wilton Vasconcelos de Araújo
Lopes e Lino (2021) Educação de jovens e adultos e educação especial no contexto da educação inclusiva: confluências.	Giovana Cerqueira Lopes; Lucília Augusta Lino
Rocha, Santos e Correia (2021) Os olhares dos discentes do Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos sobre a inclusão no ambiente escolar da EJA.	Julimar Santiago Rocha; Débora Regina Oliveira Santos; Patrícia Carla da Hora Correia

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Maurício, Martins Junior e Martins (2019) investigaram o processo de inclusão de pessoas com deficiência na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A análise dessas produções revelou que a inclusão na EJA é insuficiente e distante das diretrizes propostas pelas políticas inclusivas nacionais, sendo caracterizadas como um espaço marginalizado dentro do sistema educacional com recursos limitados e pouca valorização social, o que dificulta a implementação de políticas inclusivas. Ademais, os autores reforçam que, enquanto as ações de inclusão no Ensino Fundamental e Médio são limitadas e, na EJA, o desafio é ainda maior, especialmente frente à crescente demanda de estudantes com deficiência que se matriculam a cada ano. Por fim, os estudos afirmam que esse fenômeno é atribuído a uma série de fatores institucionais, como a falta de recursos pedagógicos adequados e as fragilidades na formação de professores, que representam barreiras significativas para uma inclusão efetiva.

Nascimento e Carvalho (2020) apuraram as barreiras enfrentadas por estudantes com deficiência e dos jovens e adultos ao buscarem o direito à educação. Em suas análises, os autores demonstram que a superação de desafios, tais como o fechamento de salas e a resistência à inclusão, podem levar a uma transformação significativa na vida dos estudantes.

Miron e Schardosim (2020) analisaram a quantidade e o conteúdo dos trabalhos publicados na biblioteca virtual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) que abordam a Educação Inclusiva no contexto da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa revelou uma lacuna significativa no campo da Educação Inclusiva na EJA, pois, apesar da importância do tema e da legislação existente, poucos estudos abordam a inclusão de jovens e adultos com necessidades especiais² e essa escassez indica um distanciamento entre as políticas públicas e as práticas educativas.

As autoras Bueno e Campos (2020), possuem como objetivo principal compreender como os professores da EJA entendem a inclusão escolar e, como essas concepções se manifestam em suas práticas pedagógicas, especialmente ao lidar com alunos com deficiência. A pesquisa revelou que, embora a maioria reconheça a importância da inclusão, a maioria não se sente preparada para essa tarefa. Os professores demonstram falta de conhecimento e demandam formação específica, especialmente sobre como interagir e adaptar as práticas pedagógica para atender às necessidades de aprendizagem dos alunos Programa de Atendimento Educacional Especializado (PAEE).

² De acordo com a LEI Nº 13.146, DE 6 DE JULHO DE 2015 que institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), o termo correto a ser utilizado é pessoa com deficiência, ou PcD. O termo necessidades especiais e/ou portadora de deficiência foram abandonadas por reforçarem o preconceito e a segregação

Campos e Ribeiro (2020) tiveram como objeto de estudo a análise sobre as ações do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) e as demandas da Educação Especial na perspectiva da inclusão. Como resultado, revelou-se que o PNAIC, embora contribua para a inclusão, apresenta lacunas em sua formação de professores para atender às necessidades específicas de alunos com deficiência e os cursos de formação carecem de aprofundamento em inclusão. Além disso, os materiais didáticos possuem inconsistências e há falta de vagas para professores da Educação Especial.

Brito e Silva (2021) buscaram analisar as pesquisas realizadas entre 2017 e 2019 na intersecção entre Educação de Jovens e Adultos (EJA), Formação Docente e Educação Inclusiva. Os autores apontam a necessidade de investir em uma compreensão mais aprofundada dos processos inclusivos de jovens e adultos com deficiências na EJA, enfatizando a formação docente como um caminho primordial, visto que, embora a formação docente seja reconhecida em todas as pesquisas analisadas como fundamental para a construção de uma educação inclusiva, o tema ainda é pouco investigado, tanto na formação inicial quanto na continuada.

Luiz, Teixeira e Oliveira-Silva (2021) visaram analisar a evolução das matrículas do público-alvo da Educação Especial na EJA (PAEE-EJA). Os resultados revelam que, apesar das tentativas de aproximar a educação especial da educação regular na modalidade da EJA, os números mostram um avanço tímido na superação da dicotomia entre ensino regular e especializado no Brasil. Além disso, o estudo destaca a importância de investigar as práticas pedagógicas para entender como as metodologias aplicadas estão promovendo a inclusão de alunos com necessidades especiais na Educação de Jovens e Adultos.

Araújo (2021) investigou a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Educação Inclusiva, destacando a necessidade de um currículo que ofereça estratégias de ensino aplicáveis a curto e médio prazo para alunos com deficiência. A pesquisa revelou que a maioria desses estudantes está matriculada nos Anos Finais do Ensino Fundamental, ao invés da EJA, e que não recebe um ensino que promova mudanças significativas em termos de saberes e autonomia. Além disso, a pesquisa enfatiza a importância de metodologias centradas no aluno, que

considerem suas especificidades e proporcionem aprendizado útil, promovendo sua autonomia.

Lopes e Lino (2021) tiveram como objetivo analisar a relação dos professores com a inclusão educacional de jovens e adultos com deficiências. O estudo apontou que ainda há muitos aspectos a serem explorados sobre a articulação entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a perspectiva da inclusão, especialmente no contexto da sala de aula visto que, os autores destacaram a necessidade de mais pesquisas que possam ser aplicadas na prática, visando aprimorar as metodologias docentes e também ressaltaram que, a inclusão deve ser um compromisso de toda a sociedade e não apenas da escola, especialmente em um cenário de crescente desigualdade social.

Rocha, Santos e Correia (2021) investigaram a visão dos discentes do Mestrado Profissional em uma universidade pública baiana sobre a inclusão no ambiente escolar da EJA. O estudo constatou que o curso de formação *Stricto Sensu* contribui para a (re)construção do conceito de inclusão e fortalece a prática dos profissionais da EJA. Os mestrandos, de maneira geral, compreendem a inclusão como acolhimento, respeito e garantia de direitos, não se limitando a alunos com deficiência, mas abarcando também questões como raça, etnia, gênero e faixa etária. No entanto, foi identificada a necessidade de maior aprofundamento na definição de inclusão e na proposição de atividades pedagógicas que atendam à diversidade da EJA.

De maneira geral, as presentes descrições revelaram que, apesar dos avanços nas discussões sobre inclusão na Educação de Jovens e Adultos (EJA), ainda há desafios significativos na implementação de práticas pedagógicas eficazes. A maioria dos estudos demonstra que a inclusão na EJA está distante das diretrizes estabelecidas, enfrentando barreiras como a falta de recursos, formação inadequada de professores e uma compreensão limitada sobre o conceito de inclusão. Embora algumas iniciativas tenham demonstrado progresso, como as que investem na formação docente, o consenso entre os autores é de que são necessários esforços mais consistentes e coordenados para garantir que a inclusão se torne uma realidade, especialmente em contextos marcados por desigualdades sociais e vulnerabilidades.

5.1.2 Deficiência Intelectual na EJA

Em relação à inclusão de estudantes, especificamente com deficiência intelectual na EJA, os objetivos gerais dos estudos analisados indicam uma concordância em torno da necessidade de práticas pedagógicas inclusivas e adaptadas. Os autores buscaram compreender a influência dessas práticas no desenvolvimento educacional e social desses alunos, analisar a efetividade das políticas públicas e identificar desafios, como a falta de formação docente e de apoio adequado, conforme vemos a seguir:

Quadro 10 – Produções de artigos referentes à categoria deficiência intelectual na EJA

Trabalhos	Autor e coautor(es)
Bueno e Oliveira (2019) O desenvolvimento adulto do sujeito deficiente intelectual e a relação com a Educação para Jovens e Adultos (EJA): uma análise, a partir da perspectiva docente.	Olga Mara Bueno; Rita de Cássia da Silva Oliveira
Campos, Tassinari e Galvani (2019) Organização do ensino na EJA para os alunos com deficiência intelectual.	Juliane Aparecida de Paula Perez Campos; Ana Maria Tassinari; Marcia Duarte Galvani.
Silva e Gonçalves (2022) Perfil de estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos especial: o cenário de Minas Gerais.	Fabiane Maria Silva; Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves
Bueno e Oliveira (2023) Aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): discussões e implicações.	Olga Mara Bueno; Rita de Cássia da Silva Oliveira
Guiber, Santos Junior, Lopes e Matos (2023) Estratégias de ensino e de aprendizagem para jovens e adultos com deficiência intelectual no Brasil: uma revisão sistemática.	Ezequiel Guiber; Guataçara dos Santos Junior; Rui Pedro Lopes; Simone Nasser Matos

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Bueno e Oliveira (2019) analisam a influência das práticas pedagógicas inclusivas, sob a perspectiva docente, no desenvolvimento de alunos adultos com Deficiência Intelectual Leve ou Moderada na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Baseados na Teoria Histórico-Cultural e na "Defectologia" de Vygotsky, os autores entendem que a Deficiência Intelectual não impede o desenvolvimento do aluno, desde que o professor atue como mediador e faça adaptações curriculares adequadas. Ainda, as práticas pedagógicas devem promover a conscientização dos

alunos sobre si mesmos e suas interações sociais, facilitando a superação de estereótipos e uma vivência cidadã plena.

Campos, Tassinari e Galvani (2019) tiveram como objetivo descrever a organização do ensino na Educação de Jovens e Adultos (EJA) para alunos com deficiência intelectual. Os resultados indicaram que há necessidade de maior investimento por parte das Secretarias Municipais de Educação na formação continuada de professores, com foco em práticas pedagógicas que contem com o apoio da Educação Especial e adaptações curriculares.

Silva e Gonçalves (2022) buscaram analisar o perfil dos estudantes com deficiência intelectual matriculados na Educação de Jovens e Adultos Especial em Minas Gerais entre 2008 e 2019, com base nos microdados do Censo Escolar. Os resultados mostraram que 67,42% das matrículas na EJA Especial são de alunos com deficiência intelectual, majoritariamente do sexo masculino e da raça branca. A maioria desses estudantes está nas séries de 1ª a 4ª e tem entre 15 e 20 anos, evidenciando a falta de escolarização em idade regular. Por fim, o estudo evidencia que apesar de ser um ambiente de acesso à educação, o mesmo pode se tornar um espaço de invisibilidade se não houver uma proposta pedagógica voltada para a emancipação desses alunos.

Bueno e Oliveira (2023) tiveram como objetivo discutir a aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Os resultados da pesquisa indicaram que o trabalho e a participação social são as principais motivações para os alunos buscarem a aprendizagem e, complementar a isso, tanto os estudantes quanto os professores destacaram o papel da mediação e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) como contribuições para o processo de aprendizagem, embora reconheçam os desafios na participação e na adequação dos conteúdos. Desse modo, os professores apontam a necessidade de maior formação para atuar na educação inclusiva e mais suporte do AEE.

Guiber, Santos Junior, Lopes e Matos (2023) realizaram uma revisão sistemática sobre as teses e dissertações no Brasil voltadas para jovens e adultos com deficiência intelectual, com o objetivo de mapear as estratégias de ensino e aprendizagem utilizadas e identificar os recursos tecnológicos aplicados. O estudo revelou um aumento nas pesquisas a partir de 2020, especialmente nas áreas de Matemática e Português e as estratégias de ensino foram variadas, como atividades

cotidianas, seminários, jogos digitais, leitura, escrita e reciclagem. Além disso, a maioria dos estudos fundamenta-se na teoria vygotskyana e apontam a necessidade de desenvolver estratégias mais inclusivas e de fomentar a investigação sobre o uso de tecnologias digitais para a aprendizagem e inclusão de alunos com deficiência intelectual.

De maneira geral, as pesquisas analisadas apontam para a necessidade de aprofundar as discussões e práticas pedagógicas inclusivas na Educação de Jovens e Adultos (EJA) para alunos com deficiência intelectual. Embora haja avanços e um crescente interesse no tema, os estudos evidenciam desafios significativos na implementação de práticas eficazes, tais como, a formação de professores, a adaptação de materiais didáticos, as práticas pedagógicas e o currículo trabalhado em sala de aula.

5.1.3 Educação de Jovens e Adultos para Surdos

Os estudos sobre a inclusão de alunos surdos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) revelam um interesse dos autores sobre a promoção de práticas pedagógicas adaptadas e inclusivas. Os objetivos destacados abordam sobre a eficácia de metodologias visuais e dialógicas que conectam conteúdos com a realidade dos alunos, a importância da formação contínua de professores para atender às necessidades dos surdos e a necessidade de políticas públicas que garantam a comunicação adequada, como vemos a seguir:

Quadro 11 – Produções de artigos referentes à surdez na EJA

Trabalhos	Autor e coautor(es)
Silveira, Silveira e Silveira (2019) Ensino de ciências com alunos surdos da educação de jovens e adultos: a previsão do tempo, utilizando vídeo como ferramenta metodológica.	Cléa Furtado da Silveira; Viliam Cardoso da Silveira; Denise Nascimento Silveira.
Duarte, Araújo e Torres Filha (2019) O processo de escolarização de alunos surdos na educação de jovens e adultos (eja) em Mossoró/RN.	Emanuela de Freitas Duarte Duarte; José Edson de Albuquerque Araújo; Francisca Gomes Torres Filha.
Fernandes, Fernandes e Duarte (2020) A Tecnologia Assistiva (TA) como processo inclusivo de alunos surdos na Educação de Jovens e Adultos (EJA).	Aleksandra Nogueira de Oliveira Fernandes; Stenio de Brito Fernandes; Emanuela de Freitas Duarte

Franco (2022) A inclusão de alunos surdos na educação profissional e tecnológica: uma revisão bibliográfica.	Ana Carolina Farias Franco
--	-----------------------------------

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Silveira, Silveira e Silveira (2019) propõem uma metodologia adaptada para o ensino de Ciências, especificamente meteorologia, para alunos surdos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). A abordagem dialógica e investigativa, inspirada em Paulo Freire, despertou a curiosidade dos alunos, conectando o conteúdo com situações do cotidiano.

Duarte, Araújo e Torres Filha (2019) analisam o processo de escolarização de alunos surdos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em Mossoró/RN. O estudo destacou a lenta, mas significativa, evolução das políticas inclusivas para pessoas com deficiência e aponta a comunicação como o principal obstáculo para o aprendizado dos alunos surdos, agravado pela ausência de escolas bilíngues e pela falta de profissionais capacitados.

Fernandes, Fernandes e Duarte (2020) analisam como a Tecnologia Assistiva (TA) contribui para a inclusão de alunos surdos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em uma escola pública estadual. O estudo revela que, apesar de avanços na política inclusiva, ainda há desafios significativos nas escolas regulares, que não se preparam adequadamente para atender estudantes com deficiência, especialmente os surdos, que muitas vezes são ensinados em uma língua que não é a sua materna, desrespeitando sua cultura e identidade. A pesquisa destaca também, a necessidade de formação contínua dos professores da EJA, que precisam estimular a permanência e o interesse dos alunos com deficiência nas salas de aula.

Franco (2022) realizou um levantamento das produções bibliográficas sobre a inclusão de alunos na educação profissional e tecnológica, buscando identificar as experiências vivenciadas, seus sucessos e dificuldades. A pesquisa revela que, apesar dos avanços na legislação inclusiva, ainda há desafios significativos na implementação de práticas pedagógicas eficazes. No contexto da educação profissional, as dificuldades incluem a falta de formação inclusiva dos docentes e a escassez de uma cultura bilíngue, especialmente para alunos surdos.

Em resumo, todos os estudos reforçam a necessidade de uma adaptação pedagógica e da formação continuada dos professores para uma educação

verdadeiramente inclusiva, evidenciando ainda, que os desafios precisam ser superados para garantir a inclusão efetiva e o direito à educação plena para esses alunos.

5.1.4 Deficiência Sensorial na EJA

O estudo a seguir, aprofunda a discussão sobre a inclusão de jovens e adultos com deficiências sensoriais na EJA, analisando as práticas pedagógicas e os recursos utilizados nas escolas.

Quadro 12 – Produções referentes à categoria deficiência sensorial na EJA

Trabalhos	Autor e coautor(es)
Silva (2020) DEFICIÊNCIAS SENSORIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS.	Natalia Nolasco Neri Silva

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Conforme introduzido, a pesquisa realizada por Silva (2020) investiga as metodologias e recursos necessários para a inclusão de jovens e adultos com deficiências sensoriais (mudez, surdez, baixa visão, cegueira) na Educação de Jovens e Adultos (EJA). O estudo busca entender como os professores realizam o processo de inclusão e quais métodos utilizam para adaptar o ensino a esses alunos. A pesquisa revela que a formação docente inicial e continuada é insuficiente, e isso compromete a capacidade das escolas regulares de atender adequadamente os alunos com deficiências sensoriais. Além disso, a autora enfatiza a importância de diagnósticos clínicos para orientar o processo pedagógico e a necessidade de recursos adaptáveis, como materiais e infraestrutura acessíveis, visto que a inclusão efetiva requer investimento em verba, infraestrutura adequada e a contratação de profissionais especializados.

Por fim, a pesquisa conclui que é essencial discutir não apenas os métodos e recursos, mas também o currículo, a formação de professores e políticas públicas para garantir uma educação inclusiva e de qualidade para esses alunos na EJA.

5.1.5 Políticas Educacionais e a Inclusão de PcD na EJA

Os estudos sobre as políticas educacionais e a inclusão da pessoa com deficiência na EJA evidenciam um crescente interesse em promover práticas pedagógicas mais inclusivas e eficazes. Como objetivos centrais, os estudos apresentados neste tópico giram em torno da necessidade de adaptações curriculares, da importância da formação continuada de professores e da garantia de políticas públicas que promovam a inclusão efetiva. Desse modo, a seguir serão apresentadas as principais contribuições dessas pesquisas para o campo da educação inclusiva.

Quadro 13 – Produções referentes à categoria políticas educacionais na EJA

Trabalhos	Autor e coautor(es)
Araujo e Fernandes (2020) Políticas educacionais para jovens e adultos com deficiência intelectual: desafios e perspectivas.	Luiz Antonio Souza de Araujo; Edicléa Mascarenhas Fernandes
Barbosa e Keller-Franco (2020) Projeto EJA Interventiva: contribuições para as práticas e políticas curriculares inclusivas.	Vânia de Sousa Barbosa; Elize Keller-Franco

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Araujo e Fernandes (2020) analisaram as políticas educacionais voltadas para a inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando os desafios e perspectivas desse processo, especialmente no contexto da pandemia de COVID-19. O estudo aponta a invisibilidade e a vulnerabilidade dos alunos com deficiência intelectual na EJA, agravadas pela pandemia, que afastou muitos alunos das salas de aula. Os autores ressaltam também, a importância de garantir os direitos previstos em convenções internacionais e na legislação nacional, defendendo a necessidade de, a EJA, se consolidar como um programa inclusivo e acessível a todos, independentemente de raça, deficiência ou condição social.

Barbosa e Keller-Franco (2020) analisaram a EJA Interventiva, uma interface entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial, implementada no Distrito Federal para atender estudantes com deficiência intelectual e autismo em defasagem idade/ano. O estudo qualitativo de caso visou avaliar, sob a perspectiva da inclusão, o impacto desse projeto transformado em diretriz curricular. Os resultados indicam que a EJA Interventiva, ao integrar o Ensino Regular com adaptações curriculares e atendimento individualizado, favorece o desenvolvimento

dos alunos, a socialização, a autoestima e a preparação para o mundo do trabalho. Contudo, o estudo destaca a necessidade de ajustes metodológicos para melhor individualizar o ensino, superando as limitações da estrutura curricular tradicional.

Em resumo, ambos os estudos convergem ao destacar a necessidade urgente de adaptações pedagógicas e formação continuada de professores para atender às especificidades dos alunos com deficiência intelectual na EJA, pois, apesar dos avanços legislativos, a inclusão na EJA ainda enfrenta desafios significativos, como a falta de recursos e a resistência de alguns profissionais.

5.1.6 Matrículas de Alunos com Deficiência na EJA

O estudo, a seguir, retrata sobre as matrículas de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos e busca compreender as desigualdades regionais e as especificidades do atendimento da população baseadas nas relações entre o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM).

Quadro 14 – Produções referentes à categoria matrícula de alunos com deficiência na EJA

Trabalhos	Autor e coautor(es)
Gonçalves, Rahmel e Brito (2023) Matrículas da educação especial na educação de jovens e adultos em municípios mineiros com baixo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (2007–2018).	Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves; Mônica Maria Farid Rahmel; Andreza Domingos Souza Brito

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Gonçalves, Rahmel e Brito (2023) analisaram as matrículas da educação especial na Educação de Jovens e Adultos (EJA) nos ensinos fundamental I, II e médio em 37 municípios mineiros, separados por seus Índices de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM), no período de 2007 a 2018. O estudo revelou que, em municípios com baixo IDHM, há limitações significativas na implementação de políticas públicas para alunos com deficiência intelectual (DI), com muitos sendo encaminhados para instituições filantrópicas fora de seus municípios.

Por fim, a pesquisa destacou também, a necessidade de um projeto político que garanta o acesso universal à educação e promova a emancipação humana, observando ainda uma concentração de matrículas nos anos iniciais do ensino fundamental, com um afunilamento até o ensino médio, especialmente em Minas Gerais.

5.1.7 A atuação docente na EJA inclusiva

A pandemia da COVID-19 trouxe inúmeros desafios para a educação, exigindo adaptações e inovações nas práticas pedagógicas, especialmente no que se refere à inclusão de alunos com deficiência. A seguir, Gatti, Freitas e Campos (2023) aprofundam essa discussão ao analisar a perspectiva dos docentes sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante esse período.

Quadro 15 – Produções referentes à categoria atuação docente na EJA

Trabalhos	Autor e coautor(es)
Gatti, Freitas e Campos (2023) Caracterização da atuação docente no atendimento educacional especializado na educação de jovens e adultos durante a pandemia do COVID-19.	Melina Radaelli Gatti; Polyane Gabrielle de Freitas; Juliane Aparecida de Paula Perez Campos

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Gatti, Freitas e Campos (2023) analisaram as perspectivas dos docentes sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE) para alunos da educação especial (PAEE), na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA) durante a pandemia da COVID-19. Os resultados indicaram que, apesar das dificuldades financeiras e tecnológicas enfrentadas pelos alunos e suas famílias, a atuação docente com o uso de recursos tecnológicos e materiais de apoio foi positiva, com a maioria dos professores relatando um retorno satisfatório dos alunos. Contudo, a falta de suporte institucional, como acesso à internet e dispositivos eletrônicos, foi uma barreira significativa.

Desse modo, o estudo sugere que o ensino remoto trouxe novas possibilidades, contudo, ressalta a necessidade de mais pesquisas sobre o AEE na EJA, incluindo estratégias, recursos e equipamentos que promovam uma educação inclusiva eficaz.

5.1.8 Alfabetização Inclusiva

A alfabetização inclusiva de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) é um desafio que exige a busca por práticas pedagógicas inovadoras e eficazes. E o artigo a seguir contribui para essa discussão ao analisar um projeto de alfabetização e letramento que utiliza a linguagem teatral como ferramenta pedagógica.

Quadro 16 – Produções referentes à categoria alfabetização inclusiva na EJA

Trabalhos	Autor e coautor(es)
Barbosa (2019) A linguagem teatral na alfabetização e letramento de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais: uma experiência teórico-prática de formação docente.	Carlos Soares Barbosa

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Barbosa (2019) teve como objetivo analisar as experiências de alfabetização e letramento através do uso da linguagem teatral em um projeto desenvolvido por estudantes de pedagogia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, bolsistas do PIBID, na EJA. O estudo revela que, apesar do aumento de alunos com necessidades educacionais especiais (NEEs), as práticas pedagógicas na EJA ainda não acompanham esse crescimento, sendo marcadas pela improvisação e falta de recursos adequados. O projeto de teatro destacou-se por elevar a autoestima dos alunos com NEEs e promover maior integração, o que favoreceu a assiduidade e o processo de leitura e escrita. No entanto, o estudo conclui que, embora o projeto tenha sido positivo, são necessários mais esforços e iniciativas para consolidar a alfabetização e garantir o direito à educação de qualidade para todos.

Após a análise dos achados, concluímos que as pesquisas sobre a inclusão de pessoas com deficiência (PcD) na Educação de Jovens e Adultos (EJA) revelam um cenário desafiador pois, embora a legislação e as políticas públicas defendam a inclusão, na prática há muitos obstáculos significativos como: a formação inadequada dos professores, a falta de recursos pedagógicos e a infraestrutura precária.

Ainda, os estudos destacam a necessidade urgente de uma formação docente especializada e contínua, que vise capacitar os professores para atender às necessidades específicas dos alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, junto a adaptação curricular e a criação de materiais pedagógicos acessíveis, visto que estes, são instrumentos fundamentais para garantir o aprendizado de todos os estudantes.

Nesse sentido, é preciso superar a visão fragmentada da inclusão e compreendê-la como um processo contínuo que exige o envolvimento de toda a comunidade escolar. A inclusão na EJA não é apenas um direito, mas também uma oportunidade de promover a diversidade e o desenvolvimento social.

5.1.9 Correlações existentes entre as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e para a Educação Especial nas pesquisas.

A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial convergem na garantia do direito à educação para aqueles que, por diversas razões, não tiveram acesso à escolarização na idade regular. Diante do exposto, este objetivo busca investigar as correlações existentes entre as políticas públicas direcionadas a essas duas modalidades de ensino, buscando relacionar nos trabalhos que foram selecionados para compor o referencial teórico desta pesquisa com um recorte das políticas públicas existentes após a Constituição Federal de 1988 para a EJA e para a Educação Especial.

Nesse sentido, o Quadro 17, resume as principais ações governamentais para a Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Especial após a CF/88.

Quadro 17 – Principais ações governamentais brasileiras para a EJA e para a Educação Especial após a CF/88

Ano	Lei/Programa	Presidente da República	Principais impactos para a EJA
1988	Constituição Federal	José Sarney	Reconheceu a EJA como direito fundamental, garantindo acesso e permanência na escola para todos.
1990	Lei 8.069 - Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	Fernando Collor de Mello	Garantiu o direito à educação e atendimento especializado para crianças com deficiência, reforçando a inclusão escolar.
1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB)	Fernando Henrique Cardoso	Estabeleceu as bases legais para a organização da EJA no país.
1998	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)	Fernando Henrique Cardoso	Implementou a educação para jovens e adultos no campo
2001	Plano Nacional de Educação (PNE)	Fernando Henrique Cardoso	Lei nº 10.172 – Estabeleceu metas para a ampliação e melhoria da EJA
2001	Decreto 3.956/2001 - Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência	Fernando Henrique Cardoso	Ratificou a convenção internacional, consolidando o direito à educação inclusiva para pessoas com deficiência.
2001	Resolução CNE/CBE nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.	Fernando Henrique Cardoso	O parecer e a resolução do Conselho Nacional de Educação regulamentaram o atendimento educacional especializado, destacando a importância da inclusão em salas regulares e da oferta de recursos pedagógicos especializados.

2002	Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA);	Fernando Henrique Cardoso	Exame com objetivo de aferir as competências, habilidades e saberes de jovens e adultos que não concluíram o Ensino Fundamental ou Ensino Médio na idade adequada.
2003	Programa Brasil Alfabetizado	Luiz Inácio Lula da Silva	Tem como objetivo alfabetizar jovens e adultos de 15 anos ou mais que não puderam estudar na idade adequada
2006	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação Jovens e Adultos (PROEJA);	Luiz Inácio Lula da Silva	O objetivo da PROEJA é proporcionar o acesso à educação e à capacitação às pessoas que, por diversos motivos, não concluíram a Educação Básica na idade certa.
2007	Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb)	Luiz Inácio Lula da Silva	Garante recursos financeiros para a manutenção e desenvolvimento da educação básica, incluindo a EJA.
2008	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	Luiz Inácio Lula da Silva	Orientou a inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no ensino regular, promovendo a acessibilidade.
2009	Programa Nacional do Livro Didático para Educação de Jovens e Adultos (PNLD EJA).	Luiz Inácio Lula da Silva	Disponibilização de livros didáticos aos alfabetizandos e estudantes jovens, adultos e idosos das entidades parceiras do Programa Brasil Alfabetizado, das escolas públicas com turmas de alfabetização e de ensino fundamental e médio na modalidade EJA.
2011	Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver Sem Limite	Dilma Rousseff	Estabeleceu políticas de inclusão em várias áreas, incluindo a educação, com o objetivo de ampliar o acesso à educação especial e melhorar a infraestrutura escolar.
2011	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)	Dilma Rousseff	Ampliação da oferta de cursos de Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por meio de programas, projetos e ações de assistência técnica e financeira.
2012	Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos (PEJA)	Dilma Rousseff	Tem como objetivo aumentar as matrículas do ensino fundamental e médio na educação de jovens e adultos (EJA) na modalidade presencial.
2014	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Dilma Rousseff	Lei nº 13.005 – Inclui metas específicas para a EJA e busca universalizar o atendimento. Contudo, a BNCC foi promulgada no governo de Michel Temer e não incluiu os alunos da EJA.
2015	Lei 13.146 - Estatuto da Pessoa com Deficiência	Dilma Rousseff	Reforçou o direito à educação inclusiva e proibiu a recusa de matrícula por deficiência, além de promover a acessibilidade e adaptações razoáveis no ensino.

2018	Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	Michel Temer	Tem o objetivo de garantir aos estudantes o direito de aprender um conjunto fundamental de conhecimentos e habilidades comuns, contudo, os alunos da EJA não foram contemplados com um currículo comum.
2019	Extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI);	Jair Bolsonaro	O objetivo da SECADI era contribuir para o desenvolvimento inclusivo dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental. Contudo, devido a sua extinção, haverá impactos negativos em relação às políticas voltadas para a EJA e para os demais grupos vulneráveis.
2019	Decreto 10.502 - Política Nacional de Educação Especial (PNEE)	Jair Bolsonaro	Propôs a criação de escolas e classes especiais para atender estudantes com deficiência, gerando debates sobre segregação e inclusão. Foi suspenso posteriormente pelo STF.
2022	Novo Decreto de Inclusão (Substitui Decreto 10.502)	Jair Bolsonaro	Reafirma a educação inclusiva nas escolas regulares, após decisão do STF de suspender a política anterior.
2023	Reativação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI);	Luiz Inácio Lula da Silva	Reativação da SECADI para auxiliar o Governo Federal em seu projeto de união e reconstrução do Brasil. A meta dessa Secretaria é garantir que todos os estudantes tenham acesso equânime à educação.
2024	Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da Educação de Jovens e Adultos	Luiz Inácio Lula da Silva	Política pública que tem como objetivos superar o analfabetismo; elevar a escolaridade; ampliar a oferta de matrículas da educação de jovens e adultos (EJA) nos sistemas públicos de ensino, inclusive entre os estudantes privados de liberdade; e aumentar a oferta da EJA integrada à educação profissional.
2024	Lei do incentivo financeiro para estudantes do ensino médio e EJA	Luiz Inácio Lula da Silva	O Pé-de-Meia é um programa de incentivo financeiro-educacional, na modalidade de poupança, destinado a promover a permanência e a conclusão escolar de estudantes matriculados no ensino médio público.

Fonte: elaborado pela autora com base nas legislações e documentos oficiais (2024)

Em primeira análise, cabe ressaltar que a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) representou um marco importante para a Educação de Jovens e Adultos e para a Educação Especial ao reconhecer o direito à educação para todos, garantindo o acesso e a permanência escolar. Desde então, diversas políticas governamentais foram implementadas para fortalecer e aprimorar a educação inclusiva e a EJA no Brasil.

Ao comparar as ações governamentais com os artigos analisados, observa-se que algumas políticas públicas são frequentemente mais citadas, enquanto outras aparecem com menor frequência. A seguir, apresentamos a análise e a correlação entre as políticas públicas brasileiras mencionadas nos artigos acadêmicos do Quadro 8 e as ações governamentais detalhadas no Quadro 17, que resume as principais iniciativas para a EJA e a Educação Especial após a Constituição Federal de 1988.

Inicialmente, constata-se que a Constituição Federal de 1988 é uma das ações governamentais mais citada nos artigos selecionados, sendo 10 dos 25 artigos totais. Sua importância reside no fato de que ela estabeleceu as bases legais para a garantia do direito à educação para todos os cidadãos brasileiros, inclusive para as pessoas com deficiência. Contudo, de acordo com Luiz, Teixeira e Oliveira-Silva (2021), embora as legislações busquem aproximar a educação especial da educação regular, especialmente na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), os dados históricos mostram que essa tentativa tem sido tímida, visto que a antiga separação entre o ensino regular e o especializado persiste, e ainda há muito a ser feito.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) (Brasil, 1996), promulgada em 1996, é outra política amplamente referenciada, aparecendo em 14 artigos, sendo eles: nº 2, 5, 6, 7, 8, 10, 12, 14, 15, 16, 17, 18, 23, 25³. Vale ressaltar que a LDB (Brasil, 1996) estabelece a organização da educação no Brasil, regulando as modalidades de ensino, incluindo a EJA e a Educação Especial e sua recorrência nos artigos demonstram sua relevância contínua na formulação e execução das políticas educacionais brasileiras. Contudo, Miron e Schardosim (2020), retratam que apesar de estarmos amparados nos documentos legais, muitos são os sinais que evidenciam o distanciamento entre o que está na lei e a efetiva prática educativa.

Outro marco importante é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), instituída em 2008, mencionada em 10 artigos (nº 2, 6, 13, 14, 16, 17, 18, 22, 23, 25⁴). Essa política visa assegurar a

³ Autores na sequência dos artigos selecionados: Barbosa (2019), Duarte, Araújo e Torres Filha (2019), Peres, Tassinari e Galvani (2019), Oliveira, Fernandes e Duarte (2020), Silva (2020), Miron e Schardosim (2020), Araújo e Fernandes (2020), Barbosa e Keller-Franco (2020), Brito e Silva (2021), Luiz, Teixeira e Oliveira-Silva (2021), Araújo (2021), Lopes e Lino (2021), Gatti, Freitas e Campos (2023) e Gonçalves, Rahmel e Brito (2023).

⁴ Barbosa (2019), Peres, Tassinari e Galvani (2019), Campos e Ribeiro (2020), Barbosa e Keller-Franco (2020), Luiz, Teixeira e Oliveira-Silva (2021), Araújo (2021), Lopes e Lino (2021), Bueno e Oliveira (2023), Gatti, Freitas e Campos (2023) e Gonçalves, Rahmel e Brito (2023).

inclusão de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades no ensino regular, promovendo a acessibilidade e a oferta de serviços especializados. Além disso, de acordo com Campos, Tassinari e Galvani (2019), ao relacionar essa política com a EJA, a mesma surge como um meio de expandir as oportunidades de estudo e trabalho, além de fortalecer a participação social e inclusiva.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (Brasil, 1990), de 1990, é outra legislação significativa citada nos artigos (nº 5, 7, 12, 16, 18⁵). O ECA reforça o direito à educação para crianças e adolescentes, incluindo o atendimento especializado para estudantes com deficiência, sendo uma peça chave nas discussões sobre direitos e inclusão na educação. Para os autores Duarte, Araújo e Torres Filha (2019), além de reconhecer o acesso à educação, o ECA reconhece as crianças e os adolescentes como sujeitos de direitos e que a educação é um direito para o exercício da cidadania.

O Plano Nacional de Educação (PNE), que estabelece metas para a educação no Brasil, incluindo a EJA e a Educação Especial, é citado nos artigos (nº 5, 12, 16, 18⁶). De acordo com Luiz, Teixeira e Oliveira-Silva (2021), este documento é um marco histórico para a educação brasileira, pois formaliza a parceria entre União, Estados e Municípios, com o objetivo de garantir o direito à educação de qualidade para todos os brasileiros, definindo ações e metas a serem cumpridas.

Algumas políticas, apesar de sua relevância para a EJA e a Educação Especial, aparecem com menor frequência ou são referenciadas pontualmente nos artigos analisados. Um exemplo é o Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), criado em 2002 e, apesar de ser um exame importante para aferir competências de jovens e adultos que não concluíram o ensino fundamental ou médio, não foi citado em nenhum dos artigos.

O Programa Brasil Alfabetizado que visa alfabetizar jovens e adultos com 15 anos ou mais, também é pouco relatado, aparecendo apenas no artigo de Araújo (2021). O Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação), que aborda sobre o financiamento

⁵ Autores na sequência dos artigos selecionados: Duarte, Araújo e Torres Filha (2019), Fernandes, Fernandes e Duarte (2020), Araújo e Fernandes (2020), Luiz, Teixeira e Oliveira-Silva (2021) e Lopes e Lino (2021).

⁶ Duarte, Araújo e Torres Filha (2019), Araújo e Fernandes (2020), Luiz, Teixeira e Oliveira-Silva (2021) e Lopes e Lino (2021).

da educação básica, entretanto que pouco incluí os alunos da EJA, também é mencionado de forma restrita, sendo citado apenas no artigo de Luiz, Teixeira e Oliveira-Silva (2021).

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), promulgada em 2018, aparece no artigo de Nascimento e Carvalho (2020), com críticas à sua exclusão da EJA. A BNCC (Brasil, 2018) foi concebida para garantir um conjunto comum de conhecimentos e habilidades aos estudantes, mas os alunos da EJA não foram contemplados, o que gerou discussões sobre equidade e inclusão curricular.

Abaixo, o Quadro 18 sintetiza as correlações existentes entre as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e para a Educação Especial nas pesquisas.

Quadro 18 – Correlações existentes entre as políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e para a Educação Especial nas pesquisas.

Políticas Governamentais	Ano	Artigos que citam a política
Constituição Federal de 1988 (CF/88)	1988	Barbosa (2019), Duarte, Araújo e Torres Filha (2019), Fernandes, Fernandes e Duarte (2020), Nascimento e Carvalho (2020), Araújo e Fernandes (2020), Brito e Silva (2021), Luiz, Teixeira e Oliveira-Silva (2021), Lopes e Lino (2021), Rocha, Santos e Correia (2021) e Gatti, Freitas e Campos (2023).
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)	1990	Duarte, Araújo e Torres Filha (2019), Fernandes, Fernandes e Duarte (2020), Araújo e Fernandes (2020), Luiz, Teixeira e Oliveira-Silva (2021) e Lopes e Lino (2021).
Lei de Diretrizes e Bases (LDB)	1996	Barbosa (2019), Duarte, Araújo e Torres Filha (2019), Peres, Tassinari e Galvani (2019), Oliveira, Fernandes e Duarte (2020), Silva (2020), Miron e Schardosim (2020), Araújo e Fernandes (2020), Barbosa e Keller-Franco (2020), Brito e Silva (2021), Luiz, Teixeira e Oliveira-Silva (2021), Araújo (2021), Lopes e Lino (2021), Gatti, Freitas e Campos (2023) e Gonçalves, Rahmel e Brito (2023).

Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)	1998	Não citado
Plano Nacional de Educação (PNE)	2001	Duarte, Araújo e Torres Filha (2019), Araújo e Fernandes (2020), Luiz, Teixeira e Oliveira-Silva (2021) e Lopes e Lino (2021).
Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência	2001	Não citado
Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica	2001	Barbosa (2019), Bueno e Oliveira (2019), Luiz, Teixeira e Oliveira-Silva (2021), Lopes e Lino (2021) e Gonçalves, Rahmel e Brito (2023)
Exame Nacional de Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA)	2002	Não citado
Programa Brasil Alfabetizado	2003	Araújo (2021)
Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica (PROEJA)	2006	Não citado
Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (Fundeb)	2007	Luiz, Teixeira e Oliveira-Silva (2021)
Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva	2008	Barbosa (2019), Peres, Tassinari e Galvani (2019), Campos e Ribeiro (2020), Barbosa e Keller-Franco (2020), Luiz, Teixeira e Oliveira-Silva (2021), Araújo (2021), Lopes e Lino (2021), Bueno e Oliveira (2023), Gatti, Freitas e Campos (2023) e Gonçalves, Rahmel e Brito (2023).
Programa Nacional do Livro Didático para EJA (PNLD EJA)	2009	Não citado
Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência - Viver Sem Limite	2011	Não citado
Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC)	2011	Não citado
Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à EJA (PEJA)	2012	Não citado
Base Nacional Comum Curricular (BNCC)	2014, 2018	Nascimento e Carvalho (2020) e Araujo e Fernandes (2020)
Estatuto da Pessoa com Deficiência	2015	Brito e Silva (2021) e Franco (2022)
Decreto 10.502 - Política Nacional de Educação Especial	2019	Não citado

Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo e Qualificação da EJA	2024	Não citado
Lei de Incentivo Financeiro para Estudantes do Ensino Médio e EJA	2024	Não citado

Fonte: elaborado pela autora (2024)

Em suma, as correlações entre as políticas públicas voltadas para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e para a Educação Especial evidenciam avanços importantes na legislação e nos programas implementados ao longo das últimas décadas. Contudo, os dados analisados indicam que ainda há lacunas significativas entre o que é previsto nas diretrizes legais e a efetiva aplicação nas práticas educacionais, como por exemplo, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988), a LDB (Brasil, 1996) de 1996 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) de 2008 que destacam-se por sua frequência nas pesquisas, refletindo sua relevância como marcos regulatórios. Por outro lado, programas como o ENCCEJA, o PROEJA e iniciativas mais recentes, como o Pacto Nacional pela Superação do Analfabetismo, têm recebido pouca atenção, o que pode indicar desafios na implementação ou na percepção de sua eficácia. Assim, o fortalecimento da integração entre a EJA e a Educação Especial requer não apenas a continuidade dos avanços legislativos, mas também esforços direcionados à superação das barreiras práticas, promovendo uma educação verdadeiramente inclusiva e equitativa.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente Trabalho de Conclusão de Curso teve como objetivo geral levantar e analisar pesquisas acerca das políticas públicas que propiciam a matrícula e práticas que sustentam os alunos elegíveis para os serviços da Educação Especial nas salas de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como resultado, obteve-se que, apesar das legislações e diretrizes para a inclusão, há uma lacuna específica entre as políticas e a prática efetiva, destacada por uma formação docente especializada insuficiente, falta de infraestrutura e materiais pedagógicos acessíveis. Esses fatores comprometem o objetivo da educação inclusiva na modalidade EJA e da Educação Especial, evidenciando a necessidade de um alinhamento mais eficaz entre os instrumentos legislativos e o cenário educacional concreto.

Assim, em relação aos objetivos específicos, foi possível mapear e descrever as correlações entre as políticas públicas para a EJA e para a Educação Especial, observando que as legislações fundamentais, como a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 e a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, são evidentemente mais citadas nas pesquisas e, conclui-se que estes documentos estabelecem as bases para a educação inclusiva e são reconhecidos como pilares para a estruturação de uma EJA acessível e emancipadora.

O estudo também destacou os desafios que comprometem a permanência e o desenvolvimento dos alunos com deficiência na EJA. Entre os obstáculos principais estão: a carência de formação docente especializada, a falta de infraestrutura adequada, como materiais didáticos acessíveis e recursos de apoio específicos para atender às necessidades dos alunos com deficiência, a falta de apoio pedagógico, visto que os professores relatam frequentemente dificuldades em adaptar práticas pedagógicas e recursos para atender as necessidades de alunos com deficiência, evidenciando que, apesar de haver legislações e diretrizes, há pouca assistência prática no cotidiano escolar.

Ainda, com o intuito de identificar os principais desafios enfrentados em relação a matrícula e permanência dos alunos elegíveis para os serviços da Educação Especial nas salas de EJA, foi possível constatar que há uma necessidade urgente de formação docente contínua, adaptações curriculares e

recursos pedagógicos acessíveis. Esses elementos são essenciais para superar barreiras e promover uma verdadeira inclusão educacional, não apenas no cumprimento da legislação, mas também no desenvolvimento integral dos alunos.

Por fim, a educação de Jovens e Adultos, especialmente quando articulada com a Educação Especial, reflete o cenário de desafios enfrentados por aqueles que buscam a escola como um espaço de transformação e pertencimento. Muitas vezes, as políticas públicas, embora bem intencionadas, esbarram em barreiras práticas que silenciam essas vozes. No entanto, ao serem efetivadas com um olhar atento às realidades e diversidades, tornam-se instrumentos de emancipação, oferecendo caminhos para que a inclusão se materialize como uma prática viva e transformadora.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Charlton Wilton Vasconcelos de. EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA/ESPECIAL: O QUE ENSINAR E PARA QUÊ ENSINAR?. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 5, p. 136–155, 2021. DOI: 10.51891/rease.v7i5.1181.

Disponível em: <https://periodicorease.pro.br/rease/article/view/1181>. Acesso em: 9 set. 2024.

ARAUJO, L. A. S. de, & FERNANDES, E. M. (2020). Políticas educacionais para jovens e adultos com deficiência intelectual: desafios e perspectivas. **Revista Educação E Cultura Contemporânea**, 17(51), 67–86. Recuperado de <https://mestradoedoutoradoestacio.periodicoscientificos.com.br/index.php/reeduc/article/view/8680> Acesso em: 9 set 2024.

BARBOSA, Carlos Soares. A linguagem teatral na alfabetização e letramento de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais: uma experiência teórico-prática de formação docente. **Revista Educação, Artes e Inclusão**, Florianópolis, v. 15, n. 4, p. 251–277, 2019. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/arteinclusao/article/view/13335>. Acesso em: 9 set. 2024.

BARBOSA, V. de S.; KELLER-FRANCO, E. Projeto EJA Interventiva: contribuições para as práticas e políticas curriculares inclusivas. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 15, n. esp3, p. 2446–2470, 2020. DOI: 10.21723/riade.v15iesp3.14451. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/14451>. Acesso em: 9 set 2024.

BRASIL. [Constituição (1891)] **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 24 de fevereiro de 1891**. Rio de Janeiro: RJ: Congresso Nacional Constituinte. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm. Acesso em: 06 jun. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 07 jun. 2024.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 16 out. 2024.

BRASIL. **Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Ministério da Educação, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 22 ago. 2024.

Brasil. Lei 13.146, de 6 de julho de 2015. **Institui a Lei Brasileira de Inclusão das Pessoas com Deficiência** (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Diário Oficial da União 2015; 07 jul. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm. Acesso em: 25 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Secretaria da Educação Especial. MEC/SEESP, 2001b. 79 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>. Acesso em: 17 out. 2024.

BRASIL. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. Brasília: Ministério da Educação, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), 1997. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/estatisticas-e-indicadores-educacionais/mapa-do-analfabetismo-no-brasil>. Acesso em: 18 nov. 2024.

Brasil. Ministério dos Direitos Humanos. **Relatório CGIE/PCD: Direitos das Pessoas com Deficiência**. Brasília: Ministério dos Direitos Humanos, Secretaria Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2023. Disponível em: https://www.gov.br/mdh/pt-br/navegue-por-temas/pessoa-com-deficiencia/publicacoes/copy_of_Relatorio_CGIE_PCD_.pdf. Acesso em: 08 ago. 2024

BRITO, R. M. A. de; SILVA, E. J. L. da. A interseccionalidade dos estudos da EJA, Educação Inclusiva e Formação Docente: um estado do conhecimento. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 34, p. e25/1–22, 2021. DOI: 10.5902/1984686X63606. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/63606>. Acesso em: 9 set. 2024.

BUENO, Melina Brandt; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: concepções e práticas pedagógicas. **Educação: Teoria e Prática**, [S.L.], v. 30, n. 63, p. 1-16, 28 ago. 2020. Departamento de Educacao da Universidade Estadual Paulista – UNESP. <http://dx.doi.org/10.18675/1981-8106.v30.n.63.s13970>.

BUENO, O. M., & OLIVEIRA, R. de C. da S. (2019). O desenvolvimento adulto do sujeito deficiente intelectual e a relação com a Educação para Jovens e Adultos (EJA): uma análise, a partir da perspectiva docente. **Revista Educação Especial**, 32, e23/ 1–15. <https://doi.org/10.5902/1984686X30203>

BUENO, O. M.; OLIVEIRA, R. de C. da S. Aprendizagem escolar de estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): discussões e implicações. **Práxis Educativa**, [S. l.], v. 18, p. 1–18, 2023. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.18.21616.063. Disponível em: <https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/21616>. Acesso em: 9 set 2024.

CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; TASSINARI, Ana Maria; GALVANI, Marcia Duarte. Organização do ensino na EJA para os alunos com deficiência intelectual. **Revista Educação e Políticas em Debate**, [S.L.], v. 8, n. 2, p. 109-122,

12 dez. 2019. EDUFU - Editora da Universidade Federal de Uberlândia.
<http://dx.doi.org/10.14393/repod-v8n2a2019-51570>.

CAPELLINI, V. L. M. F. **Avaliação das possibilidades do ensino colaborativo no processo de inclusão escolar do aluno com deficiência mental**. 2004. 300f. Tese (Doutorado em Educação Especial) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos. 2004.

DUARTE, E. de F. D., ARAÚJO, J. E. de A., & FILHA, F. G. T. (2019). O processo de escolarização de alunos surdos na educação de jovens e adultos (eja) em Mossoró/RN./ The schooling process of deaf students in youth and adult Education (EJA) in Mossoró / RN. **Brazilian Journal of Development**, 5(9), 16199–16212.
<https://doi.org/10.34117/bjdv5n9-177>

FERNANDES, Aleksandra Nogueira de Oliveira; FERNANDES, Stenio de Brito; DUARTE, Emanuela de Freitas. A Tecnologia Assistiva (TA) como processo inclusivo de alunos surdos na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Revista Edapeci, [S.L.], v. 20, n. 2, p. 6-19, 3 ago. 2020. **Revista EDAPECI**.
<http://dx.doi.org/10.29276/redapeci.2020.20.213476.6-19>.

FRANCO, Ana Carolina Farias. **A inclusão de alunos surdos na educação profissional e tecnológica: uma revisão bibliográfica**. Orientadora: Andrea da Silva Miranda. 2022. 26 f. Monografia (Especialização em Educação Especial e Inclusão Socioeducacional). - Universidade Federal Rural da Amazônia, Campus Belém, PA, 2022.

FREIRE, P. **A Educação na Cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Editora: Paz&Terra. São Paulo/Rio de Janeiro – 24ª edição. 2018.

GATTI, M. R.; FREITAS, P. G.; CAMPOS, J. A. P. P. Caracterização da atuação docente no atendimento educacional especializado na educação de jovens e adultos durante a pandemia do COVID-19. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 34, n. 00, e023025, 2023. e-ISSN: 2236-0441. DOI:
<https://doi.org/10.32930/nuances.v34i00.10255>

GIL, Antônio Carlos, 1946-. **Como elaborar projetos de pesquisa**/Antônio Carlos Gil. - 4. ed. - São Paulo: Atlas, 2002.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha et al. Matrículas da educação especial na educação de jovens e adultos em municípios mineiros com baixo Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (2007–2018). **Revista Brasileira de Educação**, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Mg, Brasil., v. 28, n. 0, p. 1-26, ago. 2023. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-24782023280073>.

GUEIBER, Ezequiel; SANTOS JUNIOR, Guataçara dos; LOPES, Rui Pedro; MATOS, Simone Nasser. Estratégias de ensino e de aprendizagem para jovens e adultos com deficiência intelectual no Brasil: uma revisão sistemática. **Ensino & Pesquisa**, [S.L.], v. 21, n. 2, p. 88-93, 20 ago. 2023. Universidade Estadual do Parana - Unespar. <http://dx.doi.org/10.33871/23594381.2023.21.2.7074>.

HADDAD, P.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-130, maio-ago. 2000. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 9 jun. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). Folheto: **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD Contínua)**: Pessoas com deficiência 2022. Rio de Janeiro: IBGE, 2023. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv102013_informativo.pdf. Acesso em: 18 jul. 2024.

JANNUZZI, Gilberta Sampaio de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2017. E-book. Disponível em: <https://plataforma.bvirtual.com.br>. Acesso em: 16 out. 2024.

LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica** 1 Marina de Andrade Marconi, Eva Maria Lakatos. - 5. ed. - São Paulo: Atlas 2003

LOPES, Giovana Cerqueira; LINO, Lucília Augusta. Educação de jovens e adultos e educação especial no contexto da educação inclusiva: confluências. **Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento**, [S.L.], p. 46-72, 7 maio 2021. Revista Científica Multidisciplinar Nucleo Do Conhecimento.

LUIZ, Wesley Oliveira; TEIXEIRA, Ricardo Antônio Gonçalves; OLIVEIRA-SILVA, Iransé. EDUCAÇÃO INCLUSIVA: olhares sobre estudantes da educação especial na educação de jovens e adultos. **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, [S.L.], v. 10, n. 1, p. 180-204, 3 mar. 2021. Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science. <http://dx.doi.org/10.21664/2238-8869.2021v10i1.p180-204>.

MAURICIO, Suelen Santos; MARTINS JUNIOR, Luiz; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. A (des) territorialização da inclusão de pessoas com deficiência na modalidade da educação de jovens adultos: um mapeamento das pesquisas no período de 2010-2016. **Cadernos de Pesquisa**, v. 26, n. 2, p. 151–167, 22 Jul 2019 Disponível em: <https://periodicoeletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11889>. Acesso em: 9 set 2024.

MIRON, Kerén Talita Silva; SCHARDOSIM, Chris Royes. ESTADO DO CONHECIMENTO: a dialogicidade entre a educação inclusiva e a educação de jovens e adultos. **Práxis Educacional**, [S.L.], v. 16, n. 40, p. 592, 1 jul. 2020. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Edicoes UESB. <http://dx.doi.org/10.22481/praxisedu.v16i40.6580>.

NASCIMENTO, Amanda Sousa Batista do; CARVALHO, Celso do Prado Ferraz de. Direitos Humanos, Educação Inclusiva e EJA: quando uma proposta curricular se torna instrumento de luta e resistência. **Dialogia**, [S.L.], n. 35, p. 135-147, 28 ago. 2020. University Nove de Julho. <http://dx.doi.org/10.5585/dialogia.n35.16938>.

PAIVA, J. **Histórico da EJA no Brasil**: descontinuidades e políticas públicas insuficientes. In: EJA: Formação técnica integrada ao Ensino Médio. Brasília: MEC/Secretaria de Educação a Distância, 2006. p. 24-35

PAULA, Cláudia Regina de; OLIVEIRA, Marcia Cristina de. **Educação de jovens e adultos**: a educação ao longo da vida. Curitiba: Ibepex, 2011.

RESOLUÇÃO Nº 4 DE 2 DE OUTUBRO DE 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 18 nov. 2024

RIBEIRO, Thereza Makibara; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. O Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) no contexto da inclusão escolar: uma revisão sistemática (2013-2019). **Revista Educação em Debate**, Fortaleza (CE), ano 42, n. 81, p. 118-130, jan./abr. 2020.

ROCHA, J. S.; SANTOS, D. R. O.; CORREIA, P. C. da H. Os olhares dos discentes do Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos sobre a inclusão no ambiente escolar da EJA. **Revista Entreideias: educação, cultura e sociedade**, [S. l.], v. 10, n. 2, 2021. DOI: 10.9771/re.v10i2.35925. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/view/35925>. Acesso em: 9 set. 2024.

SANTOS, Eduvíges Cruz dos. A Educação de Jovens e Adultos (EJA): **Estudo dos Motivos do Abandono Escolar em Santarém-PA**. 2015. Dissertação (Mestrado em Docência e Gestão da Educação) – Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2015.

SANTOS, Rita de Cássia Grecco dos (org.). **Lutas e conquistas da EJA**: discussões acerca da formação de professores em Educação de Jovens e Adultos. Rio Grande: Universidade Federal do Rio Grande, 2013. 165 p. (Coleção Cadernos pedagógicos da EaD, v. 9). Disponível em: <https://repositorio.furg.br/bitstream/handle/1/9781/Volume09.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 05 set. 2024

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: acessibilidade no lazer, trabalho e educação**. Revista Nacional de Reabilitação (Reação), São Paulo, Ano XII, mar./abr. 2009, p. 10-16.

SEVERINO, Antônio Joaquim, 1941 –. **Metodologia do trabalho científico** / Antônio Joaquim. Severino. - 23. ed. rev. e atual, São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, F. M., & GONÇALVES, T. G. G. L. (2022). Perfil de estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos especial: o cenário de Minas

Gerais. **Revista Educação Especial**, 35, e27/1–27.

<https://doi.org/10.5902/1984686X68369>

SILVA, Natalia Nolasco Neri. DEFICIÊNCIAS SENSORIAIS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS. **Revista Binacional Brasil-Argentina**: Diálogo entre as ciências, [S.L.], v. 9, n. 1, p. 219, 1 jul. 2020. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia/Edicoes UESB. <http://dx.doi.org/10.22481/rbba.v9i1.6950>.

SILVEIRA, Cléa Furtado da; SILVEIRA, Viliam Cardoso da; SILVEIRA, Denise Nascimento. Ensino de ciências com alunos surdos da educação de jovens e adultos: a previsão do tempo, utilizando vídeo como ferramenta metodológica. **Brazilian Journal Of Development**, [S.L.], v. 5, n. 6, p. 6495-6501, 2019. Brazilian Journal of Development. <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv5n6-149>.

STRELHOW, Thyeles Borcarte. Breve história sobre a educação de jovens e adultos no Brasil. **Revista Histedbr On-Line**, [S.L.], v. 10, n. 38, p. 49, 23 ago. 2012. Universidade Estadual de Campinas. <http://dx.doi.org/10.20396/rho.v10i38.8639689>. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8639689>. Acesso em: 19 jul. 2024.

UNESCO. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil**: lições da prática. Brasília: UNESCO, 2008. 212 p. BR/2008/PI/H/27. Disponível em: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000162640_por. Acesso em: 01 out. 2024

ZANATA, Eliana M. **Práticas Pedagógicas Inclusivas para alunos surdos numa perspectiva colaborativa**. Tese de Doutorado. São Carlos: UFSCar. 2004.

ZOTTI, S. A. **Organização do Ensino primário no Brasil**: uma Leitura da História do Currículo Oficial. Disponível em: http://www.histedbr.fae.unicamp.br/navegando/artigos_frames/artigo_102.html. Acesso em 03 set. 2024.