

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS**

**LEIDILAINE APARECIDA LOURENÇO**

**INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS (EJA), NÍVEL ENSINO MÉDIO, EM ESCOLA DO SUL DE MINAS  
GERAIS**

**ALFENAS/MG**

**2024**

**LEIDILAINE APARECIDA LOURENÇO**

**INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E  
ADULTOS (EJA), NÍVEL ENSINO MÉDIO, EM ESCOLA DO SUL DE MINAS  
GERAIS**

Dissertação apresentada à banca examinadora como parte dos requisitos para obtenção do título de Mestre em Educação, pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Educação e Sociedade: Sujeitos, Ideias e Políticas.

Orientadora: Profa. Dr<sup>a</sup>. Cristiane Fernanda Xavier

**ALFENAS/MG**

**2024**

Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal de Alfenas  
Biblioteca Central

Lourenço, Leidilaine Aparecida.

Inclusão das pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nível ensino médio, em escola do Sul de Minas Gerais / Leidilaine Aparecida Lourenço. - Alfenas, MG, 2024.

109 f. -

Orientador(a): Cristiane Fernanda Xavier.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Alfenas, Alfenas, MG, 2024.

Bibliografia.

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Pessoas com deficiência. 3. Educação inclusiva. I. Xavier, Cristiane Fernanda, orient. II. Título.

PROCESSOS DE INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) EM ESCOLA DO SUL DE MINAS: UM ESTUDO DE CASO

A Banca examinadora abaixo-assinada aprova a Dissertação apresentada como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação pela Universidade Federal de Alfenas. Área de concentração: Fundamentos da Educação e Práticas Educacionais.

Aprovada em: 24 de setembro de 2024.

Profa. Dra. Cristiane Fernanda Xavier  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)

Profa. Dra. Juliane Aparecida de Paula Perez Campos  
Instituição: Universidade Federal de São Carlos (UFScar)

Profa. Dra. Vanessa Cristina Girotto Nery  
Instituição: Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG)



Documento assinado eletronicamente por **Cristiane Fernanda Xavier, Professor do Magistério Superior**, em 24/09/2024, às 17:10, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 6º, § 1º, do [Decreto nº 8.539, de 8 de outubro de 2015](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site [https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador\\_externo.php?acao=documento\\_conferir&id\\_orgao\\_acesso\\_externo=0](https://sei.unifal-mg.edu.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0), informando o código verificador **1349988** e o código CRC **67B53B6D**.

Decido este trabalho todos(as) que diretamente ou indiretamente foram suporte para a conclusão desta etapa acadêmica.

## **AGRADECIMENTOS**

A Deus, por me dar forças para alcançar mais este objetivo de vida, mesmo quando pensei em desistir.

Ao meu esposo Flávio, pelo carinho, companheirismo e incentivo desde o ingresso no mestrado e em todas as etapas deste processo, principalmente nos momentos de ausência.

Aos meus familiares Antônio, Elaine, Elenice, João Marcos e Luana, que sempre me apoiaram.

As amigas Aline, Bruna e Jéssica, pelas trocas de saberes e companheirismo.

A minha orientadora Cristiane, por todo o conhecimento repassado, pela paciência e dedicação.

Aos professores e funcionários do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG), pelo trabalho desenvolvido nesta instituição que oportunizou avançar em minha formação acadêmica.

À acolhida da escola que realizei a pesquisa de campo e aos sujeitos da pesquisa pela contribuição e disponibilidade.

O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Brasil (CAPES) – Código de Financiamento 001.

Àqueles que de alguma forma contribuíram para a efetivação deste trabalho, seja com palavras, gestos ou orações.

Gratidão!

## RESUMO

O presente trabalho teve como objetivo analisar a inclusão das pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), no nível de ensino médio, em uma escola pública estadual, situada no sul do estado de Minas Gerais. Para tanto, foi desenvolvida uma pesquisa qualitativa, por meio de um estudo de caso, com coleta de dados por meio de observação do cotidiano escolar e entrevistas com os alunos com deficiência da EJA e seus familiares. Orientado pelo referencial teórico referente aos pressupostos da EJA, reflexões sobre a inclusão das pessoas com deficiência e pelo conceito de suporte, a hipótese levantada considerou que a experiência das pessoas com deficiência na EJA na escola pesquisada iria revelar mais uma faceta da exclusão na vida destes estudantes, pois o contexto escolar não iria promover a inclusão necessária para permanência e conclusão do ensino básico para esse público através da EJA. Como resultado, foi constatado que a escola promove a inclusão através do acolhimento ao alunado com deficiência e da interação entre professores (as) e alunos (as) com e sem deficiência, porém precisa adequar/eliminar algumas barreiras atitudinais, físicas e pedagógicas que não condizem com a proposta da educação inclusiva para garantir, na prática cotidiana, a efetividade da inclusão ao alunado com deficiência na EJA. Além disso, a pesquisa evidenciou que embora os discentes com deficiência na EJA participem de outras redes de sociabilidade fora da escola, a família se apresentou como principal suporte nas suas trajetórias de escolarização. Desde o incentivo ao retorno até a permanência nos estudos.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; pessoas com deficiência; educação inclusiva

## **ABSTRACT**

This study aimed to analyze the inclusion of people with disabilities in Youth and Adult Education (YAE) at the high school level in a state public school located in the south of the state of Minas Gerais. To this end, a qualitative study was developed through a case study, with data collection through observation of daily school life and interviews with YAE students with disabilities and their families. Guided by the theoretical framework regarding the assumptions of YAE, reflections on the inclusion of people with disabilities and the concept of support, the hypothesis raised considered that the experience of people with disabilities in YAE at the school studied would reveal another facet of exclusion in the lives of these students, since the school context would not promote the inclusion necessary for the permanence and completion of basic education for this public through YAE. As a result, it was found that the school promotes inclusion through welcoming students with disabilities and interaction between teachers and students with and without disabilities, but it needs to adapt/eliminate some attitudinal, physical and pedagogical barriers that are not in line with the proposal of inclusive education to ensure, in daily practice, the effectiveness of inclusion for students with disabilities in YAE. In addition, the research showed that although students with disabilities in YAE participate in other social networks outside of school, the family presented itself as the main support in their schooling trajectories, from encouraging them to return to school to continuing their studies.

**Keywords:** Youth and Adult Education; people with disabilities; inclusive education



## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Infraestrutura da escola foco da pesquisa.....	50
Quadro 2 - Horário das aulas do 1º ano e 3º ano da EJA na escola onde ocorreu a pesquisa.....	56

## LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ANPEd	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
BIRD	Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAEE	Centro de Atendimento Educacional Especializado
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior
CAPS	Centro de Atenção Psicossocial
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CEP/UNIFAL-MG	Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas – Minas Gerais
CNAEJA	Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
CNE/CEB	Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
COVID-19	Pandemia do Coronavírus
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FHC	Fernando Henrique Cardoso
FNE	Fórum Nacional de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério
GT	Grupo de Trabalho
LDB	Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional
LIBRAS	Linguagem Brasileira de Sinais
MEC	Ministério da Educação
MG	Minas Gerais
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra
PAS	Programa Alfabetização Solidário

PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PLANFOR	Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PRONATEC	Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego
PRONERA	Programa Nacional de Reforma Agrária
SCIELO	Scientific Eletronic Library Online
SEB	Secretaria de Educação Básica
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SNJ	Secretaria Nacional de Juventude
SRE	Superintendência Regional de Ensino
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
TEA	Transtorno do Espectro Autista
TCLE	Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UNESCO	Organização da Nações Unidas para a Educação, as Ciências e a Cultura
UNIFAL-MG	Universidade Federal de Alfenas – Minas Gerais

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) .....</b>	<b>20</b>
2.1	PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA ATUALIDADE .....	27
2.2	OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) .....	29
<b>3</b>	<b>A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E A INCLUSÃO DOS(AS) ALUNOS(AS) COM DEFICIÊNCIA .....</b>	<b>32</b>
3.1	ANTECEDENTES HISTÓRICOS SOBRE A EDUCAÇÃO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA .....	32
<b>3.1.1</b>	<b>A educação às pessoas com deficiência na legislação brasileira .....</b>	<b>33</b>
3.2	A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) ENQUANTO DIREITO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA .....	36
3.3	A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).....	38
<b>3.3.1</b>	<b>A dialética inclusão/exclusão nas relações sociais .....</b>	<b>39</b>
<b>3.3.2</b>	<b>Perspectivas sobre a inclusão do alunado com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA).....</b>	<b>40</b>
3.4	O SUPORTE DO ALUNADO COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).....	44
<b>4</b>	<b>METODOLOGIA DE PESQUISA .....</b>	<b>46</b>
4.1	PRECEITOS ÉTICOS.....	46
4.2	CARACTERIZAÇÃO GERAL .....	48
4.3	AMOSTRA: O CAMPO DE PESQUISA E OS SUJEITOS .....	49
4.4	INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS .....	53
<b>4.4.1</b>	<b>A observação da rotina escolar.....</b>	<b>54</b>
<b>4.4.2</b>	<b>A entrevista com os alunos com deficiência e seus familiares.....</b>	<b>58</b>
4.5	PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS .....	59
<b>4.5.1</b>	<b>Plano de análise dos dados produzidos .....</b>	<b>60</b>
<b>5</b>	<b>RESULTADOS E DISCUSSÕES.....</b>	<b>62</b>
5.1	O ACOLHIMENTO E A INTERAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).....	62

5.2	AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES E OS RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).....	67
5.3	O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E O ACESSO À SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL (SRM) PELOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).....	71
5.4	OS RECURSO DE ACESSIBILIDADE FÍSICA NAS VIAS DE CIRCULAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA.....	73
5.5	OS SUPORTES DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA).....	75
<b>6</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>81</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>85</b>
	<b>APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA (ALUNOS).....</b>	<b>95</b>
	<b>APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA (FAMILIAR).....</b>	<b>97</b>
	<b>APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – PARTICIPANTE DA PESQUISA (ENTREVISTA).....</b>	<b>98</b>
	<b>APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE – PARTICIPANTE DA PESQUISA (OBSERVAÇÃO).....</b>	<b>102</b>
	<b>ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP .....</b>	<b>106</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Minha formação acadêmica na graduação em Serviço Social e posterior atuação profissional como assistente social ao longo dos últimos 10 anos em três cidades do sul do estado Minas Gerais me proporcionou conhecer diferentes públicos, dentre os quais, a realidade de exclusão vivenciada pelas pessoas com deficiência.

Foi entre 2015 e 2016 que tive maior contato, no âmbito profissional, com as pessoas com deficiência, pois neste período atuei no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS) onde fui convidada para representar a Secretaria de Assistência Social no Conselho Municipal das Pessoas com Deficiência do município onde trabalhava.

Dentre tantas ações no conselho, organizamos a Conferência Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2015), momento importante para debatermos as pautas deste público. Fui eleita representante municipal e participei da Conferência Estadual (2015). Também representei o estado de Minas Gerais na Conferência Nacional (2016).

Esta participação no conselho me proporcionou acompanhar de perto as discussões das pessoas com deficiência no município e suas demandas para acesso à mobilidade urbana, cultura, educação, habitação, saúde, assistência social etc. E ainda pude observar inúmeras situações de violação de direitos e exclusão no cotidiano desta população.

Além desta vivência, desde o término da graduação desejava aprofundar meus estudos no mestrado, mas devido a minha formação escolar em escola pública e por ter cursado a graduação como bolsista em uma instituição de ensino superior privada que não incentivava a pesquisa, não dei continuidade aos estudos. Além do mais, não acreditava no meu potencial para cursar uma pós-graduação em uma instituição pública.

E continuei minha vivência profissional atuando na viabilização da garantia de direitos à população que atendia. Ao longo da minha carreira profissional tive experiências de trabalho nas políticas de assistência social, saúde e educação.

Foi então em 2021, quando trabalhava no Centro de Atenção Psicossocial (CAPS) que senti que, além da luta contra o preconceito e a exclusão das pessoas com transtorno mental nos diversos espaços da sociedade, também deveria

adentrar no universo da pesquisa para entender melhor a inclusão e fomentar o conhecimento sobre um público tão discriminado.

Diante desse desejo e do incentivo do meu esposo, no início de 2022, participei da seleção do Mestrado em Educação na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL-MG). Também não posso deixar de mencionar as longas conversas e debates sobre a educação com minha colega de trabalho e meu irmão, ambos professores, que me levaram a compreender o quanto a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem um cunho inclusivo que possibilita a garantia da educação básica aos jovens, adultos e idosos que até o momento não a concluíram.

Hoje aqui estou, escrevendo sobre minha trajetória e me sentindo emocionada, mas essa história teve seus percalços. Meu projeto inicial visava pesquisar as trajetórias de pessoas com transtorno mental inseridos na EJA. Porém, já no início do mestrado, ao realizar um levantamento nas escolas que ofertavam a EJA no município foco da pesquisa, concluí que estas não tinham dados que apontassem quais os(as) alunos(as) tinham diagnóstico de transtorno mental. Somado a isto, com uma mudança no cenário institucional, fui transferida de setor e deixei de atuar no CAPS.

Na vida, muitas vezes precisamos traçar novos rumos, no âmbito acadêmico não foi diferente. E rememorando minhas vivências, decidi pesquisar um público tão excluído quanto as pessoas com transtorno mental, qual seja: as pessoas com deficiência. Isso porque as pessoas com deficiência convivem cotidianamente com a exclusão gerada muitas vezes devido ao analfabetismo ou baixa escolarização. E a (re)inserção deste público no sistema educacional através da EJA é, pois, a reparação do direito básico à educação.

Comecei então a reformular meu projeto de pesquisa e fiz, no final do primeiro semestre de 2022, um novo levantamento nas escolas públicas que ofertavam a EJA no município foco da pesquisa, a fim de verificar o quantitativo do alunado com deficiência matriculado. O resultado obtido naquele momento foi que somente uma escola tinha alunos(as) com deficiência que frequentavam a EJA.

Portanto, esta escola foi assumida como um estudo de caso particular em razão de ser a única escola naquele momento (primeiro semestre de 2022)<sup>1</sup> que havia alunos(as) com deficiência matriculados na EJA no município em que se pretendia realizar a pesquisa<sup>2</sup>.

Para a fundamentação em relação à relevância do presente estudo foi realizada uma revisão de literatura durante a construção do projeto de pesquisa. Para tanto, foram elencadas três bases de dados: os anais das reuniões nacionais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) – Grupo de Trabalho Educação de Pessoas Jovens e Adultos (GT 18) e Grupo de Trabalho Educação Especial (GT 15); portal de periódicos da *Scientific Electronic Library Online* (SCIELO) e Portal de periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoas de Nível Superior (CAPES).

Dessa revisão, foram levantados artigos científicos publicados entre os anos de 2017 e 2022<sup>3</sup>; isto é, artigos mais recentes, a fim de obter um panorama daquilo que as pesquisas atuais vêm discutindo sobre a interface pessoas com deficiência e EJA. Para tanto, foram utilizados os descritores combinados entre si: “inclusão na EJA”, “educação de jovens e adultos”, “deficiência”, “educação especial”.

Foram incluídos somente os artigos redigidos em idioma português, excluídos os que não dispunham para leitura do conteúdo integral da produção e os que se repetiam entre as bases de dados. Para este procedimento foi realizada a leitura do título, resumo e conclusão dos artigos. Então, foram selecionadas oito publicações (uma de 2017, duas de 2018, uma de 2019, três de 2021 e uma de 2022), que serão descritas a seguir.

Fantacini e Campos (2017), por meio de entrevistas semiestruturadas com jovens com deficiência intelectual, focalizaram em analisar e identificar as

---

<sup>1</sup> Segundo a Sinopse Estatística do Censo Escolar em 2022 foram realizadas 1.082.607 matrículas no ensino médio da EJA no país, destas 132.028 foram no estado de Minas Gerais e na cidade foco da pesquisa foram registradas 327 matrículas. Quanto ao alunado com deficiência na EJA, no nível de ensino médio, foram registradas em 2022 o quantitativo de 20.944 matrículas no país, sendo 2.577 em Minas Gerais e 18 na cidade em que ocorreu a pesquisa (INEP, 2023a). Cabe destacar que, ao ser realizado um levantamento do alunado com deficiência no ensino médio da EJA em 2022, a pesquisadora averiguou que somente 4 alunos estavam matriculados nesta modalidade de ensino. O que revela que os dados fornecidos pelas escolas ao Censo Escolar não foram fidedignos.

<sup>2</sup> Cabe destacar que no município pesquisado a EJA é ofertada através da rede pública de educação em escolas municipais: o Ensino Fundamental (séries finais – 6º ao 9º ano); e nas escolas estaduais: o Ensino Fundamental (séries finais – 6º ao 9º ano) e o Ensino Médio (INEP, 2022).

<sup>3</sup> A pesquisa nas bases de dados para a revisão de literatura foi realizada entre 30/06/2022 e 01/07/2022, artigos publicados em 2022 após esta data não foram incluídos nesta revisão.



motivações que levaram os participantes da pesquisa a se matricularem na EJA e quais os aspectos que colaboraram para que desistissem ou concluíssem os estudos na EJA. Os resultados deste estudo apontam alguns desafios para a conclusão dos estudos dos alunos com deficiência intelectual na EJA, tais como, a participação e o apoio da família; a acolhida, respeito e os vínculos de amizade na escola, a adequada formação dos professores etc.

Já o estudo de Leite e Campos (2018), realizado com estudantes com deficiência da EJA que cursavam o Ensino Médio, objetivou analisar a trajetória escolar dos participantes por meio de uma pesquisa descritiva. Verificaram que o percurso escolar dos participantes ocorreu “[...] de forma fragmentada, marcada pela inconstância das vivências escolares, com problemas no processo de ensino e aprendizagem, reprovações e evasões [...]” (Leite; Campos, 2018, p.29). Dentre os desafios para o processo inclusivo foram elencados a acessibilidade física e a necessidade de a escola reconhecer as demandas individuais de cada aluno. Também foi identificada a possibilidade inserção social através EJA, pois os estudantes relataram a aspiração em continuar os estudos com vistas à capacitação e inclusão no mercado de trabalho.

Quanto à pesquisa de análise bibliométrica de Cabral, Bianchini e Gonçalves (2018), teve como objetivo realizar uma análise das produções brasileiras que discutiram a temática da EJA e da Educação Especial (EE), bem como, identificar através de entrevista semiestruturada a percepção de dois alunos com deficiência intelectual e física quanto ao percurso de escolarização na EJA Especial de uma escola estadual paranaense. Os dados obtidos demonstraram a pouca expressividade de estudos sobre a temática, e que os alunos percebem em sua trajetória escolar que a família e a escola ainda têm uma visão que não representa realmente suas possibilidades. As autoras concluem que a interface entre EE e EJA necessita de “[...] reflexões sobre a efetividade das políticas, das interações sociais e das práticas inclusivas.” (Cabral; Bianchini; Gonçalves, 2018, p. 587).

Bentis e Carvalho (2019) analisaram episódios ocorridos em uma aula da EJA para descrever e compreender a interação entre duas professoras, três alunas com deficiência intelectual e outros alunos da turma. E as situações que se caracterizaram como de exclusão, de assimilação ou de inclusão durante a aula. A análise interpretativa desses acontecimentos possibilitou identificar que ao acessarem a escola, estas alunas não são incluídas, pois na maioria das vezes são

apenas toleradas ou assimiladas durante o percurso de ensino e aprendizagem no ambiente escolar. Os autores verificaram que nos episódios analisados, há presença de condutas de intolerância e desqualificação voltadas a estas alunas com deficiência intelectual.

A pesquisa de Holanda, Pereira e Ferreira (2021a) foi um estudo de caso com gestores de escolas da rede pública estadual do Ceará, e se voltou à compreensão do processo de gestão, partindo das experiências destes sujeitos quanto a inclusão de jovens e adultos com deficiência inseridos na escola regular noturna. Foi constatado pelas autoras que, mesmo com o avanço na legislação, o progresso da inclusão por meio de melhorias nas condições de acessibilidade das escolas pesquisadas ainda é lento.

O foco do estudo de Luiz, Teixeira e Silva (2021) foi a avaliação do quanto evoluíram as matrículas na EJA do alunado público-alvo da Educação Especial entre 2007 e 2018. Os pesquisadores concluíram que houve um aumento no significativo do número de matrículas, o que revelou a tentativa, a nível nacional, de superação da oposição existente entre a educação especial e o ensino regular.

Na pesquisa bibliográfica de Soares (2021) foi realizado um mapeamento das publicações acadêmicas em bases de dados nacionais entre 2001 e 2020 sobre a discussão entre a EJA e estudantes com deficiência. O estudo concluiu que, mesmo com o aumento das matrículas deste público na EJA, as modalidades de ensino EJA e Educação Especial ainda não foram reconhecidas e materializadas enquanto direito no âmbito político educacional no Brasil. Também evidenciou que existe pouco investimento intelectual voltado a este debate. Dentre as lacunas apontadas, destaca-se a falta de pesquisas quantitativas sobre a temática.

E por fim, Bueno e Oliveira (2022a) realizaram uma pesquisa bibliográfica com a finalidade de mapear no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, as produções de 2008 a 2020 que investigaram o atendimento educacional especializado ao alunado com deficiência intelectual na EJA que cursavam os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio. Os resultados apontam a existência de poucos estudos nesta área. As autoras concluíram que, apesar do avanço na legislação, o AEE na EJA é pouco debatido e desenvolvido, de modo que desconsidera as especificidades e necessidades desta modalidade de ensino.

Portanto, a revisão de literatura supracitada revelou a existência de poucas publicações acadêmicas brasileiras voltadas à discussão sobre o alunado com

deficiência na EJA. Além disso, as pesquisas acima destacadas pouco se dedicaram à compreensão da inclusão nesta modalidade de ensino a partir da visão dos sujeitos com deficiência e seus familiares.

Logo, nota-se esta lacuna e a importância da efetivação desta pesquisa para contribuir com este campo até agora pouco explorado, por meio de discussões que poderão impactar não somente no campo científico, mas também no progresso cotidiano do sistema educacional no que tange à inclusão na EJA, nível de ensino médio.

Diante dos apontamentos elencados, este estudo tem como questão norteadora a seguinte problemática: Como ocorre atualmente a inclusão das pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nível de ensino médio, em uma escola pública estadual, de uma cidade no sul do estado de Minas Gerais?

Como principal hipótese de pesquisa, considera-se que a experiência das pessoas com deficiência na EJA, nível de ensino médio, na escola pesquisada revelará mais uma faceta da exclusão na vida destes(as) estudantes, pois o contexto escolar não promove a inclusão necessária para a permanência e conclusão do ensino básico para esse público através da EJA.

Neste sentido, o objetivo desta pesquisa foi analisar a inclusão das pessoas com deficiência na EJA, nível de ensino médio, em uma escola pública estadual, situada no sul do estado de Minas Gerais. De forma mais específica, buscou-se: 1) identificar ações inclusivas voltadas aos jovens e adultos com deficiência na EJA, nível de ensino médio, em uma escola pública estadual, de uma cidade no sul do estado de Minas Gerais; 2) analisar as percepções dos(as) alunos(as) com deficiência da EJA, nível de ensino médio, e seus familiares quanto à oferta efetiva de um ensino inclusivo em uma escola pública estadual, de uma cidade no sul do estado de Minas Gerais; 3) identificar os suportes que os(as) alunos(as) com deficiência e suas famílias lançam mão para auxiliá-los nesta trajetória escolar.

Para alcançar os objetivos propostos foi realizado um estudo de caso. A coleta de dados ocorreu através da observação da rotina escolar dos(as) alunos(as) com deficiência na EJA da escola pesquisada e lançou luz sobre o 1º objetivo específico, enquanto as entrevistas com os alunos e familiares trouxeram os subsídios para atingir os demais objetivos.

Deste modo, a estrutura da dissertação está organizada da seguinte forma: Introdução, 4 capítulos e Considerações finais. O primeiro capítulo trata da contextualização da EJA. Enquanto o segundo traz um viés teórico conceitual sobre a inclusão do alunado com deficiência inserido na EJA. Já o terceiro capítulo apresenta a metodologia utilizada neste estudo, bem como os sujeitos, o campo da pesquisa, e os preceitos éticos. Em seguida, o último capítulo apresenta a análise e discussão dos dados produzidos na pesquisa de campo. E por fim, foram “tecidas” conclusões acerca desta investigação.

## 2 CONSIDERAÇÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Este capítulo apresentará uma breve contextualização histórica e política da EJA<sup>4</sup>, bem como o ponto de vista de alguns pesquisadores sobre a atualidade desta modalidade de ensino e, por fim, discorrerá sobre quem são os sujeitos da EJA.

A princípio, ao se analisar a história da educação, é possível observar uma grande quantidade de alunos(as) que não lograram sucesso escolar, o que acarreta um amplo quantitativo de pessoas excluídas deste processo. Diante deste público, marcado pelo analfabetismo e carência de oportunidades, foi necessária a criação de medidas governamentais para garantir os direitos de acesso ao sistema educacional. Deste modo, a EJA na atualidade é reconhecida como uma modalidade de ensino da educação básica que

“[...] assumiu o cunho social de inclusão, ao abrigar nos seus programas, novos indivíduos que passaram pelo processo de exclusão, com histórico de abandono e de reprovação escolar” (Souza Filho; Cassol; Amorim, 2021, p.724).

Cabe destacar, que um dos educadores que teve grande reconhecimento ligado à educação voltada a jovens e adultos foi Paulo Freire<sup>5</sup>. Em um ensaio de Haddad e Di Pierro (2021) sobre Paulo Freire e sua perspectiva político-pedagógica emancipatória em relação à educação de adultos, estes autores afirmam que Freire acreditava na valorização da autonomia dos educandos durante o processo de aprendizagem e “[...] na compreensão de seu estar no mundo e na tomada de decisões quanto ao futuro, percebido sem determinismo, como tempo de possibilidades históricas e mudança [...]” (Haddad; Di Pierro, 2021, p. 03). O que

---

<sup>4</sup> A EJA tratada neste trabalho se refere à educação formal; isto é, aquela que acontece na esfera da escola. Além da educação formal, a educação de pessoas jovens e adultas também ocorre em espaços não-formais, bem como contempla a educação informal. Na primeira, o modelo de educação é organizado fora do sistema educacional formal, ou seja, fora da escola. Enquanto a segunda diz respeito ao processo de aprendizagem que acontece no cotidiano dos sujeitos, sendo outras formas de aprender que ocorrem nos grupos e ambientes em que os indivíduos estão inseridos e possibilita adquirir experiências, valores, habilidades etc. (Barros, 2011).

<sup>5</sup> “[...] no Brasil, Paulo Freire assessorou trabalhos de alfabetização de governos de diversas posições políticas, assumiu o Programa Nacional de Alfabetização em 1963; no exílio, colaborou com o governo chileno, trabalhou na Universidade de Harvard, nos EUA, e, a partir de Genebra, local onde morou por dez anos a convite do Conselho Mundial de Igrejas, assessorou os novos governos de países africanos que haviam se libertado do jugo da metrópole portuguesa a partir de 1975, em processos educativos decoloniais. Poucos anos após seu retorno ao Brasil, assumiu, em 1989, a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo, no governo da Prefeita Luiza Erundina. Quase todas essas atividades se deram no âmbito do setor público e diversas delas estavam relacionadas à escolarização de pessoas jovens e adultas.” (Haddad; Di Pierro, 2021, p. 13).

consistiria no projeto de emancipação e deveria ser promovido pelos educadores que atuam na educação de adultos.

Portanto, a compreensão da EJA e suas particularidades na atualidade se faz pertinente para se entender o trajeto histórico desta modalidade e como vem se construindo ao longo do tempo. Isso porque a EJA, no percurso histórico educacional no Brasil, foi permeada por contextos de conquistas e retrocessos.

Para discorrer tais aspectos, a Lei de Diretrizes e Base da Educação (LDB – Lei nº 9.394) promulgada em 1996 é tomada como marco<sup>6</sup>, pois instituiu a EJA como modalidade de ensino da Educação Básica. É ofertada às pessoas maiores de quinze anos que não frequentaram a escola ou não completaram a educação básica, dividindo-se em dois níveis: ensino fundamental, voltado a maiores de quinze anos; e ensino médio, com ingresso a partir dos dezoito anos (Brasil, 1996). Para fins de organização textual, a discussão se dará mediante os períodos presidenciais, a partir de 1995 até os dias atuais.

Com a retomada da democracia e a promulgação da Constituição Federal de 1988<sup>7</sup>, a educação foi garantida como direito de todos. No governo do presidente Fernando Henrique Cardoso (FHC), que teve início de 1º de janeiro de 1995 e vigorou por 8 anos até 1º de janeiro de 2003, prevaleceu um período marcado por diversas reformas educacionais, bem como a desresponsabilização do Estado, que privilegiou a atuação da iniciativa privada nos vários níveis da educação. Na EJA, este movimento ganhou mais notoriedade, pois o governo transferiu, de modo progressivo, parte da responsabilidade da promoção da EJA para as organizações da sociedade civil e as empresas (Barbosa, 2017).

Em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB nº 9.394/1996) amparou este processo, pois não deixou especificado quem seria o responsável pela oferta de tal modalidade. Deste modo, reforçou que a EJA não estava na agenda prioritária das políticas educacionais, continuando a ser concebida como uma educação supletiva e compensatória. Neste mesmo ano, a não-inclusão da EJA no

---

<sup>6</sup> A preocupação com a educação de adultos é anterior ao marco histórico estabelecido neste trabalho, sendo desenvolvidas ações desde o Brasil Colônia com a chegada dos Padres Jesuítas, em 1549. (Fernandes; Lobão; Freitas, 2022).

<sup>7</sup> A Constituição Federal de 1988 institui em seus artigos 205 e 206 que a educação é reconhecida como direitos de todos, ofertada gratuitamente. Permitindo condições igualitárias de acesso e permanência independentemente da idade. E o artigo 208 garante que é dever do estado ofertar a “[...]educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” (Brasil, 1988, p.195).

Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF) representou um desestímulo para que os municípios e estados ofertassem tal modalidade de ensino (Barbosa, 2017).

Entre as iniciativas voltadas à EJA no período do governo de FHC, os pesquisadores Julião, Beiral e Ferrari (2017) destacam o Plano Nacional de Qualificação do Trabalhador (PLANFOR), em 1995 e o Programa Alfabetização Solidário (PAS), em 1996, ambos de caráter assistencialista e aligeirado, pois não estavam articulados de modo continuado ao processo educativo. E o Programa Nacional de Reforma Agrária (PRONERA) criado em 1998, que ofertou desde os cursos de alfabetização até o ensino superior, através da articulação do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) e as universidades públicas.

Cabe destaque, no governo de Fernando Henrique, a publicação do Parecer 11/2000 do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB), um importante documento que instituiu as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. No âmbito dessas Diretrizes Curriculares foram fixadas as funções da EJA, quais sejam: reparadora, equalizadora e qualificadora (Brasil, 2000).

A função reparadora da EJA significa reconhecer a igualdade ao direito à educação que foi negado e a restauração deste através da oportunidade de reinserção dos jovens e adultos na escola. Para tanto, Brasil (2000, p. 9) expressa que a “[...] EJA necessita ser pensada como um **modelo pedagógico próprio**, a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagem de jovens e adultos.” Vale ressaltar que embora o Parecer 11/2000 traga em destaque a proposta de desenvolvimento de uma escolarização própria para jovens e adultos, o documento não traz detalhes sobre como deve ser construído tal modelo pedagógico.

E de acordo com o mesmo documento (Parecer 11/2000), a função equalizadora da EJA deve ser entendida como uma reparação corretiva, mesmo que tardia, pois possibilita aos sujeitos que interromperam os estudos, por diversos motivos, terem uma nova possibilidade de inserção no sistema educacional. Ao analisar a noção de equidade expressa por Brasil (2000, p. 10) como “[...], a forma pela qual se distribuem os bens sociais de modo a garantir uma redistribuição e alocação em vista de mais igualdade, consideradas as situações específicas [...]”, compreende-se com esta função que, por terem tido desfavorecido o acesso e a

continuidade do percurso escolar, no momento do ensino obrigatório, os(as) alunos(as) da EJA deverão ter oportunidades superiores aos demais estudantes, para que assim possam alcançar um patamar de igualdade na inserção no trabalho, no convívio social e participativo (Brasil, 2000).

Já a função qualificadora, conforme Parecer 11/2000, visa atualizar os conhecimentos, através de um processo que deve ocorrer durante toda a vida, por meio da educação permanente em espaços tanto escolares, quanto não escolares, voltada para o desenvolvimento do potencial humano (Brasil, 2000).

Portanto o período governamental de FHC tem como destaque a elevação da EJA ao *status* de modalidade de ensino da Educação Básica, através da LDB (Lei 9.394/1996), e a publicação do Parecer 11/2000 que evidencia as funções da EJA.

O governo seguinte foi o de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), que ocorreu entre 1º de janeiro de 2003 a 1º de janeiro de 2011. Nos dois mandatos de Lula, no que tange as políticas educacionais, houve a adoção de políticas de ruptura (contraditórias) e de permanência às efetivadas no governo anterior. Este governo foi marcado pela estratégia da “participação de todos”, e tornou-se aquele que mais realizou discussões com a população, através dos movimentos sociais, organizações da sociedade civil, empresários etc. (Santos; Nunes, 2021).

No âmbito da EJA, o governo Lula executou expressivas reformulações a nível nacional, como a implantação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), vinculada ao Ministério da Educação, no ano de 2004. Já em 2007, o FUNDEF foi substituído pelo Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB), através da Lei nº 11.494/07, que previa em seus recursos, as matrículas da EJA. Em 2010 foi a vez do Programa Nacional do Livro Didático ser implementado na EJA (Julião; Beiral; Ferrari, 2017).

Cabe enfatizar neste governo, o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) lançado em 2003, que se desenvolveu paralelamente aos sistemas de ensino já existentes e assumiu um caráter de programa de governo. Teve como suporte a sociedade civil por meio de alfabetizadores leigos improvisados que não tinham formação específica para atuar como educadores. E muitos jovens que estavam cursando ou haviam concluído o ensino médio, encontraram no programa a possibilidade de um emprego. Estes recebiam uma ajuda de custo, através de bolsas de baixo valor (Catelli Junior, 2014).



O autor também destaca que no PBA, além do baixo investimento em profissionais, tinha uma infraestrutura inadequada para as atividades que aconteciam em locais improvisados, ou até mesmo, na casa dos educadores. Outra problemática do programa era o recrutamento dos alunos que ficava sob a responsabilidade dos professores e estes, muitas vezes, buscavam pessoas conhecidas e já alfabetizadas. E o objetivo do programa não era atingido. (Catelli Junior, 2014).

Assim, o PBA fracassou nos primeiros anos de existência, pois além do pouco investimento, segundo Catelli Junior (2014), com base em um relatório de Tribunal de Contas da União do ano de 2006:

menos da metade dos inscritos concluíam o curso de alfabetização e, ainda, menos de 50% dos concluintes ingressaram na EJA. Acontecia ainda, que alunos continuassem no programa, mesmo depois de concluído o processo de alfabetização, por não encontrarem escola de jovens e adultos em sua localidade, ou para não perder o vínculo afetivo construído com o grupo e com o educador (Catelli Junior, 2014, p. 100).

Já no ano de 2005 foi criada a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ), em caráter experimental, e instituiu o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem Urbano) voltado os jovens de baixa renda com precária inserção no mercado de trabalho, que oportunizava a conclusão do ensino fundamental (Di Pierro; Haddad, 2015).

Quanto ao governo Lula, neste período, cabe destacar que a EJA passou por importantes reformulações, como a implantação da SECAD, secretaria responsável pelas ações de educação de jovens e adultos. Porém, a implantação do PBA vem em contraponto com a EJA, pois oferecia somente a alfabetização, enquanto a EJA é uma modalidade de ensino que visa a continuidade dos estudos até a conclusão do ensino médio.

Posteriormente, a presidente Dilma Vana Rousseff governou o país de 1º de janeiro de 2011 até 31 de agosto de 2016, quando foi afastada do cargo por um processo de impeachment. Julião, Beiral, Ferrari (2017) destacam que as ações do governo Dilma às políticas para a EJA foram voltadas a dar continuidade ao que já estava em desenvolvimento pelo governo anterior.

Estes autores destacam a criação, em 2011, do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que ofertava cursos técnicos e cursos

de curta duração. Os cursos do PRONATEC não estavam ligados à EJA inicialmente, desvinculando das propostas da modalidade quanto à formação integral, aumento e continuação da escolarização (Julião; Beiral; Ferrari, 2017).

Os autores Di Pierro e Haddad (2015) evidenciam no governo Dilma o rearranjo ocorrido no âmbito institucional da SECAD, que passou a incorporar a gestão do Projovem Urbano (criado no governo Lula) e da Educação Especial. Deste modo, a SECAD inseriu a palavra “Inclusão” na nomenclatura da Secretaria, e adquiriu a denominação de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão com a nova sigla SECADI.

Deste modo, a marca distintiva do governo Dilma foi a criação do PRONATEC, diante a justificativa da necessidade de mão de obra qualificada frente à expansão da economia. Diversos pesquisadores levantaram críticas ao programa devido ao caráter privatizante e, principalmente, a desarticulação com a educação básica, mediante a ofertada de cursos de curta duração, o que rompeu com a perspectiva de uma educação integrada, conforme ocorria nos programas anteriores do governo Lula (Di Pierro; Haddad, 2015).

Após o impeachment de Dilma, o então vice-presidente Michel Miguel Elias Temer Lulia exerceu o cargo de presidente no período de 31 de agosto de 2016 à 1º de janeiro de 2019. Barbosa (2019) afirma que este governo foi marcado pela retomada do projeto de FHC voltado à contrarreforma educacional, que foi interrompido nos governos de Lula e Dilma, pois Temer adotou um viés economicista à educação, pautado na relação custo-benefício.

Também neste governo, foram congelados os investimentos públicos na área da educação por 20 anos, o que inviabilizou o cumprimento das metas instituídas no Plano Nacional de Educação (PNE – 2014-2024). E, houve o sufocamento de dois importantes movimentos de luta pela educação: a Conferência Nacional de Educação (CONAE) e o Fórum Nacional de Educação (FNE) (Santos; Nunes, 2021).

Outro retrocesso correu em 2018, quando a SECADI que estava vinculada ao Ministério da Educação (MEC) foi extinta. E a Secretaria de Educação Básica (SEB) recebeu a competência formal de atuar junto a EJA. Porém, não foram formalizadas novas ações governamentais voltadas a esta modalidade, e para as propostas anteriores não foram destinadas verbas para a manutenção, havendo eminente risco de extinção da modalidade (Marquez; Godoy, 2020).

Já na gestão do presidente da república Jair Messias Bolsonaro, entre 1º de janeiro de 2019 e 1º de janeiro de 2023, ocorreram várias trocas de ministros da educação que ocasionaram em perdas relevantes de investimentos na política educacional. A EJA foi uma das áreas da educação que sofreu grandes perdas, devido à recente extinção da SECADI e da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA), que assessorava as políticas voltadas para a EJA e reunia representantes da sociedade civil e dos movimentos sociais junto ao Ministério da Educação. Um exemplo de total descaso do Governo Federal para com a EJA foi a interrupção da distribuição de materiais didáticos (Santos; Nunes, 2021).

Compensa salientar que, neste governo a publicação dos Pareceres CNE/CEB nº 06/2020 (Brasil, 2020) e nº 01/2021 (Brasil, 2021a) resultou na aprovação da Resolução CNE/CEB nº 01/2021 em 28 de maio de 2021 que atualizou as Diretrizes Operacionais para a EJA alinhando a oferta desta modalidade de ensino à BNCC e a Lei nº 13.415/2017, e orientou na organização e nos currículos (Brasil, 2021b).

Esta Resolução (CNE/CEB nº 01/2021) foi mais um dos atos do governo Bolsonaro, dentre as diversas reformulações da política educacional voltadas ao favorecimento do capital e ao enfraquecimento da participação popular, visto que sua homologação foi criticada por militantes da EJA, pesquisadores, professores e especialistas, pois não considerou as especificidades dos sujeitos da EJA, quanto as suas competências e habilidades para propor o currículo dos cursos. A modalidade foi reduzida a simples obtenção de um certificado de conclusão do ensino fundamental ou médio, sem que realmente houvesse a aquisição de conhecimentos condizentes ao nível de ensino. (Soriano; Farias; Fernandes, 2023).

Cabe ressaltar o reducionismo da conceituação de aprendizagem ao longo da vida na atualização das Diretrizes Operacionais da EJA, visto que nos documentos supracitados, esse conceito propõe a segregação das pessoas com deficiência dentro desta modalidade de ensino, pois afirma que este alunado deve receber um atendimento escolar específico. Ou seja, sugere que haja uma submodalidade educacional para este público dentro da EJA. (Movimento pela base, 2022).

Enfim, em 1º de janeiro de 2023 Lula retomou ao cargo de presidente da república. Uma das primeiras ações do atual presidente foi a reativação da SECADI, através da revogação do decreto que promoveu sua extinção (Sousa, *et al.*, 2023).

Outro avanço do atual governo, conforme noticiado pelo Ministério da Educação, concerne em instituir novamente a CNAEJA, através da portaria nº 989 de 2023, do Ministério da Educação. Para tanto, a referida comissão subsidiará o MEC, de modo consultivo através de assessoria, elaboração, acompanhamento e avaliação da Política de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. (Brasil, 2023a).

Posto isto, Abreu Júnior e Prado (2020) afirmam que, após mais de vinte cinco anos da implantação da LDB, é perceptível que no âmbito da EJA as políticas públicas voltadas ao acesso e permanência na modalidade se desenvolveram de modo frágil e insuficiente, visto que a EJA não foi tratada como prioridade pelos governos, o que acarretou em profundas marcas a esta modalidade.

## 2.1 PERSPECTIVAS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) NA ATUALIDADE

Diante da contextualização histórica explanada anteriormente, alguns apontamentos evidenciados por estudiosos na área da EJA são igualmente importantes para pontuar as perspectivas desta modalidade educacional na atualidade.

Perante as particularidades e complexidades da EJA, o desenvolvimento de políticas públicas deve considerar, além do contexto educacional, o tocante socioeconômico, sócio-histórico e cultural do público potencial da EJA, para promover a equidade no acesso e permanência deste alunado, por meio da garantia do direito à educação em qualquer fase da vida (Marquez; Godoy, 2020).

Neste sentido, Paiva (2011) destaca que a EJA não deve ser concebida como menos importante, pois enquanto modalidade da educação básica tem seu modo próprio do fazer educacional, determinada pelas peculiaridades do seu público, jovens e adultos marcados por um histórico educacional deficitário, que não os atendeu com equidade em sua trajetória escolar, visto que a EJA deve ser concebida como direito de todos os que vivenciaram a exclusão educacional no período da infância ou adolescência.

Outra concepção que Andrade, Amorim e Conceição (2021) apresentam sobre a EJA, diante à situação de negativa ao direito educacional vivenciada pelos sujeitos da modalidade durante a idade considerada obrigatória, é o reconhecimento desta

modalidade como uma ação afirmativa. Para tanto, os autores conceituam que as ações afirmativas na educação visam a promoção dos indivíduos discriminados.

Corroborando com esta assertiva, Carreira (2014) define que as ações afirmativas são ações reparatorias que objetivam enfrentar/corrigir as desigualdades e discriminações que afetam a garantia e acesso aos direitos da população. Tal autor afirma que a EJA deve ser vista enquanto resposta às desigualdades das políticas educacionais vigentes no país.

Outra perspectiva que se destaca refere-se ao acesso à EJA. Segundo Sampaio e Hizim (2022), há um expressivo quantitativo de público potencial para esta modalidade (analfabetos e com baixa escolaridade). Haja vista que em 2019, por exemplo, havia mais de 11 milhões de analfabetos com 15 anos ou mais, e entre a população brasileira com 18 anos ou mais um total de 73,5 milhões de pessoas que não concluíram a educação básica. Porém, muitas destas pessoas não irão receber atendimento pela EJA devido aos diversos entraves para o acesso e permanência do alunado nesta modalidade de ensino, como por exemplo, as dificuldades que são impostas pelo mundo do trabalho, a questão da mobilidade urbana nas grandes cidades, bem como a oferta precária da EJA nos municípios pequenos.

Portanto, existe a necessidade da criação de mecanismos que motivem este público a retomada dos estudos, com a aplicação da legislação educacional na prática cotidiana, através de metodologias específicas para esta modalidade de ensino, como também, a organização curricular e a formação de professores para a atuação na EJA. Para promover a estes sujeitos a possibilidade de atendimento conforme suas necessidades (Sampaio; Hizim, 2022).

Em suma, no contexto contemporâneo, a EJA ainda é permeada por distintos desafios, devido às desigualdades sociais, econômicas, políticas, geográficas e culturais, presentes na sociedade. Também ficou evidente que esta modalidade de ensino, mesmo com tantos entraves, conquistou uma legislação própria, fruto das reivindicações e debates promovidos por movimentos sociais, pesquisadores, familiares, trabalhadores da educação, e ao longo do tempo, vem ocupando seu espaço no contexto educacional formal (Mauricio; Martins Junior; Martins, 2019).

## 2.2 OS SUJEITOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Para se discutir sobre a EJA é imprescindível discorrer sobre os sujeitos desta modalidade de ensino e indagar sobre quais as especificidades do alunado que frequenta a EJA na atualidade. Primeiramente, cabe destacar que ao se intitular “sujeitos da EJA” estão inseridos nesta categoria, além dos(as) alunos(as), os(as) professores(as) e demais funcionários(as) que atuam nesta modalidade de ensino. Porém, devido ao caráter desta pesquisa, o que se propõe neste tópico é debater somente sobre os(as) alunos(as) inseridos(as) na EJA.

Constata-se que houve uma mudança na percepção em relação aos sujeitos da EJA na atualidade pois, por um longo período, estes eram concebidos como um grupo que apresentava características bem definidas. Suas especificidades não eram consideradas, tais como: gênero, raça, situação ocupacional, idade, situação econômica e social etc. (Julião; Beiral; Ferrari, 2017).

Ademais, o Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos - VI CONFINTEA, completa ao afirmar que “pensar sujeitos da EJA é trabalhar para, com e na diversidade. A diversidade é constituída das diferenças que distinguem os sujeitos uns dos outros [...]”. (Brasil, 2009, p. 28).

Desse modo, através do reconhecimento da educação, enquanto direito fundamental na contemporaneidade e os progressos na área da EJA, foi preciso compreender as características desse público para o desenvolvimento das propostas político-pedagógicas para esta diversidade de sujeitos (Julião; Beiral; Ferrari, 2017).

Diante de tal diversidade, a proposta da EJA deve respeitar a pluralidade de vivências e especificidades dos sujeitos que acessam esta modalidade de ensino, pois vem ocorrendo um aumento progressivo da população que convive com diferentes situações sociais que acarretam, dentre outros fatores, o insucesso escolar na educação dita como regular e que se tornam público potencial da EJA (Pereira, 2019).

É evidente que a EJA comumente atende sujeitos trabalhadores que procuram retomar os estudos vislumbrando a certificação para acesso ou progressão no mercado de trabalho. Portanto, a relação entre o estudo e o trabalho está presente na vivência das famílias dos trabalhadores, que mesmo cientes da importância que a educação ocupa diante ao mercado de trabalho, o fator econômico ainda é prioridade no cotidiano destes sujeitos (Silva; Benedictis, 2021).

Em um estudo de Sampaio e Hizim (2022), por exemplo, os autores evidenciam que a oferta de ensino na modalidade de EJA, em sua maioria, ocorre no período noturno, dificultando o acesso dos trabalhadores que cumprem seu turno de trabalho à noite ou dos que trabalham por escala, sem horário fixo.

Outra característica que deve ser considerada no que tange aos sujeitos da EJA são as relações geracionais e o acolhimento das experiências e conhecimento desta “divers-idade” de pessoas, sejam jovens, adultos ou idosos (Souza Filho; Cassol; Amorim, 2021).

E cabe destaque ao aumento considerável da quantidade de jovens brasileiros que estão ingressando na EJA na atualidade. Tal fenômeno é conhecido com a juvenilização da EJA, que ocorreu devido aos processos de exclusão e degradação escolar, somado às questões sociais, em especial, o desafio de acesso ao emprego e renda, o que gerou o insucesso escolar de tantos jovens durante a idade considerada obrigatória para frequentar a escola (Souza Filho; Cassol; Amorim, 2021).

Além destes, outros sujeitos da EJA são os idosos que, com o aumento da expectativa de vida, representam um quantitativo expressivo de pessoas que não se escolarizaram ou se quer foram alfabetizadas. Além disso, diante da concepção de aprendizagem ao longo da vida, o Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) elenca que para além do mercado de trabalho, esta população é capaz de contribuir, “[...] para a produção cultural, material e imaterial do Brasil, com dignidade e autonomia, mudando-se a tendência histórica de relegá-los ao ócio e a atividades pouco criativas [...]” (Brasil, 2009, p. 29).

Tal como a questão geracional constitui a base identitária dos sujeitos da EJA, as relações de gênero presentes na sociedade também compõem a realidade da modalidade. Mesmo com as transformações ocorridas ao longo dos anos na sociedade, a desigualdade entre masculino e feminino ainda prevalece. Várias mulheres retomam seus estudos na EJA buscando a formação básica, diante de uma história marcada por situações de vulnerabilidade socioeconômica e negação de direitos (Lima; Wiese; Haracemiv, 2021).

No que tange as questões étnico-raciais referentes aos sujeitos da EJA, os autores Ferreira e Malú (2021), com base nos dados do Censo de Educação Básica de 2019, afirmam que a maioria dos(as) alunos(as) matriculados(as) na EJA se

autodeclararam no ato de matrícula como pretos e pardos. Demonstrando que estes sujeitos vêm buscando a igualdade racial ao se reconhecerem enquanto negros e pardos, mesmo diante de tantas questões advindas do racismo estrutural e institucional. Estes dados também revelam que este contingente da população na idade educacional obrigatória precisou abandonar os estudos por variadas razões e retornam às salas de aulas com vistas à novas oportunidades e realidades.

Conforme o Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA), outro fator de análise quanto aos sujeitos da EJA é a especificidade entre o alunado que acessa a EJA proveniente da cidade e os que advém da zona rural. Na área urbana há predominância do público da EJA advindo da periferia, que apresentam baixa escolarização. E o analfabetismo está diretamente ligado as condições de pobreza e vulnerabilidade, decorrentes da exclusão social gerada pelo sistema capitalista. Por outro lado, os sujeitos da EJA provenientes do campo, são marcados pelo nível de escolaridade baixo, devido à ausência de oferta de ensino na zona rural, agravado pelo crescente fechamento das escolas do campo. (Brasil, 2009).

Além destas características, tão diversas, é comum entre os sujeitos da EJA a prevalência da baixa autoestima, o cansaço após a jornada de trabalho e os afazeres da vida adulta, fatores estes que impactam na continuidade dos estudos, levam uma parcela significativa ao desânimo e até a desistência dos estudos na EJA (Ribeiro, 2022).

Diante deste cenário de diversidade dos sujeitos da EJA, há necessidade de se valorizar a história de vida destes, com a adoção de uma proposta educacional que valorize e respeite esta pluralidade perante às transformações na composição do alunado desta modalidade de ensino, para “[...] que agregue todas as redes de saberes, tecida nos seus variados espaços/tempos e de experiências” (Souza Filho; Cassol; Amorim, 2021, p.725).



### **3 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) E A INCLUSÃO DOS(AS) ALUNOS(AS) COM DEFICIÊNCIA**

Este capítulo apresenta uma discussão teórico-conceitual sobre as pessoas com deficiência na EJA, através de um breve recorte histórico sobre a educação voltada a este público, bem como pelo viés da EJA enquanto direito educacional às pessoas com deficiência. Também trata da inclusão do alunado com deficiência na referida modalidade de ensino. E por fim, discute o conceito de suportes, tido neste estudo como importante ferramenta analítica para a compreensão da inclusão do alunado com deficiência na EJA.

#### **3.1 ANTECEDENTES HISTÓRICOS SOBRE A EDUCAÇÃO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

O preconceito e a exclusão, bem como o acesso tardio ao contexto educacional, marcam a vivência de muitas pessoas com deficiência. Os autores Lopes e Lino (2021) salientam que, ao revisitar os dados históricos, percebe-se que esta população foi submetida na Antiguidade à cruéis práticas de exclusão como o abandono, e até a morte. E na idade Moderna, viviam segregadas em instituições, sem nenhuma instrução educacional.

Corroborando com esta assertiva, Tavares, Fonseca e Dantas (2023) evidenciam que em decorrência dos diversos estereótipos limitantes direcionados as pessoas com deficiência ao longo da história, estas foram menosprezadas e marginalizadas do convívio social, e ainda, receberam tratamentos infantilizados, por serem consideradas incapazes.

Além disso, Mendes (2006) destaca que somente a partir da década de 1960 é que foi instituída a matrícula das pessoas com deficiência nas escolas em classes especiais, por meio da integração. Nas palavras da autora

[...] a integração escolar não era concebida como uma questão de tudo ou nada, mas sim, como um processo com vários níveis, através dos quais o sistema educacional proveria os meios mais adequados para atender as necessidades dos alunos. O nível mais adequado seria aquele que melhor favorecesse o desenvolvimento de determinado aluno, em determinado momento e contexto [...] (Mendes, 2006, p. 391).

Ainda conforme Mendes (2006), o termo inclusão escolar emergiu de modo focalizado nos Estados Unidos e devido à influência cultural deste país alcançou a mídia e foi difundido para outros países durante a década de 1990.

Em 1994 foi produzida a Declaração de Salamanca, a partir da Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que foi promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, as Ciências e a Cultura (UNESCO) e pelo governo espanhol na cidade de Salamanca, sendo considerado um marco importante em nível mundial para a propagação da educação inclusiva, inclusive no Brasil (Mendes, 2006).

Segundo Mendes (2006), a proposta de inclusão é defendida por meio de duas ideias distintas: a inclusão total e a inclusão por serviços. A inclusão total que se posiciona em favor da educação de todo o alunado exclusivamente nas classes comuns da escola regular. A outra ideia se baseia na inclusão apoiada nos serviços, sob o argumento de que, diante da diversidade de características do alunado existe a necessidade de inserção de serviços, apoios e suportes nas escolas regulares para a inclusão bem-sucedida deste público.

### **3.1.1 A educação às pessoas com deficiência na legislação brasileira**

A promulgação da Constituição Federal de 1988, marco da democratização do país, ampliou a educação para todos e no seu artigo 208 garantiu o “atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1988).

Em 1994, foi lançada no Brasil a primeira política nacional de educação especial, preconizando o acesso à escola nas classes do ensino regular aos (as) alunos(as) com deficiência por meio do processo de integração instrucional, voltado ao alunado que tivesse condições para acompanhar os (as) alunos (as) conceituados (as) como normais no desenvolvimento das atividades curriculares planejadas para o ensino comum (Brasil, 1994).

Em 1996, a LDB instituiu no título III, artigo 4º, inciso III, que é dever do Estado garantir na educação escolar pública gratuita, o atendimento educacional especializado ao alunado com deficiência, de modo transversal em todos os níveis de ensino regular (Brasil, 1996).

Também ocorreram importantes avanços nos anos 2000 no território brasileiro, como: a criação do Projeto Escola Viva (2001), o Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade (2003), o Plano de Educação em Direitos Humanos (2007) e o Plano de Metas Compromissos Todos pela Educação (2007), este último incluiu em seus objetivos a educação especial visando a garantia do acesso e permanência das pessoas com deficiência no ensino regular, através da inclusão nas escolas públicas (Schabbach; Rosa, 2021).

Em 2008, com a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI), o Brasil se colocou em uma posição de destaque no que tange aos projetos inclusivos, o que representou um passo fundamental para os anos posteriores. A PNEEPEI atribuiu ao Estado o papel de agente de promoção dos serviços educativos voltados às pessoas com deficiência, definiu a prioridade na inserção deste público em classes comuns, e determinou que as escolas especiais não deveriam ser substitutas das escolas regulares. E deliberou que as escolas de ensino regular (públicas e privadas) não deveriam recusar as matrículas das pessoas com deficiência (Schabbach; Rosa, 2021).

A política supracitada (PNEEPEI) também avançou ao garantir a inclusão escolar do alunado com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, pois orientou os sistemas de ensino no que concerne ao acesso deste público a todos os níveis de ensino nas escolas regulares com a participação e aprendizagem; a transversalidade com a educação especial na oferta do atendimento educacional especializado, bem como a formação dos professores e outros profissionais da educação com vistas à inclusão e a participação da família e da comunidade. A PNEEPEI objetiva a “[...] acessibilidade arquitetônica, nos transportes, nos mobiliários, nas comunicações e informação; e articulação intersetorial na implementação das políticas públicas” (Brasil, 2008, p. 14).

Já em 6 de julho de 2015, foi promulgada a Lei nº 13.146 que instituiu a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência. Em seu artigo 1º, afirma que esta lei é “[...] destinada a assegurar e a promover, em condições de igualdade, o exercício dos direitos e das liberdades fundamentais por pessoa com deficiência, visando a sua inclusão social e cidadania”. (Brasil, 2015, p. 01).

Quanto ao direito à educação, o Estatuto da Pessoa com Deficiência assevera que:

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. Parágrafo único. É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade assegurar educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação. (Brasil, 2015, p. 41).

Apesar destes progressos, em 30 de setembro de 2020, o Decreto nº 10.502 apresentou a nova Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao Longo da vida. Nas palavras de Bueno e Oliveira (2022b, p. 06-07), este decreto representou um retrocesso, devido ao seu “[...] foco voltado para a remediação, a segregação e o desmonte das estruturas que foram construídas nos últimos anos para assegurar a inclusão educacional [...]”.

Rocha, Mendes e Lacerda (2021) apontam que a política supracitada, apesar de assumir seu caráter garantidor do direito à escolarização ao longo da vida, contraria o princípio da inclusão, pois versa sobre a possibilidade desta escolarização ocorrer em espaço exclusivo, ou seja, não privilegiou o atendimento deste alunado nas classes regulares. E possibilitou a desresponsabilização do Estado e a ocorrência do isolamento deste público em classes especiais através da oferta do ensino pela iniciativa privada e pela filantropia.

Outro ponto, que também gerou discussão, foi sobre o princípio da inclusão na Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com aprendizado ao Longo da vida se refere ao direito dos surdos à escola bilíngue, pois assegura que os entes federados poderão criar estes serviços educacionais voltados à instrução de Libras para este público, mas não mencionou a garantia de apoio do Governo Federal com a destinação de recursos (Rocha; Mendes; Lacerda, 2021).

Assim, permeada por polêmicas e discussões, tornou-se a política nacional voltada à Educação Especial que teve menor duração no território brasileiro (cerca de 60 dias), pois em dezembro de 2020, o referido decreto foi suspenso pelo Supremo Tribunal Federal, seguindo vigente a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva do ano de 2008. (Bueno; Oliveira, 2022b).

Em 21 de novembro de 2023, de acordo com a notícia do Ministério da Educação em sua página da internet, foi lançado pelo governo federal o Plano de

Afirmação e Fortalecimento da PNEEPEI, coordenado pelo MEC. Este buscou fortalecer a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. E foi dividido em quatro eixos:

- Expansão do Acesso - Ênfase na educação infantil para realizar busca ativa, criação de novas turmas e investimento em atenção precoce;
- Qualidade e Permanência - Ampliar o transporte escolar acessível, a acessibilidade nas escolas e a oferta de Salas de Recursos Multifuncionais, assim como garantir Atendimento Educacional Especializado a todos os estudantes do público da educação especial e regulamentar o trabalho de profissionais de apoio escolar;
- Produção de Conhecimento - Apoiar pesquisas sobre educação inclusiva e pesquisadores com deficiência, bem como investir na gestão de informações, garantindo mais transparência e qualidade; e
- Formação - Investir na formação de professores de salas comuns, professores de Atendimento Educacional Especializado e gestores no campo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, além de realizar ações de letramento em educação especial na perspectiva da educação inclusiva e do modelo social da deficiência para trabalhadores do MEC (Brasil, 2023b, p. 01).

Portanto, entende-se que no contexto atual da política brasileira, o governo atual está retomando as propostas da PNEEPEI através de ações, programas, planejamento e investimento financeiro que ocorrerão mediante pactuações com os municípios, os estados e o Distrito Federal, visando a participação da sociedade por meio da construção coletiva. (Brasil, 2023b).

### 3.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) ENQUANTO DIREITO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA

Desde a segunda metade do século XX no Brasil, a EJA tem alcançado destaque nas políticas educacionais por atender a um público que historicamente vivenciou a exclusão educacional por não concluírem seus estudos no tempo considerado obrigatório. E adquire maior relevância, quando se analisa este público pelo viés dos(as) alunos(as) com deficiência que frequentam a EJA, e da problemática da inclusão destes (Holanda; Pereira; Ferreira, 2021a).

Ao longo dos anos, mesmo com avanços na legislação brasileira, foi pouco evidenciado o debate acerca do contexto educacional das pessoas com deficiência que são jovens e adultas em defasagem escolar. Deste modo, torna-se necessário refletir em particular sobre estes sujeitos da EJA que sofreram tripla marginalização diante a sua deficiência, através da escola em que frequentaram e não os inseriu

adequadamente, e por se encontrarem em idade que julgam avançada para a escolarização (Silva; Gonçalves, 2022).

Corroborando com essa afirmativa, Haas (2015) evidencia o descaso das políticas públicas voltadas aos sujeitos da Educação Especial e da EJA, pois

[...] as discussões sobre o direito à educação, por muito tempo, ignoraram ou minimizaram um debate pedagógico e, com isso, desconsideraram o fato de eles constituírem demanda real do campo da Educação e de necessitarem de saberes e de fazeres específicos às suas peculiaridades (Haas, 2015, p. 349).

Entretanto, todos tem direito em qualquer idade ao acesso à educação em um ambiente acolhedor e que proporcione possibilidades de novos e distintos modos relacionais entre alunos(as) com e sem deficiência. (Holanda; Pereira; Ferreira, 2021b).

Nesse sentido, Bueno e Oliveira (2022b) complementam, referindo que o direito à educação para todos vai além do acesso à escola enquanto espaço físico, pois deve promover a inserção e a permanência dos(as) alunos(as) com deficiência no contexto educacional numa perspectiva inclusiva, desenvolvendo nestes, o sentimento de pertencimento ao grupo em que estão inseridos. Pois, ainda que haja a inserção gradual de jovens e adultos com deficiência na EJA, se não houver políticas e programas voltados a este público, bem como os direcionamentos curriculares específicos, a permanência e continuidade do processo educacional estará comprometida.

Deste modo, para que tal direito seja assegurado, o Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) destaca a necessidade de que sejam eliminadas as

[...] barreiras atitudinais, físicas, pedagógicas e nas comunicações — em particular, a Linguagem Brasileira de Sinais (LIBRAS) na identidade da pessoa surda —, de forma a garantir a escolarização, a formação para o mundo do trabalho e a efetiva participação social de todos os educandos [...] (Brasil, 2009, p. 31).

Outra questão levantada quanto ao direito à educação das pessoas com deficiência é evidenciada por Fantacini e Campos (2017) quanto à garantia da permanência e conclusão dos estudos na EJA por este público específico, haja vista que questões pessoais e financeiras, somadas ao contexto escolar, dificultam

acompanhar o ritmo do curso, e muitos desistem novamente dos estudos.

Por outro lado, também se faz necessário refletir sobre a função e a prática pedagógica da EJA, e o processo de inclusão dos(as) alunos(as) com deficiência, pois se constata, por meio de diferentes estudos, as fragilidades na oferta educacional diante aos problemas relacionados com a organização do espaço para garantir acessibilidade física e adaptação curricular a este alunado. (Soares, 2021; Leite; Campos, 2018).

Da mesma forma, há necessidade de professores(as) e gestores(as) mais bem preparados por meio de formação continuada, para que seja garantida a inclusão, através do atendimento que os(as) alunos(as) com deficiência necessitam (Luiz; Teixeira; Silva, 2021).

Além disso, Ribeiro (2022) evidencia que a oferta educacional voltada aos(as) alunos(as) com deficiência é contemplada ainda por políticas que apresentam lacunas e não trazem clareza sobre o atendimento destes nas classes comuns.

Bueno e Oliveira (2022a) também destacam que até o momento presente inexistente uma política específica que contemple a EJA e o Atendimento Educacional Especializado aos(as) alunos(as) com deficiência, e o parco quantitativo de estudos que abarcam essa temática corroboram para a invisibilidade e a vivência de experiências de exclusão deste alunado na EJA.

Em suma, embora a EJA represente o direito de acesso à educação para a conclusão da escolarização básica, as pessoas com deficiência ainda encontram diversos entraves para a permanência e conclusão dos estudos na modalidade.

### 3.3 A INCLUSÃO DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Para a compreensão da inclusão de jovens e adultos com deficiência na EJA, inicialmente, os conceitos de exclusão e inclusão serão evidenciados, devido à relevância da dialética inclusão/exclusão no processo das relações da sociedade, bem como no contexto escolar. Vale salientar que o propósito desta pesquisa é a compreensão da inclusão do alunado com deficiência inserido nas classes regulares

de EJA, no nível do ensino médio, diante dos pressupostos da Educação Inclusiva<sup>8</sup>.

### **3.3.1 A dialética inclusão/exclusão nas relações sociais**

O ser humano em sua essência é um ser social. Suas relações com seus pares ocorrem mediante a necessidade de pertencer a grupos com os quais cada um se identifica. E esta relação emocional leva-o a investir sua identidade e defender os valores do grupo. Além disso, o grupo é formado por pessoas que partilham do mesmo senso de pertencimento, em que a imagem pessoal se encontra vinculada à constituição da imagem do grupo. (Sawaia, 2001).

Deste modo, a inclusão nos variados grupos ocorre pelas semelhanças partilhadas entre os membros que o compõe, e que conseqüentemente, excluem os que se diferenciam. A exclusão ocorre nos diversos contextos da sociedade e apresenta diferentes configurações no âmbito político, educacional, relacional, profissional etc.; visto que é um processo dotado de complexidade e múltiplas facetas (Sawaia, 2001).

Nesta perspectiva, Sawaia (2001) define que diante aos valores e às representações impostos pela sociedade, todos, de algum modo, estão inseridos, mas em sua grande maioria, de modo insuficiente. Tal fato remete à ilusão de ocorrência da inclusão, gerando o que a autora define como o processo dialético de exclusão/inclusão, ou seja, a exclusão gerada pela sociedade remete à necessidade de criação de processos inclusivos.

Portanto, segundo Sawaia (2001), o processo dialético inclusão/exclusão se manifesta enquanto lógica do sistema, como modo de sustento à ordem social. Trata-se de um processo em movimento constante, em que o indivíduo ou grupo pode se encontrar incluído em determinada instância da sociedade e excluído em outra. Exclusão e inclusão não se dissociam, uma vez que representam um processo dialético constituinte da dinâmica da sociedade, em que a inclusão só existe devido aos diversos contextos excludentes.

Do mesmo modo, Costa e Ianni (2018) afirmam que inclusão é entendida aqui

---

<sup>8</sup> É importante diferenciar os conceitos de Educação Especial e Educação Inclusiva, sendo a Educação Especial uma modalidade que atende as pessoas com deficiência inseridas no sistema de ensino regular e tem como função promover, de modo complementar e suplementar, atividades em espaços restritos que visam aumentar as potencialidades e habilidades tanto físicas quanto intelectuais, deste alunado. Já a Educação Inclusiva parte do viés do direito à educação para todos, pautada na legislação brasileira (Mauricio; Martins Junior; Martins, 2019).



como inclusão social, pois faz referência “à sociedade” como ato de inserir para que se faça parte da sociedade, do grupo. Este conceito está diretamente ligado dialeticamente ao seu oposto, a exclusão social. Portanto, pressupõem-se que houve inicialmente o processo de exclusão, para que se justifique a necessidade da inclusão, o que torna primordial a compreensão das causas da exclusão para serem traçadas estratégias de inclusão.

Logo, a exclusão é um processo de banir ou isolar o indivíduo que não atende aos valores tidos como dominantes na sociedade. Segundo Costa e Ianni

[...] deve ser compreendida como um processo pluridimensional que segrega e inferioriza um indivíduo ou um grupo perante sua comunidade e seu território. Sua base de segregação está nos valores dominantes da sociedade (Costa; Ianni, 2018, p. 84).

Com o objetivo de alterar dada circunstância de exclusão, é efetivada uma ação política advinda do poder público, de instituições ou mesmo da sociedade civil, denominada como inclusão social. Logo, pode-se definir inclusão social como “[...] as diversas ações e medidas tomadas no sentido de buscar o fim (ou ao menos a diminuição) da exclusão ao acesso aos benefícios e conquista da sociedade” (Cirino, 2015, p. 28). E tem como objetivo, a igualdade de oportunidade para acesso aos bens e serviços existentes em determinada sociedade.

Visto que este processo dialético de inclusão/exclusão é vivenciado pelo alunado com deficiência inserido na EJA, é imprescindível a compreensão da inclusão no contexto escolar.

### **3.3.2 Perspectivas sobre a inclusão do alunado com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**

Várias políticas e leis foram promulgadas no âmbito da educação brasileira voltadas à inclusão dos(as) alunos(as) com deficiência, porém, verifica-se a ocorrência de diversas formas de exclusão escolar. Ou seja, a escola exclui através da “[...] massificação de ensino e não cria a possibilidade de diálogo entre diferentes lugares epistemológicos, não se abre a novos conhecimentos que não couberam, até então, dentro dela.” (Mantoan, 2003, p. 13).

Certamente, o caminho escolar a ser trilhado rumo ao percurso da inclusão é complexo, implica na mudança no modo de organização do sistema educacional, com a adequação do espaço físico da escola e adoção de práticas de ensino que contemplem a diversidade/diferença em função das necessidades dos(as) alunos(as), com ou sem deficiências. (Mantoan, 2003).

De acordo com Orrú (2022), ser uma pessoa com deficiência, ou seja, ter um marcador que evidencia uma diferença, pode conceber o indivíduo como inferior, e desencadear um processo de exclusão diante ao modelo histórico imposto pela sociedade. No viés educacional com vistas à inclusão, parte-se da reinvenção das metodologias de ensino, através da partilha de saberes, da troca de aprendizagens, onde todos aprendem e também tem algo a ensinar.

Aliás, Orrú (2016), ao referir-se ao processo de inserção do(a) aluno(a) com deficiência na escola, afirma que este é colonizado, e estimado como mais um a compor as estatísticas institucionais, o que resulta em não considerar a sua subjetividade e suas diferenças no espaço escolar.

Portanto, a inclusão se baliza no viés da diferença, vislumbrando a subjetividade de cada aluno(a) e sua demanda individual no processo de aprendizagem, que requer novas metodologias de ensino, pois cada um aprende de modo diferente. E beneficia alunos(as) com ou sem deficiências, pois possibilita o desenvolvimento das potencialidades de cada um de modo qualitativo. (Orrú, 2017).

Corroborando com essas afirmativas, Bentes e Carvalho (2009) afirmam que a inclusão deve ocorrer cotidianamente no contexto escolar, por meio da interação social e da não ocorrência de discriminação, invisibilização e intolerância, considerando-se as especificidades e potencialidades dos(as) alunos(as).

Segundo Ribeiro (2022), este processo vislumbra a não discriminação diante às condições particulares de cada indivíduo, valoriza a diversidade e as diferenças, visa a efetivação de um sistema educacional que estruture um ambiente em que suas ações procurem atender a todos(as) os(as) alunos(as).

Drago (2013) complementa afirmando que é necessário reconhecer as barreiras existentes que necessitam ser adaptadas; as técnicas e métodos de ensino que deverão ser replanejados e que o ensino coletivo é o percurso importante para que haja o êxito da inclusão.

Desta forma, Carvalho (2000, p. 2 *apud* Mauricio; Martins Junior; Martins, 2019, p. 156) ressalta que uma escola é considerada inclusiva desde que

Respeita as peculiaridades e/ou potencialidades de cada estudante, organiza o trabalho pedagógico centrado na aprendizagem do estudante, onde este é percebido como sujeito do processo e não mais como seu objeto e o professor torna-se mais consciente de seu compromisso político de equalizar oportunidades, na medida em que a igualdade de oportunidades envolve, também, a construção do conhecimento, igualmente fundamental na instrumentalização da cidadania.

Certamente, diante da inclusão das pessoas com deficiência, que em sua maioria são excluídas e marginalizadas no âmbito educacional quando crianças e adolescentes, a EJA é uma possibilidade de inclusão na educação, haja vista que a escolarização na idade dita obrigatória não cumpriu seu papel, o que representa uma falha em algum momento durante esse percurso escolar. Assim, a EJA é uma possibilidade de reinserção escolar por meio da promoção da inclusão de todos(as) os(as) estudantes com ou sem deficiência. (Mauricio; Martins Junior; Martins, 2019).

Corroborando com essa afirmativa, a Resolução CNE/CEB nº 01/2021, destaca que o ambiente escolar deve ser um espaço de aprendizagem e convivência na diferença, haja vista que o atendimento direcionado ao alunado com deficiência na EJA deve ocorrer através da oferta educacional

“[...] de acordo com suas singularidades, a partir da acessibilidade curricular promovida com utilização de metodologias e técnicas específicas, oferta de tecnologias assistivas conforme as necessidades dos estudantes, apoiados por profissionais qualificados” (Brasil, 2021, p. 03-04).

A inclusão do alunado com deficiência na EJA perpassa pelo investimento em práticas pedagógicas voltadas às singularidades deste público, pois

[...] o que se tem observado são práticas pedagógicas empobrecidas com esses sujeitos, amparadas na possibilidade de certificar com terminalidade específica, os alunos com deficiência que estão fora da faixa escolar (Haas, 2015, p. 350-351).

Outra questão apontada por Haas (2015) refere-se ao Atendimento Educacional Especializado (AEE)<sup>9</sup> ofertado nas salas de recursos multifuncionais (SRM). A autora aponta que o alunado com deficiência que cursa a EJA não consegue frequentar a SRM, pois as atividades geralmente ocorrem no período inverso ao da escolarização. Portanto, torna-se importante repensar sobre a diferença do tempo pedagógicos da EJA em detrimento ao ensino regular, e cabe a gestão escolar efetivar novas alternativas para a oferta do AEE que atendam a estes sujeitos, para além da SRM, ao invés de afirmarem que o público de EJA não se adequa ao proposto pelo AEE.

Também para a efetiva inclusão no espaço escolar, há necessidade de ações dos(as) gestores(as), professores(as), familiares e do poder público, pois para que se considere a escola enquanto espaço inclusivo, não se deve ater somente à matrícula/inserção dos(as) alunos(as) com deficiência. É imprescindível que se reconheça a demanda específica de necessidade de cada aluno(a) para o desenvolvimento de práticas de ensino aprendizagem adequadas, que serão utilizadas para que se alcance de modo satisfatório a inclusão permanente. E seja realmente garantido o direito à aprendizagem de acordo com a especificidade de cada estudante. (Holanda; Pereira; Ferreira, 2021a).

Portanto, para garantir o melhor atendimento deste alunado, é importante o investimento em formação e complementação pedagógica específica dos docentes, principalmente na EJA, que é uma modalidade de dupla inclusão dos sujeitos (Luiz; Teixeira; Silva, 2021).

---

<sup>9</sup> Segundo o INEP (2023b) o AEE “[...] é a mediação pedagógica que visa possibilitar o acesso ao currículo pelo atendimento às necessidades educacionais específicas dos alunos com deficiência, transtorno do espectro autista (TEA) e altas habilidades ou superdotação, público da educação especial, devendo a sua oferta constar do projeto pedagógico da escola (Decreto nº 7.611/2011), em todas as etapas e modalidades da educação básica. Tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos alunos. As atividades desenvolvidas no AEE diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela. Ele é realizado prioritariamente nas salas de recursos multifuncionais (SRM) da própria escola, em outra escola de ensino regular ou em centros de atendimento educacional especializado (CAEE) públicos ou privados [...] as atividades visam ao desenvolvimento de habilidades cognitivas, socioafetivas, psicomotoras, comunicacionais, linguísticas, identitárias e culturais dos estudantes, considerando suas singularidades. As ações pedagógicas realizadas pelo professor especializado visam apoiar as atividades realizadas pelo professor na classe comum” (INEP, 2023b, p.01).

### 3.4 O SUPORTE DO ALUNADO COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A defesa por uma sociedade inclusiva levou ao aumento da oferta educacional voltada às pessoas com deficiência, porém na EJA, ainda vem ocorrendo de forma lenta. Evidentemente que a efetiva participação cidadã não é garantida somente através da escolarização, pois a estrutura social é um determinante em destaque no processo de exclusão destas pessoas. Deste modo, a inclusão do alunado com deficiência na EJA acontecem para além do convívio no ambiente escolar, visto que estes integram a sociedade e, portanto, estabelecem diversas relações cotidianamente. (Ribeiro, 2022).

Logo, o desenvolvimento das experiências e vivências dos sujeitos com deficiência da EJA advém da convivência cotidiana nos grupos sociais em que estão inseridos (família, trabalho, escola, amigos, igreja, esporte etc.) e das relações que estabelecem como indivíduos pertencentes a estes grupos. E esses espaços possibilitam a construção e reconstrução do aprendizado de modo individual e coletivo. (Silva; Benedictis, 2021).

Araújo e Martuccelli (2010) evidenciam que os sujeitos vivenciam diferentes desafios e problemas, e alguns destes podem ser experienciados por um coletivo de indivíduos, pois cada pessoa tem uma percepção e resposta diferente frente a estes desafios, que podem ocorrer em espaços institucionais (escola, igreja, família, trabalho) ou estarem relacionados aos laços sociais (amizades, relacionamentos interpessoais).

Deste modo, Martuccelli (2007) afirma que o indivíduo, para se sustentar no mundo, necessita de suportes, que são um conjunto de apoios materiais e simbólicos, conscientes ou inconscientes, que podem ser pessoas próximas, objetos, gestos, memórias, atividades etc.; e que cada pessoa se apropria a seu modo dos suportes que dispõe.

De fato, os suportes não podem ser definidos em maior ou menor grau de relevância, pois incidem conforme às experiências e vivências de cada indivíduo, e assumem significados e funções diferentes, conforme o contexto de vida de cada um (Martuccelli, 2007).

Nesse sentido, o conjunto das pessoas com deficiência na EJA pode ser um exemplo a ser ressaltado diante dos desafios enfrentados nos seus processos de

inclusão. E os suportes, por sua vez, podem ser as ferramentas das quais estes lançarão mão na luta pelo êxito no percurso escolar.

O conceito de suporte, proposto por Martuccelli, está relacionado a vivência dos sujeitos na sociedade em que estão inseridos e na qual a escola é apenas mais um dos vários ambientes de convívio e aprendizagem. Portanto, nesta pesquisa, é tido como ferramenta para análise e compreensão da inclusão de alunos(as) com deficiência da EJA.

Assim, em posse do conceito de suporte, será possível averiguar se os(as) alunos(as) com deficiência nas suas vivências cotidianas encontram suportes que os(as) apoiam durante o seu percurso na EJA.

## 4 METODOLOGIA DE PESQUISA

Este capítulo discorre sobre os preceitos éticos, bem como a metodologia utilizada neste estudo, os critérios utilizados para a escolha da escola e dos sujeitos participantes da pesquisa.

### 4.1 PRECEITOS ÉTICOS

O presente estudo foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas (CEP/UNIFAL-MG), sendo este

[...] um órgão colegiado interdisciplinar e independente, de relevância pública, com caráter consultivo, deliberativo e educativo, constituído para defender os interesses dos participantes de pesquisas com seres humanos em sua integridade e dignidade, e contribuir no desenvolvimento dessas pesquisas dentro de padrões éticos e científicos, sendo vinculado à UNIFAL-MG e constituído nos termos da Resolução Nº 466/2012 CNS/MS, Resolução Nº 510/2016 CNS/MS e da Norma Operacional Nº 001/2013 CNS/MS.

O CEP/UNIFAL-MG é constituído por servidores efetivos vinculados à pesquisa de cada Unidade Acadêmica da Universidade Federal de Alfenas, bem como por representantes de discentes de pós-graduação e dos participantes da pesquisa (UNIFAL-MG, 2023, p. 01).

Portanto, a avaliação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) visa evitar que danos sejam causados aos participantes durante o processo, garantindo os princípios da ética em pesquisa, partindo do pressuposto da consideração e respeito às necessidades e aos interesses dos sujeitos da pesquisa (Flick, 2009).

Deste modo, no dia 21 de outubro de 2022, o projeto referente a este estudo foi submetido na Plataforma Brasil para avaliação do CEP/UNIFAL-MG. Todas as técnicas propostas foram descritas no corpo de projeto para, somente após a aprovação, serem aplicadas aos sujeitos envolvidos.

Para tanto, seguindo os preceitos éticos, foram incluídos nos resultados desta pesquisa somente os(as) alunos(as) e familiares que concordaram em participar do estudo, após assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Já os critérios de exclusão foram: não aceitação em participar do estudo ou quem apresentou alguma dificuldade que levou a algum impedimento em participar da entrevista.

Quanto aos riscos para os participantes, a pesquisa se classifica como risco mínimo de constrangimento, por tratar de questões sensíveis como ao percurso escolar, que podem trazer recordações negativas de experiências de exclusão, preconceitos e discriminação vivenciados pelos participantes da pesquisa.

No que se refere as medidas minimizadoras que poderiam ser adotadas se houvesse algum desconforto aos participantes foram: interromper a entrevista; orientar sobre a não obrigatoriedade de responder perguntas que não se sentissem confortáveis; realizar a entrevista em ambiente agradável a escolha do participante e no horário escolhido por este; garantia do sigilo, anonimato; as perguntas foram formuladas de modo que poderiam ser adaptadas à explicação para facilitar a compreensão dos participantes; os(as) alunos(as) poderiam optar, no momento da entrevista, de estarem acompanhados por uma pessoa de confiança. Se ocorressem outras situações não previstas, todas as medidas necessárias deveriam ser tomadas.

Quanto aos critérios de sigilo, os dados coletados durante as entrevistas e a observação, ao serem relatados nos resultados, os nomes dos participantes foram trocados, e as informações coletadas foram acessadas somente pela pesquisadora e a orientadora da pesquisa.

Posto isso, cabe salientar que os participantes foram esclarecidos que a participação na pesquisa não era obrigatória, e tinham direito de recusa ou retirada do assentimento informado em qualquer momento durante a pesquisa, ou no processo de análise dos dados, e que a recusa não resultaria em prejuízo na relação com a pesquisadora ou com a escola. A pesquisadora deixou descrito nos termos, as formas de contato com a mesma, caso houvesse a decisão dos participantes em retirar seu assentimento à pesquisa após assinatura, ou surgissem dúvidas sobre a pesquisa e sua participação.

Assim, o referido projeto teve a aprovação do CEP/UNIFAL-MG no dia 13 de dezembro de 2022, sob o parecer nº CAAE: 64391522.0.0000.5142<sup>10</sup>, autorizando a pesquisadora proceder com a pesquisa de campo.

---

<sup>10</sup> Anexo A.



## 4.2 CARACTERIZAÇÃO GERAL

Nesta pesquisa, foi utilizada a abordagem qualitativa, devido ao seu enfoque se dar numa

[...] perspectiva interpretativa centrada no entendimento do significado das ações de seres vivos, principalmente dos humanos e suas instituições (busca interpretar aquilo que vai captando ativamente) (Sampiere; Collado; Lucio, 2013, p. 34).

Ou seja, implica entender os fatos pela perspectiva dos que os vivenciam, diante às experiências vividas nos processos de interação social.

Segundo Sampiere, Collado e Lúcio

O enfoque qualitativo é selecionado quando buscamos compreender a perspectiva dos participantes (indivíduos ou grupos pequenos de pessoas que serão pesquisados) sobre os fenômenos que os rodeiam, aprofundar em suas experiências, pontos de vista, opiniões e significados, isto é, a forma como os participantes percebem subjetivamente sua realidade. Também é recomendável selecionar o enfoque qualitativo quando o tema do estudo foi pouco explorado, ou que não tenha sido realizada pesquisa sobre ele em algum grupo social específico. O processo qualitativo começa com a ideia de pesquisa (Sampiere; Collado; Lucio, 2013, p. 376).

Portanto, esta pesquisa, ao contrário do enfoque quantitativo, não busca mensurar dados numéricos, pois não há uma escala para medir determinados fenômenos, como é o caso da inclusão a partir das percepções subjetivas dos sujeitos pesquisados. Nesses termos, “[...] a pesquisa qualitativa proporciona profundidade aos dados, dispersão, riqueza interpretativa, contextualização do ambiente ou entorno, detalhes e experiências únicas [...]” (Sampiere; Collado; Lucio, 2013, p. 45).

Isto é, propicia a compreensão dos dados referentes aos indivíduos e ao ambiente de modo mais aprofundado. E no caso desta pesquisa, por se tratar de uma temática pouco discutida, vivenciar as experiências, observar os pormenores do cotidiano dos sujeitos pesquisados e explorar a perspectiva destes quanto ao tema, disponibilizará mais recursos para a interpretação e análise dos dados coletados.

Corroborando com essa perspectiva Flick (2009) aponta que:

Os aspectos essenciais da pesquisa qualitativa consistem na escolha adequada de métodos e teorias convenientes; no reconhecimento e na

análise de diferentes perspectivas; nas reflexões dos pesquisadores a respeito de suas pesquisas como parte do processo de produção de conhecimento; e na variedade de abordagens e métodos (Flick, 2009, p. 23).

Desta forma, a abordagem qualitativa foi escolhida por ser a mais conveniente para atingir os objetivos deste estudo. E os instrumentos de coleta de dados mais adequados para esta pesquisa foram a entrevista e a observação, que permitiram analisar e interpretar a inclusão das pessoas com deficiência na EJA, no nível de ensino médio, em uma escola pública estadual, de uma cidade no sul do estado de Minas Gerais.

É importante frisar que Flick (2009) prossegue destacando que a produção de conhecimento é permeada pela vivência do pesquisador na pesquisa de campo, pois sua subjetividade e a dos sujeitos estudados devem ser consideradas como parte da pesquisa, tornando-se elementos que devem compor a interpretação dos dados.

Por sua vez, Yin (2016) aponta cinco características da pesquisa qualitativa, a saber:

estudar o significado da vida das pessoas, nas condições da vida real; representar as opiniões e perspectivas das pessoas de um estudo; abranger as condições contextuais em que as pessoas vivem; contribuir com revelações sobre conceitos existentes ou emergentes que podem ajudar a explicar o comportamento social humano; e esforçar-se por usar múltiplas fontes de evidência em vez de se basear em uma única fonte (Yin, 2016, p. 22).

Dito isso, os próximos tópicos deste capítulo irão apresentar de modo mais pulverizado como foi desenvolvida esta pesquisa.

#### 4.3 AMOSTRA: O CAMPO DE PESQUISA E OS SUJEITOS

Na pesquisa qualitativa, a amostra trata-se de um conjunto de pessoas ou situações em que os dados são coletados, ou seja, é um subgrupo de determinada população ou conjunto de elementos. Pois, devido a impossibilidade de coletar dados de toda a população, seleciona-se uma amostra que pode, ou não, ser representativa do universo estudado (Sampiere; Collado; Lucio, 2013).

No que concerne aos sujeitos estudados nesta pesquisa, foram alunos com deficiência inseridos na EJA, no nível de ensino médio, em uma escola pública

estadual, de uma cidade no sul do estado de Minas Gerais, no primeiro semestre de 2023 e seus familiares.

Para tanto, a definição da amostra durante a construção do projeto desta pesquisa, ocorreu no final do primeiro semestre de 2022, através do contato direto da pesquisadora com a direção das escolas que ofertavam a EJA no município. Com a finalidade de levantar dados referentes a quantidade de alunos(as) com deficiência na modalidade de ensino foco da pesquisa. E naquele momento, somente uma escola tinha este público frequentando a EJA (3 alunas e 1 aluno).

Diante deste cenário, a escola supracitada foi escolhida pelo fato de ser única escola no município que havia alunos com deficiência matriculados na EJA.

A escola está situada na área central do município. O Quadro 1, logo a seguir, descreve a infraestrutura desta instituição de ensino.

Quadro 1 - Infraestrutura da escola foco da pesquisa

Estrutura	Sim/Não
Banheiros	Sim
Banheiros com acessibilidade	Sim
Biblioteca	Sim
Sala de leitura	Sim
Cozinha	Sim
Dispensa	Sim
Laboratório de Ciências	Sim
Laboratório de Informática	Sim
Pátio Coberto	Não
Pátio Descoberto	Sim
Quadra de Esportes Coberta	Não
Quadra de Esportes Descoberta	Sim
Refeitório	Sim
Sala da Diretoria	Sim
Sala de Professores(as)	Sim
Secretaria	Sim
Sala de Atendimento Especial	Sim
Salas de Aula	Sim
Salas de Aula com acessibilidade	Sim
Acessibilidade – Corrimão	Não
Acessibilidade – Elevador	Não
Acessibilidade – Pisos Táteis	Não
Acessibilidade – Rampas	Sim
Acessibilidade – Sinal Sonoro	Não
Acessibilidade – Sinal Tátil	Não
Acessibilidade – Sinal Visual	Não

Fonte: Autora<sup>11</sup>

<sup>11</sup> Com base nos Microdados do Censo Escolar 2022 (INEP, 2022).

Portanto, do ponto de vista da estrutura física, o Quadro 1 demonstra que a escola não tem todas as adaptações para garantir a acessibilidade física ao alunado, pois apesar de ter rampa, banheiros e salas de aula com acessibilidade, até o momento não foram implantados nas vias internadas de circulação da escola recursos como: corrimão, elevador, pisos táteis, sinal sonoro, sinal tátil e sinal visual.

Quanto à EJA na escola pesquisada, esta modalidade de ensino é ofertada no período noturno, composta 3 turmas de ensino médio (uma turma 1º ano, uma turma de 2º ano e uma turma de 3º ano). Também são ofertadas nesta escola as modalidades do Ensino Fundamental anos finais (6º ao 9º ano), Ensino Médio Regular e Ensino Médio Integral. (INEP, 2022).

No que tange o Atendimento Educacional Especializado (AEE), este é ofertado pela escola no período matutino e vespertino, no contraturno escolar do(a) aluno(a), nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) destinadas exclusivamente para esta finalidade.

Conforme o cronograma do projeto, a pesquisa de campo ocorreu somente no primeiro semestre de 2023. Ao retornar à escola, a direção foi consultada com vistas à identificação de quais eram os(as) alunos(as) que frequentavam a EJA, e que apresentaram documentação que comprovasse algum tipo de deficiência. Foram então, selecionados 2 alunos<sup>12</sup>.

O primeiro aluno será tratado nesta pesquisa como José, o Sonhador<sup>13</sup>, do gênero masculino, no momento da pesquisa estava com 61 anos, cursava o 3º ano do ensino médio na EJA, portanto retornou aos estudos na EJA no primeiro semestre de 2022. José, o Sonhador tem deficiência visual<sup>14</sup> (visão monocular) decorrente de um acidente de trabalho.

Já o outro aluno denominado aqui por JhonJhon, do gênero masculino, tinha 24 anos e cursava o 1º ano do ensino médio na EJA, pois matriculou-se nessa modalidade de ensino no primeiro semestre de 2023. JhonJhon tem deficiência

---

<sup>12</sup> A diminuição do quantitativo do alunado com deficiência na EJA da escola pesquisa entre o primeiro semestre de 2022 e o primeiro semestre de 2023, ocorreu devido as 3 alunas terem concluído a EJA em 2022 e o aluno JhonJhon ter iniciado seus estudos na EJA no início de 2023.

<sup>13</sup> Os nomes utilizados nesta pesquisa são fictícios e foram escolhidos pelos participantes.

<sup>14</sup> “Consiste na perda total ou parcial da visão, congênita ou adquirida, em nível variável. Pode ser classificada como cegueira ou baixa visão” (INEP, 2020, p. 07).

auditiva<sup>15</sup> e visual (visão monocular) ambos do lado direito, devido agenesia<sup>16</sup> de olho e orelha.

Após este levantamento, a direção da escola apresentou os alunos, e estes foram orientados sobre os objetivos e importância da pesquisa. Ambos aceitaram participar da investigação e assinaram o TCLE.

Também os familiares destes alunos foram sujeitos da pesquisa. No caso do aluno José, o Sonhador, participaram sua esposa Luiza e a filha Bela. Do mesmo modo, Cristina, mãe de JhonJhon, participou.

Quanto à forma de contato com os familiares, ocorreu da seguinte maneira:

- a) Luiza - estava cursando o 3º ano do ensino médio na EJA, na mesma turma do esposo, e foi apresentada à pesquisa quando a coleta de dados (observação) se iniciou;
- b) Bela - tomou conhecimento da pesquisa no dia que José, o Sonhador e Luiza foram entrevistados, em sua residência. E aceitou participar, pois também é deficiente visual e estudou anteriormente na EJA da mesma escola;
- c) Cristina – foi contatada por meio de ligação telefônica (através do número de telefone fornecido pelo filho), no momento em que foi discorrido sobre a pesquisa e a mesma aceitou participar da entrevista.

Os outros sujeitos indiretos da pesquisa e na coleta de dados por meio da observação, foram os(as) demais alunos(as) e professores(as) das classes em que José, o Sonhador e JhonJhon estudavam e outros funcionários(as) da escola que trabalhavam no período em que a EJA é ofertada na escola. Para tanto, do 1º ano do ensino médio da EJA foram participantes indiretos 17 alunos(as) e no 3º ano do ensino médio da EJA foram 26 alunos(as) participantes indiretos. E os outros sujeitos participantes indiretos foram: todos(as) os(as) professores(as) da EJA do 1º e 3º ano do ensino médio, num total de 13, e 5 funcionários(as) – bibliotecário, supervisor, diretora, secretária e pessoal de serviços gerais.

---

<sup>15</sup> “Consiste em impedimentos permanentes de natureza auditiva, ou seja, na perda parcial (deficiência auditiva) ou total (surdez) da audição que, em interação com barreiras comunicacionais e atitudinais, podem impedir a plena participação e aprendizagem do aluno [...]” (INEP, 2020, p. 07).

<sup>16</sup> “Ausência, atrofia ou formação incompleta de um órgão ou tecido na fase embrionária” (Michaelis, 2023).

#### 4.4 INSTRUMENTOS PARA COLETA DE DADOS

Nesta pesquisa, por utilizar a abordagem qualitativa, a finalidade de coletar os dados é de transformá-los em informações sobre o alunado com deficiência e o contexto da inclusão destes no ambiente escolar. Deste modo, Sampiere, Collado e Lúcio afirmam que

Quando se referem a seres humanos, os dados que interessam são conceitos, percepções, imagens mentais, crenças, emoções, interações, pensamentos, experiências, processos e vivências manifestadas na linguagem dos participantes, seja de maneira individual, grupal ou coletiva. Eles são coletados para que possamos analisá-los e compreendê-los, e assim respondermos as perguntas de pesquisa e gerarmos conhecimento (Sampiere; Collado; Lúcio, 2013, p. 416 – 417).

Ademais, para a coleta de dados, a pesquisa se utilizou da pesquisa de campo. Sampiere, Collado e Lúcio (2013, p. 417) destacam que a coleta de dados “[...] acontece nos ambientes naturais e cotidianos dos participantes ou unidades de análise. No caso dos seres humanos em seu dia a dia: como falam, em que acreditam, o que sentem, como pensam, como interagem etc.”

Complementando essa afirmação, Marconi e Lakatos (2021) evidenciam que a pesquisa de campo tem

[...] o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos sobre um problema, para o qual se procura uma resposta, ou sobre uma hipótese, que se queira comprovar, ou, ainda, com o propósito de descobrir novos fenômenos ou relações entre eles. Ela consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que se presume relevantes para analisá-los [...] (Marconi; Lakatos, 2021, p. 216).

Deste modo, foi utilizado o estudo de caso, aprofundando-se em um caso particular (no caso de pesquisa, uma escola pública estadual, de uma cidade no sul do estado de Minas Gerais).

Para André (2005), o estudo de caso em educação deve ser utilizado quando:

- 1) há interesse em conhecer uma instância em particular;
- 2) pretende-se compreender profundamente essa instância particular em sua complexidade e totalidade; e
- 3) busca-se retratar o dinamismo de uma situação numa forma muito próxima do seu acontecer natural (André, 2005, p.31).

Logo, este estudo de caso irá focar na experiência singular de uma escola pública estadual, de uma cidade no sul do estado de Minas Gerais, por se tratar da única instituição de ensino do município foco da pesquisa que tinha alunos(as) com deficiência matriculados na EJA, no momento do levantamento de informações para a elaboração do projeto de pesquisa.

Portanto, a coleta de dados através da observação ocorreu na escola em que a pesquisa foi realizada durante o período que ocorriam as aulas da EJA, enquanto as entrevistas aconteceram em local escolhido pelos participantes.

#### **4.4.1 A observação da rotina escolar**

A coleta de dados iniciou-se pela observação e se trata de uma técnica muito útil, pois diversos itens podem ser objeto de observação no campo da pesquisa, tais como:

- as características de cada pessoa, incluindo sua vestimenta, gestos e comportamento não verbal;
- as interações entre as pessoas;
- as “ações” que estão ocorrendo, humanas ou mecânicas; e
- as circunstâncias físicas, incluindo sinais visuais e sonoros (Yin, 2016, p. 169).

Segundo Flick (2009), este instrumento de coleta de dados possui duas partes

[...] em primeiro lugar, o pesquisador deve, cada vez mais, tornar-se um participante e obter acesso ao campo e às pessoas [...]. Em segundo lugar, a observação deve passar também por um processo para tornar-se cada vez mais concreta e concentrada nos aspectos essenciais às questões de pesquisa. [...] (Flick, 2009, p. 208).

Além disso, a observação reduz o distanciamento entre o pesquisador e os sujeitos da pesquisa, pois durante um certo tempo, o pesquisador adentra o campo que será estudado, tornando-se o instrumento essencial para que a coleta dos dados ocorra. Na observação, também há uma menor padronização, visto que diante das situações observadas, é coletada uma amostragem, ou seja, serão selecionadas situações e eventos conforme estes fenômenos forem pertinentes para a pesquisa em andamento (Flick, 2009).

Destarte, ao assumir esta pesquisa com um estudo de caso, a observação

visa compreender o processo educativo (inclusão), e a pesquisadora será capaz de participar interagindo com o contexto estudado, não se comportando somente como um mero espectador, e poderá inclusive ser afetada e afetar a situação em estudo (André, 2005).

Posto isto, este instrumento foi importante para identificar como ocorrem as aulas da EJA, nas quais o alunado com deficiência está inserido, sua interação com outros(as) alunos(as), os(as) professores(as) e os(as) funcionários(as) da escola, a fim de observar se eles participam efetivamente das atividades e o quão inclusivo era o espaço escolar estudado.

Para tanto, a coleta dos dados, através da observação ocorreu na escola, no horário das aulas da EJA, entre 19h e 22h35min<sup>17</sup>. Teve início no dia 13/03/2023, no 3º ano do ensino médio da EJA, na turma de José, o Sonhador e terminou no dia 05/04/2023. Já na turma de JhonJhon, do 1º ano do ensino médio da EJA, a observação se iniciou no dia 17/04/2023 com término no dia 11/05/2023.

Cabe salientar que a observação ocorreu de segunda-feira a sexta-feira, no período supracitado, durante todas as aulas que os alunos JhonJhon e José, o Sonhador participaram, e também, desde o momento em que os alunos chegavam na escola, bem como no intervalo e durante a saída da escola.

Quanto à duração da observação, André (2005) assevera que:

A duração desse contato direto do pesquisador com a situação estudada pode variar muito, indo desde algumas semanas até vários meses ou até anos. Tal decisão vai depender, antes de tudo, dos objetivos específicos do trabalho, mas também da disponibilidade de tempo do pesquisador, da sua aceitação pelo grupo, de sua experiência de trabalho de campo e do número de pessoas envolvidas na coleta de dados (André, 2005, p. 27).

Portanto, a escolha da duração de 4 semanas de observação em cada turma partiu da pesquisadora, devido a sua disponibilidade de tempo e por se tratar da observação de somente um aluno por turma. Pois, devido à duração do mestrado e as etapas exigidas, estender esse período tornaria a pesquisa inviável. E também, entende-se que além dessas limitações, o tempo de observação foi suficiente para cumprir os objetivos específicos desta pesquisa.

No que concerne às matérias que compunham o currículo da EJA, no primeiro semestre de 2023 no 1º ano e no 3º ano do ensino médio na escola pesquisada,

---

<sup>17</sup> Vale ressaltar que no município pesquisado, a EJA é ofertada somente no período noturno.



podem ser observadas no Quadro 2, a seguir.

Quadro 2 - Horário das aulas do 1º ano e 3º ano da EJA na escola onde ocorreu a pesquisa

Segunda-feira		
Aulas	1º ano EJA	3º ano EJA
1ª: 19:00 – 19:50	Biologia	Matemática
2ª: 19:50– 20:40	História	Filosofia
Intervalo: 20:40 – 20:55		
3ª: 20:55 – 21:45	Português	Arte
4ª: 21:45 – 22:35	Arte	Inglês
Terça-feira		
Aulas	1º ano EJA	3º ano EJA
1ª: 19:00 – 19:50	Inglês	Português
2ª: 19:50– 20:40	Português	Humanidades
Intervalo: 20:40 – 20:55		
3ª: 20:55 – 21:45	Prática Comunicativa	Física
4ª: 21:45 – 22:35	Sociologia	Prática Comunicativa
	Projeto de Vida	
Quarta-feira		
Aulas	1º ano EJA	3º ano EJA
1ª: 19:00 – 19:50	Biologia	Química
2ª: 19:50– 20:40	Matemática	Sociologia
Intervalo: 20:40 – 20:55		
3ª: 20:55 – 21:45	Português	Biologia
4ª: 21:45 – 22:35	Química	Matemática
Quinta-feira		
Aulas	1º ano EJA	3º ano EJA
1ª: 19:00 – 19:50	Educação Física	Português
2ª: 19:50– 20:40	Filosofia	Educação Física
Intervalo: 20:40 – 20:55		
3ª: 20:55 – 21:45	Geografia	Português
4ª: 21:45 – 22:35	Matemática	Geografia
		Projeto de Vida
Sexta-feira		
Aulas	1º ano EJA	3º ano EJA
1ª: 19:00 – 19:50	Educação Financeira	História
2ª: 19:50– 20:40	História	Física
Intervalo: 20:40 – 20:55		
3ª: 20:55 – 21:45	Física	Educação Financeira
4ª: 21:45 – 22:35	Química	Núcleo de Inovação Matemática

Fonte: Autora

Cabe ressaltar que a matéria de Projeto de Vida que consta no Quadro 2 não ocorria durante o horário das aulas. O professor da matéria de Física também ministrava esta disciplina, então, no final de algumas aulas ele orientava sobre as atividades que deveriam ser realizadas em casa e entregues em um prazo determinado.

Ademais, no período noturno havia 5 turmas: duas do ensino médio regular (1º e 2º ano) e três turmas do ensino médio EJA (1º, 2º e 3º ano). As aulas se iniciam às 19hs00min e são encerradas às 22hs35min, e cada período de aula contavam com 50 minutos, e entre a segunda e terceira aula acontecia um intervalo de 15 minutos.

No que se refere aos participantes indiretos da observação, estes foram o alunado do 1º e do 3º ano do ensino médio da EJA, bem como os(as) professores(as) destas turmas e os(as) funcionários(as) que trabalhavam no período noturno.

Antes de iniciar a observação, os participantes indiretos foram contatados e apresentados à pesquisa do seguinte modo:

- a) os(as) alunos(as) das turmas dos 1º e 3º ano do ensino médio da EJA foram apresentados(as) a pesquisadora por meio da equipe de direção da escola, no dia que a observação teve início naquela turma, neste momento foram esclarecidos(as) sobre a pesquisa;
- b) os(as) professores(as), conforme tinham a primeira aula em que a pesquisadora estava observando, foram apresentados a pesquisa;
- c) os(as) funcionários(as) tomaram conhecimento da pesquisa no início do período de observação.

Para participar foram orientados (as) sobre a pesquisa e assinaram o TCLE. Cada participante indireto recebeu uma cópia do TCLE, que continham os dados de contato da pesquisadora responsável, caso tivessem alguma dúvida a esclarecer ou optassem por retirar seu consentimento a qualquer momento durante a pesquisa.

Nesta pesquisa, foi observada a interação dos sujeitos da pesquisa (JhonJhon e José, o Sonhador) com os participantes indiretos e também com o ambiente físico. Pois, o que interessava observar era a rotina cotidiana no espaço da escola que alunos com deficiência da EJA frequentavam, e se ocorriam situações de exclusão, inclusão, intolerância, discriminação, adaptação da metodologia de ensino, adequação do espaço físico, pertencimento ao grupo, acolhimento etc.

Os acontecimentos/situações observados durante todo período deste procedimento de coleta de dados julgados relevantes à pesquisa, foram anotados no instante em que estavam acontecendo ou o mais breve possível, em um diário de campo, com a finalidade de sistematizar as informações coletadas, para posteriormente serem codificadas.

Nessa perspectiva, durante o período de observação, foi possível a interação da pesquisadora com a turma da classe observada e com os(as) professores(as), bem como os demais funcionários (as) da escola. Nesta ocasião, a pesquisadora frequentou as aulas, as atividades que ocorriam no laboratório de informática e na biblioteca, e no intervalo com a turma, ou seja, vivenciou o cotidiano deste alunado.

Quanto à interação específica com os alunos com deficiência durante a observação, a pesquisadora buscou ocupar uma carteira próxima a José, o Sonhador e a JhonJhon. Deste modo, em alguns momentos durante as aulas e nos intervalos de troca de professores, estes sempre conversavam com a pesquisadora, contavam sobre alguma situação que vivenciaram ou comentavam sobre assuntos relacionados aos estudos.

#### **4.4.2 A entrevista com os alunos com deficiência e seus familiares**

Segundo Sampiere, Collado e Lúcio (2013), a entrevista se constitui em uma reunião destinada a conversa e troca de informação que ocorre entre duas pessoas (entrevistador e entrevistado), e pode ocorrer entre a pessoa do entrevistador com várias outras pessoas (entrevistados).

Conforme André (2005, p. 51), a entrevista é uma das principais vias de coleta de dados no estudo de caso, pois “[...] objetiva revelar os significados atribuídos pelos participantes a uma dada situação [...]”.

Para tanto, a modalidade empregada foi a “[...] entrevista semiestruturada que se refere às entrevistas abertas, em que as perguntas são previamente estabelecidas, mas não são oferecidas alternativas de resposta [...]” (Gil, 2019, p. 128).

Deste modo, para que as entrevistas acontecessem, foram realizados contatos, via telefone ou presencial, com os(as) participantes para marcar o local e horário mais adequado para estes(as), exceto Bela que se prontificou em participar da entrevista no momento em que seus pais foram entrevistados. Os locais

escolhidos por José, o Sonhador, Luiza e Cristina foram a própria residência no período noturno, já JhonJhon escolheu ser entrevistado na escola antes do início das aulas.

O tempo de duração da entrevista foi variado, em torno de 20 a 40 minutos. As entrevistas aconteceram concomitantemente ao período de observação, entre os meses de março e maio de 2023.

As entrevistas ocorreram por meio da gravação de áudio em que a pesquisadora realizou cada pergunta e os(as) entrevistados(as) foram respondendo. E as respostas foram posteriormente transcritas e apagadas.

Quanto a forma de divisão das perguntas, foram formulados dois roteiros de entrevista, um para os alunos<sup>18</sup> e outro para os familiares<sup>19</sup>. Inicialmente, as perguntas se destinaram a conhecer a pessoa entrevistada e em seguida, visavam identificar a percepção dos sujeitos entrevistados sobre como era ofertado o ensino na EJA. Também foram investigadas as motivações dos alunos, as dificuldades, o acolhimento, a interação, a participação nas atividades, a acessibilidade, os recursos materiais, a discriminação e o preconceito. E por fim, para a identificação dos suportes foram indagados sobre a composição do grupo familiar, quais as pessoas os alunos conviviam cotidianamente, quais atividades eles participavam além da escola e como esses grupos de pessoas os apoiavam para darem continuidade aos estudos com vistas à conclusão da EJA.

Cabe ressaltar que a participação dos familiares não ocorreu pela incapacidade dos alunos em responder às perguntas da entrevista, e sim para corroborar com as percepções destes quanto a inclusão na EJA.

Portanto, as entrevistas permitiram a obtenção de dados para além do ambiente escolar e tanto nas respostas dos alunos quanto dos familiares, foi possível certificar e complementar os dados da observação.

#### 4.5 PROCEDIMENTO DE ANÁLISE DOS DADOS

Para a análise dos dados coletados, foi utilizado o modelo de análise de conteúdo dos dados produzidos através dos documentos, entrevistas e observações. O tipo misto foi adotado para a definição das categorias de análise. Para tanto, as

---

<sup>18</sup> Apêndice A.

<sup>19</sup> Apêndice B.

categorias foram definidas no início, porém conforme a análise foi se desenvolvendo, novas categorias foram apontadas e as já definidas necessitaram ser modificadas (Dionne; Lavige, 1999).

A interpretação e discussão dos dados, tal como proposto por Dionne e Lavige (1999), foi baseada no emparelhamento, pois comparou os dados obtidos na pesquisa de campo com dados teóricos referentes ao tema, tendo em vista que ao desenvolver esta pesquisa ocorreu o contato com autores que elucidam o tema. Ou seja, já se tinha uma base teórica que possibilitou o emparelhamento com os dados obtidos. O que não significa que novos conceitos não foram úteis na análise após a coleta dos dados, o que tornou necessária a mobilização de novos aportes teóricos.

#### **4.5.1 Plano de análise dos dados produzidos**

Segundo Dionne e Lavige (1999, p. 214), a análise de conteúdo tem como princípio “[...] desmontar a estrutura e os elementos desse conteúdo para esclarecer suas diferentes características e extrair sua significação”.

Para tanto, os dados produzidos através das observações e das entrevistas foram transcritos e decompostos por meio de recorte dos conteúdos em temas. A finalidade desta etapa foi realizar o agrupamento dos elementos conforme sua significação para os propósitos da pesquisa, constituindo assim, as unidades de registro que foram analisadas (Dionne; Lavige, 1999).

Na sequência, foram definidas as categorias analíticas, adotando o modelo misto. Este modelo de organização de categorias, consiste em 3 etapas: inicialmente, os conteúdos foram agrupados conforme às categorias pré-definidas pela pesquisadora, neste momento algumas unidades não se encaixaram nas categorias. Então, logo foram realizadas revisões críticas e surgiram novas categorias.

Segundo Dionne e Lavige (1999), esta etapa pode ser retomada quantas vezes o pesquisador julgar necessário, até que os elementos sejam incorporados nas categorias conforme os critérios de pertencimentos. E por fim, avaliando os objetivos propostos na pesquisa, deve definir as categorias definitivamente.

Assim, as seguintes categorias de análise que foram criadas: acolhimento; interações sociais; práticas dos professores; recursos didáticos; atendimento educacional especializado (AEE); acesso à sala de recursos multifuncional (SRM);

recursos de acessibilidade física; e suportes.

Destarte, perante a descrição dos procedimentos metodológicos, o próximo item irá elucidar sobre os resultados da pesquisa de campo e será desenvolvida a discussão dos dados coletados.

## 5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

O presente capítulo é dedicado à análise e discussão dos dados obtidos através de documentos da escola, da observação cotidiana na escola e das entrevistas com os alunos com deficiência da EJA e seus familiares.

### 5.1 O ACOLHIMENTO E A INTERAÇÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Durante a observação em sala de aula, ficou evidente que os alunos José, o Sonhador e JhonJhon estavam integrados com a turma. Em diversos momentos, antes do início da aula ou nos intervalos, foi possível identificá-los conversando com os(as) colegas sobre assuntos cotidianos ou referentes aos conteúdos estudados.

José, o Sonhador, era muito comunicativo, muitas vezes, interagia com os (as) professores (as) contando sobre seu trabalho e fatos cotidianos. Já com os (as) colegas (as), também mantinha boa interação, principalmente com um colega que se sentava próximo a ele. Várias vezes, nos intervalos das aulas, conversavam sobre igreja, trabalho, estudos e fatos cotidianos. Durante o intervalo, na maioria das vezes estava junto com a esposa, na fila para o “jantar” conversava com os colegas sobre assuntos diversos. E se sentavam junto da turma ou de algum(a) colega para fazer a refeição, interagiam conversando, contando sobre as vivências cotidianas. Os assuntos eram diversos desde os mais reflexivos até os mais descontraídos.

JhonJhon era mais tímido, muitas vezes, interagia durante os intervalos das aulas quando um(a) colega iniciava a conversa, ele gostava muito de conversar sobre cavalos e suas atividades quando ia na roça do pai, um dos colegas também se interessava pelo assunto e tiveram várias conversas sobre esse assunto. Durante as aulas de Educação Física, JhonJhon não participava das atividades, mas estava junto com a turma e sempre estava interagindo com os(as) colegas. No intervalo, enquanto estava na fila, era momento de conversar ao telefone com a mãe, mas, quando ia “jantar” se sentava com parte da turma.

Cabe destacar um episódio que ocorreu no intervalo que demonstra o acolhimento dos colegas a JhonJhon. Houve um desentendimento entre duas alunas de outra turma, JhonJhon naquele dia devido à falta de espaço na mesa estava sentado em um banco próximo com uma colega. Percebendo o início de uma briga,

alguns colegas se levantaram e foram se sentar junto de JhonJhon e afirmaram que era importante ficarem juntos para se protegerem.

Assim como na observação, nas entrevistas, os alunos disseram que se sentiam acolhidos tanto pelos colegas quanto pelos professores e que não haviam encontrado dificuldades na interação no ambiente escolar. A fala de José, o Sonhador reflete este sentimento:

Sinto-me bem acolhido por todos eles, né? Desde a professora até os alunos. Nós não temos nenhuma dificuldade na interação. [...] eu sou bastante acolhido por eles.

Visão semelhante foi apresentada por JhonJhon:

Ah, achei que a escola com os professores é muito boa [...] tem muitos estudantes, alunos que conversa de boa com a gente. Graças a Deus eles recebem a gente bem.

Quanto à interação durante os debates em sala de aula, José, o Sonhador demonstrou-se mais comunicativo que JhonJhon, pois expressava sua opinião, interagiu respondendo os questionamentos dos(as) professores, enquanto JhonJhon respondia somente quando os(as) professores faziam alguma pergunta diretamente para ele.

Nesta perspectiva, Oliveira e Campos (2013) enfatizam que a promoção de um ambiente harmônico e acolhedor, é importante para que o alunado com deficiência na EJA se sinta acolhido e integrado ao grupo em que está inserido.

Esta relação de acolhimento também foi destacada pelos participantes da pesquisa de Oliveira e Campos (2016), segundo as pesquisadoras, os alunos com deficiência da EJA relataram intenso sentimento de pertencimento e afetividade voltado à escola e à EJA, e atribuíram estes sentimentos à acolhida que receberam.

Sobre esta questão, Drago (2012) afirma que a escola inclusiva deve, além de reforçar a interação e cooperação, também precisa desenvolver mecanismos que levem as pessoas, independentemente de suas características físicas, a se sentirem e perceberem como parte de todo o processo.

Durante a observação, foi possível perceber que alguns professores buscavam reforçar a interação entre o alunado. Um desses episódios ocorreu na disciplina de matemática. A professora propôs que devido a uma de suas aulas na



turma de José, o Sonhador, ser no último horário de sexta-feira, ela iria fazer uma atividade diferenciada. No primeiro momento, ela dirigiu a atividade e, logo após, convidou José, o Sonhador, e sua esposa para planejarem a atividade da próxima semana. Conforme combinado, o casal executou o que elaboraram e, ao final, José, o Sonhador, comentou que estava muito satisfeito por ter tido esta oportunidade. Esta atitude da professora representa uma postura acolhedora ao valorizar o alunado e a interação entre a turma.

Também na turma de JhonJhon houve um momento de interação significativo, quando as profissionais de serviços gerais fizeram uma paralização e no dia anterior, a diretora avisou o alunado que não haveria jantar no próximo dia de aula devido à falta de funcionárias. A turma então se organizou e fizeram um lanche comunitário, cada um levou algo para partilhar com os colegas e JhonJhon foi responsável pelo café. Durante o momento do intervalo, a turma lanchou e alguns elogiaram o café. JhonJhon afirmou que ficou muito contente de terem gostado e também disse que precisavam ter outros momentos como aquele.

Outro dado relevante para esta análise, refere-se aos relatos sobre as experiências negativas que os alunos com deficiência vivenciaram no ensino regular e encontraram na EJA o acolhimento não recebido anteriormente.

Oliveira e Campos (2016) afirmam que o acolhimento aos jovens e adultos com deficiência diante as trajetórias anteriores de abandono, fracasso e insucesso escolar, é fundamental para a motivação e, conseqüentemente, o bom desempenho no percurso escolar na EJA.

Durante a observação, alguns relatos de JhonJhon em conversa com colegas retrata a importância do acolhimento como mola propulsora para a continuidade dos estudos na EJA. Como, por exemplo, enquanto estava na fila aguardando o “jantar”, JhonJhon conversava com os colegas afirmando que nesta escola se sentia acolhido e que ficou feliz, porque a turma se preocupava com ele, e que isso o animava a frequentar a escola. E também disse que em outras escolas que frequentou sofria preconceito e já foi tratado com desprezo.

Em um outro episódio, durante uma conversa no intervalo das aulas, o colega questionou se JhonJhon gostava de estudar nesta escola. Ele disse que durante sua trajetória em outras instituições de ensino já foi desrespeitado e rejeitado devido a sua deficiência, mas que nesta escola se sentia respeitado pelos colegas e funcionários.

Tais episódios são também sustentados pela resposta de JhonJhon durante a entrevista, quando mencionou que:

Agora, a outra escola eu não gostava não, é muita bagunça demais eu não curto muito. Mas eu prefiro estudar aqui e deixar aquele pessoal pra lá [...] em outra escola, ninguém vai pra ajudar você. Os professores falam assim, ah, você se vira. Aí é muito ruim, muito ruim demais.

Já José, o Sonhador não vivenciou estas situações no ensino regular, pois durante seu período de escolarização ainda não havia ocorrido o acidente que ocasionou sua deficiência.

Assim como JhonJhon, diversos alunos com deficiência passaram por experiências negativas durante o ensino regular e encontraram na EJA um ambiente de acolhimento. No estudo de Leite e Campos (2018), os participantes afirmaram que se sentiam desacreditados de suas capacidades e perceberam que na EJA tinham suas diferenças respeitadas e vivenciaram interações sociais positivas no ambiente escolar.

Nesta análise, outro fator que deve ser destacado quanto a inclusão do alunado com deficiência na EJA, no que tange à interação no ambiente escolar, refere-se ao preconceito e a discriminação.

Bentes e Carvalho (2019) afirmam que é no dia a dia e nas interações sociais que a inclusão é construída, partindo do pressuposto de que nas relações não devem ocorrer situações de discriminações, desníveis sociais ou classificações.

E Ribeiro (2022), complementa evidenciando que a inclusão no ambiente escolar deve ser permeada pela inexistência de práticas discriminatórias ou que desprezem o alunado devido às suas particularidades e condições. Ou seja, deve ser concebida por meio da valorização das diferenças e das diversidades humanas garantindo que haja a garantia do exercício da cidadania e da qualidade de vida.

Para tanto, nas entrevistas, ao serem questionados se já vivenciaram algum ato de discriminação ou preconceito na escola pesquisada durante os estudos na EJA, os alunos afirmaram que não. Também os relatos dos familiares foram condizentes a fala dos alunos, afirmando que não tiveram conhecimento e não presenciaram nenhum episódio que remetesse a atos de preconceito ou discriminação com seu familiar. Aliás, Luiza afirmou que:

[...] eu nunca presenciei ninguém, destratando ninguém. Todos são bem acolhidos, sentam-se juntos, lancham, se tem que fazer uma pesquisa. Não tem. Não vi, não presenciei. [...] também eu acho que é muito bem, e são bem recebidos. Até então, eu nunca tive nenhuma reclamação, ninguém reclamou, e nem eu vi nada. [...] não, eu creio porque como é um horário à noite, a maioria são adultos, já vividos, e com tanta informação hoje em dia que nós temos, então já ajuda muito a melhorar, a estar convivendo melhor com as pessoas que são diferentes de nós. Então, isso faz com que o relacionamento lá na escola melhore bastante. Então, não tem.

Apesar das afirmações acima, um episódio de discriminação ocorreu durante a aula de Biologia na turma de JhonJhon. No momento em que a professora estava anunciando o resultado das provas, ela mencionou que JhonJhon não havia atingido a média, e foi neste instante que uma colega o chamou de “coitadinho”, dizendo que estava com dó dele, pois não conseguia aprender. Ao observar tal situação, a professora explicou que JhonJhon não perdeu média no bimestre, pois a avaliação era uma das notas que compunham a nota total daquele período e que nos outros critérios avaliados, JhonJhon havia atingido nota suficiente.

Outro fato observado ocorreu diante ao descrédito da capacidade do aluno com deficiência advindo de um funcionário da escola, conforme percebido e relatado por JhonJhon a um colega. Enquanto a professora dava visto nos cadernos da turma, após uma atividade, JhonJhon disse que teve dificuldades para realizar uma prova e foi direcionado até a biblioteca, porém sentiu que não foi tratado com respeito pelo bibliotecário, pois o funcionário não o auxiliou adequadamente diante na sua demanda e ficou utilizando o celular sem se importar com a dificuldade dele.

Conforme Dias (2013) e Mello (2016), o termo capacitismo é utilizado para se referir a discriminação contra a pessoa com deficiência por meio de atitudes preconceituosas, julgando-as como incapazes ou menos aptas devido à deficiência. Portanto, nestes episódios, tanto a colega como o funcionário da escola fizeram uma leitura capacitista de JhonJhon, julgando-o como menos capaz que os outros alunos.

Posto isto, vale salientar que o modo em que ocorre a acolhida e a interação no cotidiano escolar dos alunos com deficiência na EJA é fator que pode contribuir ou desmotivar a permanência deste alunado no sistema educacional. Estudos como os de Holanda, Pereira e Ferreira (2021b) e de Oliveira e Campos (2013) afirmam a importância deste debate com a perspectiva de transformar o ambiente escolar em um espaço de acolhida, impulsionando as relações entre os alunos com e sem deficiência.

Portanto, o acolhimento e a interação entre o alunado e os(as) professores(as) são elementos importantes para a inclusão dos alunos com deficiência na EJA e, analisando o cotidiano da escola pesquisada, bem como o resultado das entrevistas, é evidente que este fator está presente.

Porém, até o momento não se pode afirmar que o dia a dia na escola está permeado somente por ações inclusivas, pois a existência de falas capacitistas demonstram que não somente na escola, mas na sociedade em geral, as pessoas com deficiência ainda são tachadas como incapazes ou menos capazes de atingir e conquistar determinados feitos devido a deficiência.

## 5.2 AS PRÁTICAS DOS PROFESSORES E OS RECURSOS PEDAGÓGICOS PARA A INCLUSÃO DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A escola deve ofertar seus serviços com qualidade, em um espaço democrático, que proporcione práticas inclusivas aos alunos com e sem deficiência desde quando ingressam no ambiente escolar. (Leite; Campos, 2018).

Na escola pesquisada, o Projeto Político Pedagógico (PPP) que estava em vigor no momento da coleta dos dados foi construído no ano de 2022 com vigência até o ano de 2023. Segundo informações da direção, a instituição está em processo de atualização do PPP.

O PPP se constitui em um plano institucional global, que deve ser construído por meio de um processo sistematizado, visando o planejamento das ações educativas que a instituição pretende realizar. Portanto, o PPP tem como características: ser abrangente – engloba outros projetos; ter longa duração – prevê atividades ao longo do ano; ser participativo – envolvendo toda a comunidade educativa; e estar sempre em (re)construção e avaliação permanente (Vasconcellos, 2021).

Sobre a inclusão, este documento destaca que:

[...] o marco operatório da [nome da escola], prima pela inclusão, buscando sempre, entre seus colaboradores (direção, supervisão, professores, especialistas etc.), criar um currículo operacional de maneira a atender todas as demandas, sendo este documento, constantemente ajustado às novas demandas que surgem (Escola, 2022, p. 18).

Sobre o PPP da escola, um tópico que deve ser destacado, denominado “Diversidade e inclusão na aprendizagem”, trata do alunado com deficiência, porém ainda utilizando o termo “alunos com necessidades especiais” que atualmente está em desuso. Este item inicia-se com uma explanação genérica sobre a inclusão e logo em seguida afirma que para a concretização da inclusão, a principal meta deveria ser o investimento em formação e capacitação docente. E complementa, que “o êxito da inclusão escolar depende, dentre outros fatores, da eficiência no atendimento à diversidade da população estudantil” (Escola, 2022, p. 40).

Portanto, o PPP da escola evidencia a importância da formação docente para a eficácia da inclusão. No entanto, em diálogo com alguns professores durante o período de observação, estes comentaram que trabalham em outras escolas ou na mesma escola no ensino fundamental e médio. E mencionaram que, mesmo com pouca formação em educação inclusiva e EJA, se esforçam para oferecer o melhor atendimento dentro de suas possibilidades aos alunos com deficiência da EJA.

Sobre a importância da formação para o atendimento pedagógico a este público, Bueno e Campos (2020) consideram imprescindível que os professores adquiram conhecimento quanto à forma de desenvolver as práticas de ensino voltadas ao alunado com deficiência na EJA. Nesta perspectiva, a compreensão dos professores em relação as especificidades de aprendizagem dos alunos é fator essencial para atender as necessidades educacionais apresentadas por este público.

Sobre a prática docente, o período de observação permitiu verificar que alguns(as) professores(as) desenvolviam práticas inclusivas(as), levavam atividades impressas, projetavam o conteúdo em *slides*, utilizavam o laboratório de informática ou a biblioteca, propunham trabalhos em grupos. Enquanto outros não desenvolviam muitas práticas inclusivas no cotidiano da sala de aula, pois propunham a cópia do conteúdo e resolução de exercícios, com aulas expositivas utilizando o quadro de giz.

Oliveira e Campos (2016) evidenciam que o professor deve desenvolver práticas pedagógicas efetivas e oferecer aos alunos condições para que haja o aprendizado, sendo fundamental uma mediação de qualidade para que todo o alunado com ou sem deficiência atinja o sucesso escolar.

E Sanceverino (2016), com base em seu estudo sobre mediação pedagógica na EJA, complementa que devido à complexidade desta modalidade de ensino, a

mediação precisa ter um viés intencional, embasado, crítico e planejado, considerando professor(a) e aluno(a) como sujeitos de aprendizagem.

Distinguindo-se das outras disciplinas, as aulas de matemática, educação financeira e núcleo de inovação matemática, ministradas pela mesma professora, constantemente buscavam formas de desenvolver atividades inclusivas e adaptar os materiais para os alunos com deficiência. A maioria das atividades era impressa com letras maiores para toda a turma e incluía diversos momentos para atividades em grupo. Ficou perceptível que, desse modo, JhonJhon e José, o Sonhador, realizavam as atividades com mais facilidade.

Logo, as práticas pedagógicas, segundo Santos e Martins (2015), devem ser diversificadas, flexíveis, para contemplar toda a diversidade da turma, sem exceções, atendendo a demanda do alunado com ou sem deficiência.

Cabe ressaltar que na disciplina de Educação Física, geralmente as aulas não eram direcionadas. Basicamente, a professora levava o material (bola de futebol, vôlei, pingue-pongue) e entregava para o alunado. Deste modo, os alunos com deficiência não participavam. Como a maioria das aulas ocorria na quadra ou no pátio, alguns(as) alunos(as) demonstravam interesse e iam fazer algum jogo, mas a maioria ficava conversando entre si ou com a professora. Em nenhuma das aulas foram preparadas atividades que integrassem toda a turma e que fossem adaptadas à participação dos alunos com deficiência.

Na entrevista, José, o Sonhador expressou sobre essa situação.

[...] então não dá pra gente participar dessas atividades na área da educação física. Nessa área eu nem posso jogar bola. Porque dependendo do tipo de exercício, né? Se bater uma bola no meu olho direito, eu não enxergo com o esquerdo. Então é coisa que em muitas áreas não dá pra me participar. A maioria das vezes é com bola. [...] as matérias eu consigo participar de todas elas. Mais a educação física, não.

Tal como observado na escola pesquisada, Costa e Munster (2017) frisaram a ausência de adaptações voltadas aos alunos com deficiência visual nas aulas de educação física, e afirmaram que essas barreiras de acesso impedem o aproveitamento da aprendizagem do conteúdo e a efetiva inclusão deste alunado.

Quanto às atividades, José, o Sonhador, realizava todas e, somente em alguns momentos pontuais, tinha algumas dúvidas que eram sanadas pelos(as) professores(as), a esposa ou um dos colegas. Sua participação nas aulas ocorria de

modo efetivo, através de questionamentos, apontamentos ou respondendo a alguma atividade.

Já JhonJhon demonstrava mais dificuldades para entender as matérias, sendo perceptível que em diversos momentos estava alheio as discussões e respondia somente quando era questionado. Um desses episódios ocorreu na aula de Química. JhonJhon havia faltado na aula anterior e não recebeu a tabela periódica, no momento da aula não pediu o impresso para a professora, copiou a atividade de quadro e ficou aguardando sem responder. A professora não se atentou ao fato e, após algum tempo, corrigiu a atividade. Somente após a correção, a professora percebeu que JhonJhon não tinha resolvido as questões e perguntou se ele havia entendido a explicação. Então, ele disse que não tinha a tabela periódica, prontamente a professora entregou o impresso, foi até sua carteira e explicou como interpretar a tabela periódica para realizar a atividade.

Ainda quanto à participação nas atividades, os familiares entrevistados mencionaram que os alunos conseguem participar do que é proposto. Luiza afirmou que “lá na escola eu conheço dois, meu esposo e mais um rapaz que tem deficiência, e eles não reclamam não, eles conseguem participar [...] sempre participam de alguma coisa, de algum jeito”.

A visão de Luiza não foi única, a filha Bela fez menção semelhante ao afirmar que:

Assim, pra mim, foi assim, meio que inesperado pelo lado positivo. Assim, essa disponibilidade deles de ajudar é muito, eu não sei, acho que seria isso, né. A disponibilidade deles [...] muito bom, assim, sabe. Assim, os professores, né. Muito atencioso, assim, em tudo. Todos mesmo, sabe, sem exceção.

No estudo de Cabral, Bianchini e Gonçalves (2018), as autoras investigaram a interface educação especial e educação de jovens e adultos, e concluíram que a inserção dos alunos com deficiência na EJA pode se constituir em um ambiente de acesso e aprendizado ao longo da vida. Porém, pode também se transformar em um fator que leve a exclusão deste alunado, devido à falta de intencionalidade pedagógica, a inexistência de infraestrutura e à precária formação docente (inicial e continuada) somada às condições de trabalho inadequadas.

Quanto aos recursos pedagógicos como materiais, livros didáticos e outros elementos voltados à inclusão, estes eram escassos, pois a escola contava com

livros didáticos de EJA, que ficavam armazenados na biblioteca, e somente alguns professores utilizavam com a finalidade do alunado fazer cópia de algum conteúdo ou atividade. E não havia, no caso dos alunos com deficiência participantes da pesquisa, nenhum material adaptado, como por exemplo, com letra ampliada, e poucos professores disponibilizavam impressos ampliados ou escreviam no quadro com letras maiores. Os alunos durante a entrevista expressaram que essas adaptações seriam um diferencial para eles, José, o Sonhador disse que:

[...] seria excelente se pudesse ampliar ou tirar a cópia que facilitaria mais pra gente fazer. Igual a professora de matemática faz, né? Ela passa o papel ali e facilita bastante pra gente. Ela põe letra maior. Nas folhas impressas. Ela põe pra todos, né?

Opinião semelhante foi expressa por JhonJhon, “Então, tem um professor aqui que fez a letra maior pra mim. Um pouquinho maior. É, ele fez um pouco maior pra mim”.

Vale destacar que não foram observadas grandes adaptações de recursos visuais, aditivos, mapas, músicas e outros materiais que durante as aulas pudessem contribuir para a inclusão dos alunos com deficiência.

Visão semelhante foi descrita na pesquisa de Mauricio, Martins Junior e Martins (2019), os autores destacam que a falta de recurso pedagógicos aliada à frágil formação dos professores para o trabalho com jovens e adultos com deficiência caracteriza o cenário de inclusão na EJA no Brasil.

Portanto, verificou-se que, diante dos desafios e das possibilidades, os professores estavam trabalhando com as ferramentas que dispunham e buscavam, cada um à sua maneira, incluir os alunos com deficiência da EJA na escola pesquisada.

### 5.3 O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO (AEE) E O ACESSO À SALA DE RECURSOS MULTIFUNCIONAL (SRM) PELOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

O PPP da escola pesquisada especifica a finalidade do AEE como sendo um serviço que “[...] identifica, elabora, e organiza recurso pedagógico e de acessibilidade, visando eliminar as barreiras para a plena participação do aluno,



considerando suas necessidades específicas. Quanto às barreiras para a aprendizagem do alunado público-alvo do AEE, o PPP destaca a “[...] falta de materiais pedagógicos e tecnológicos, imobiliários e objetos que garantam a acessibilidade e a inclusão no processo ensino aprendizagem” (Escola, p. 40, 2022).

O PPP também destaca que a escola desenvolve o Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) com os(as) estudantes com deficiência, sendo este, atualizado bimestralmente. E norteia todas as ações pedagógicas para este público (Escola, 2022).

Foi observado na coleta de dados que os alunos com deficiência não acessavam o AEE. José, o Sonhador disse que não tinha dificuldade com as matérias e quando não entendia, solicitava a ajuda da esposa. Já JhonJhon apresentava dificuldades sendo perceptível que em alguns momentos não entendia a matéria e ficava alheio, somente copiando. Sobre isso, JhonJhon afirmou na entrevista que “[...] às vezes, quando a atividade é meio difícil. Eu não consigo entender direito”.

Bueno e Oliveira (2022a) realizaram uma pesquisa voltada ao AEE e os deficientes intelectuais na EJA. As autoras concluíram que no debate e na materialização da oferta do AEE a este público não são consideradas as necessidades e especificidades do alunado desta modalidade de ensino.

Outra questão que deve ser abordada em relação ao alunado do AEE, refere-se a oferta de profissionais de apoio escolar. A Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência - Estatuto da Pessoa com Deficiência) afirma que os alunos com deficiência que necessitarem destes profissionais devem ter esse direito garantido (Brasil, 2015).

Em uma das aulas de Biologia, a professora percebendo a dificuldade de JhonJhon para entender a matéria, perguntou se ele já tinha solicitado um profissional de apoio escolar. JhonJhon disse que havia questionado a diretora da escola e que ela afirmou que iria enviar o laudo dele para a superintendência de ensino, mas demoraria um pouco, pois ele havia começado os estudos na EJA no início do semestre e necessitava de uma avaliação com profissionais da Superintendência Regional de Ensino (SRE).

Cabe ressaltar que nas entrevistas, os alunos e os familiares relataram que não foi ofertado aos alunos com deficiência o atendimento do AEE e até o término da pesquisa de campo, JhonJhon ainda não tinha um professor de apoio.

Consta no PPP que a escola possui uma SRM, que desenvolve atividades complementares e suplementares, no turno contrário ao da escolarização do alunado do AEE. A escola avalia que há um grande impacto deste trabalho no que tange a aprendizagem, no viés da “[...] socialização, coordenação motora, raciocínio lógico e matemático, leitura e escrita” (Escola, 2022).

Porém, a SRM está disponível somente no horário diurno, o que inviabiliza a participação dos alunos com deficiência da EJA, haja vista que o público desta modalidade de ensino também trabalha, como é o caso dos alunos participantes da pesquisa.

Situação semelhante já foi relatada por Bueno e Oliveira (2022a), que demonstraram que há uma disparidade entre a realidade do público da EJA e a proposta pedagógica, pois um dos fatores que atravança o AEE e o atendimento na SRM é a oferta deste serviço no contraturno, revelando a carência deste atendimento voltado ao alunado que frequenta a EJA no período noturno.

Esta prática da escola em que foi realizada a pesquisa se contrapõe ao que estabelece a Resolução CNE/CEB nº 01/2021 de 28 de maio de 2021, no artigo 8, parágrafo 4:

§ 4º A EJA, com ênfase na Educação ao Longo da Vida para atendimento dos estudantes com deficiência, transtornos funcionais específicos e transtorno do espectro autista, exige atendimento educacional especializado, complementar e preferencialmente no mesmo turno da oferta, com possibilidade de ampliação (Brasil, 2021b, p. 03).

Portanto, no que tange à oferta do AEE, acesso à SRM e profissional de apoio escolar, verificou-se que a escola pesquisada não contempla os sujeitos com deficiência da EJA que participaram da pesquisa. Porém, cabe ressaltar que durante a pesquisa, não foi possível avaliar se os sujeitos da pesquisa, devido as suas deficiências, têm a necessidade de serem inseridos no AEE e na SRM. E quanto ao profissional de apoio escolar, a escola estava aguardando a avaliação específica quanto à necessidade do aluno.

#### 5.4 OS RECURSO DE ACESSIBILIDADE FÍSICA NAS VIAS DE CIRCULAÇÃO DA ESCOLA PESQUISADA

Esta categoria volta a discussão e análise dos recursos ofertados pela escola

pesquisada para a garantia de acessibilidade física ao alunado, conforme observação do ambiente escolar.

Segundo o Glossário da Educação Especial do Censo Escolar 2020, os recursos das vias internas de circulação na escola voltados à acessibilidade das pessoas com deficiência ou mobilidade reduzida, objetivam atender a todas as pessoas com ou sem deficiência, para que possam acessar de modo independente, autônomo, confortável e seguro (INEP, 2020).

Durante o período de observação ficou evidente que os alunos participantes da pesquisa não tiveram dificuldades de acesso aos espaços da escola, haja vista que a deficiência destes não interferia na mobilidade deles.

No entanto, foi analisado que a escola pesquisada não possuía as adequações para a acessibilidade em todos os espaços. Para o acesso à entrada da escola existia uma rampa, porém durante o período noturno era utilizada por vários estudantes e funcionários da escola para estacionar suas motos e bicicletas, obstruindo a mobilidade neste local.

Já os banheiros e as salas de aulas eram adaptados. Porém, no período em que a pesquisa foi realizada, a escola estava construindo uma cozinha mais ampla e a rampa de acesso para o espaço onde estão instalados os banheiros de uso do alunado e as salas de aula foi inutilizada. No entanto, ao ser questionada sobre o acesso no momento ser realizado somente por escada, a diretora afirmou que já estavam analisando como seria projetada a nova rampa para garantir a acessibilidade, e que no momento, todo o alunado matriculado na escola tinha condições de acessar estes locais pela escada.

Quanto a outros recursos de acessibilidade como: corrimão, elevador, pisos táteis, sinalização sonora, sinalização tátil, sinalização visual, não foi observada a existência na escola.

No estudo de Leite e Campos (2018), as autoras afirmaram que a melhora da acessibilidade impacta de modo positivo na inclusão do alunado, porém ainda é um desafio que demanda diversas ações, mesmo havendo uma determinação na atual legislação à adequação dos espaços públicos, inclusive as escolas. E também constataram que a acessibilidade historicamente não é tida como prioridade para a sociedade.

Durante a entrevista, José, o Sonhador ressaltou que uma rampa seria um importante recurso para a melhora da acessibilidade na escola. Nas suas palavras,

“[...] eu acredito que ali precisava de uma rampa, né? Principalmente para pessoas com cadeira de rodas, seria excelente. Melhorar um pouco, né? Melhorar um pouco, principalmente nesta área, seria excelente”.

Os estudos de Soares (2021) e de Leite e Campos (2018) vão ao encontro do que foi observado nesta pesquisa, pois os autores evidenciaram que a falta de adaptação do ambiente escolar, devido à carência de acessibilidade física nas vias internas das escolas é um fator que impede e/ou dificulta a inclusão do alunado com deficiência na EJA.

Portanto, ficou evidente que, devido ao tipo de deficiência dos alunos participantes da pesquisa, a escola, no que tange à acessibilidade física, demonstrou-se inclusiva para esses alunos. No entanto, ainda há necessidade de adaptações para garantir a acessibilidade a todas as pessoas com deficiência, independentemente do tipo.

## 5.5 OS SUPORTES DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Os suportes dos alunos com deficiência na EJA serão analisados à luz da teoria de Martuccelli (2007), segundo o autor, os suportes são os apoios que os indivíduos lançam mão para se sustentarem diante dos desafios e problemas. Portanto, esta categoria de análise visa averiguar para além do ambiente escolar quais os apoios que auxiliam estes alunos na permanência e conclusão da EJA.

Na pesquisa em questão foi identificada que o principal suporte dos alunos com deficiência é o grupo familiar. Sobre isto, Oliveira e Marinho-Araújo (2010) afirmaram que, na literatura contemporânea, a família se caracteriza por indivíduos que convivem em uma relação de intimidade e adquire o papel de orientar os sujeitos que a integram no processo de aquisição e desenvolvimento de comportamentos socialmente aceitos. E que a família, para o ser humano, é a primeira responsável educacional, sendo considerada responsável pelo modo como os indivíduos se relacionam com a sociedade.

Nas entrevistas, os alunos sujeitos da pesquisa elencaram sobre a composição do grupo familiar. A família de José, o Sonhador é composta pela esposa e a filha, enquanto a de JhonJhon é formada pelo pai, a mãe e uma irmã.

Durante o período de observação das aulas foi perceptível o suporte familiar, principalmente da mãe de JhonJhon, que ligava ou conversava com ele por mensagens no aplicativo de celular durante os momentos de intervalos. E também, da esposa de José, o Sonhador que além de ser colega de classe, sempre estava junto ao esposo nas atividades em sala de aula e nos intervalos.

Leite e Campos (2018) elucidaram em sua pesquisa a importância da família no percurso da escolarização dos sujeitos com deficiência, principalmente quando retomam os estudos após um período de interrupção, pois podem necessitar de apoios adicionais.

JhonJhon mencionou que seus pais foram as pessoas que apoiaram e incentivaram o retorno aos estudos na EJA. E José, o Sonhador também afirmou que um de seus apoios advém do âmbito familiar por meio da esposa

[...] o incentivo é a minha esposa. Nós estamos andando junto nessa. E ela não deixa de ser lá da escola. Um dia eu estou desanimado, outro dia ela está animada. Outro dia eu estou ao contrário. Ela está desanimada, eu estou animado. E a gente vai um dando a mão ao outro e caminhando junto.

Também na entrevista, José, o Sonhador, mencionou a importância do apoio de sua filha para retornar aos estudos

Olha, o meu me incentivei através da nossa filha do coração. Porque ela tem deficiência física. Ela enxerga bem menos do que eu, apesar de eu ter só uma visão. E isso não faz com que ela pare. Ela é bem perseverante. Então, isso me ajudou e ajuda na minha jornada.

Os familiares entrevistados também relataram como forneceram suporte aos alunos para retornarem e continuarem os estudos na EJA. A mãe de JhonJhon evidenciou a importância da família neste processo:

A família dá apoio pra ele também. Pra ele continuar [...] o pai dele. As irmãs dele também. [...] Ah, eu fui lá e matriculei ele, aí falei pra ele, dei um monte de apoio pra ele, falamos que ele tem que estudar, que ele tá querendo fazer curso, né, então você tem que estudar mais, né, pra poder se alcançar o que você quer. Aí foi, né, quando ele não pode ir, nós leva ele, tá chovendo, ele vai de moto, né, aí o pai dele até que leva ele de cá, quando ele não quer dirigir sozinho, aí nós leva ele, dá todo apoio pra ele.

Visão semelhante foi apontada por Luiza, ao referir sobre seu papel enquanto principal apoio para o esposo José, o Sonhador, retomar os estudos.

Ah, eu creio que nós aqui da família. O meu apoio foi total. Eu sempre gostaria de voltar a estudar. Aí, quando ele falou que ia voltar, eu também decidi voltar. Eu já estava tentando voltar, porque eu ajudei minha filha durante a pandemia. Eu ajudei ela, porque ela tem muita dificuldade. Eu ajudei ela com as lições. Ela tinha muitas lições, e ela fazia pela internet. Então, muitas lições. Aí, eu ajudava ela nas matérias. Aí, eu vi que eu dava conta de fazer as coisas. Eu falei, ah, eu vou voltar para a escola. Estou perdendo tempo. Aí, voltei para a escola, voltei junto com ele. Ele me incentivou também. Então, eu falei, vou voltar, porque um acompanha o outro.

Bela também evidenciou seu suporte para que José, o Sonhador e a esposa retornassem aos estudos na EJA:

[...] eu passei lá na porta, pra ver quando começava a matrícula, ficava no pé. Não, você consegue, lá você tem apoio, os professores dão maior força, tudo mais, então foi isso. Então, passando pra ele o que eu tive lá. Pra que eles animassem e falassem, não, vocês são inteligentes, vocês conseguem. Foi mais ou menos isso, sabe? Vai começar as matrículas, tem que ir, porque a vaga é limitada.

Assim, como ficou evidente nas narrativas dos sujeitos da pesquisa, a importância do suporte familiar, o estudo de Costa (2014) com o alunado da EJA concluiu que a família ocupa um papel significativo enquanto suporte diante de questões pessoais e sociais devido aos vínculos de segurança e afetividade, contribuindo para o retorno aos estudos e a permanência na EJA.

Outro apoio citado foi o incentivo dos colegas de trabalho. José, o Sonhador disse “[...] as vezes, alguma pessoa lá no escritório da empresa [...] eles me apoiaram [...]”.

Segundo Hostins e Trentin (2018), o trabalho se tornou intrínseco ao indivíduo em nossa sociedade, sendo “[...] concebido como fundamental para o indivíduo, na medida em que impacta na construção do sujeito, no exercício da cidadania, na constituição da subjetividade e na inserção social [...]” (Hostins; Trentin, 2018, p. 89).

Tal como relatado por José, o Sonhador, Leite e Campos (2018) também evidenciaram que o trabalho exerce suporte para o retorno aos estudos para os alunos com deficiência da EJA. Isso se deve as funções desempenhadas na vida adulta, como a inserção no mercado de trabalho, e a escolarização serve como uma ferramenta importante para o desenvolvimento das atividades laborais.

A religiosidade/religião aparece na fala das entrevistadas também como um suporte à José, o Sonhador. Gable e Lordes (2023), conceituam a religiosidade com

um composto de condutas que o sujeito expressa ao crer em um sistema religioso. E afirmam que a religião está presente de modo intenso nas vivências da população brasileira, pois surge no nascimento do sujeito e assume a identidade do grupo familiar, podendo ser alterada conforme às vivências pessoais mediante às relações sociais.

Neste sentido, Bela afirmou que:

Eu acho que a igreja tem uma participação nisso, uma vez que eles incentivam a buscar conhecimento, né? [...] as atividades da igreja, né? Que ele participa em cursos, né? Que acaba, de alguma forma, exigindo um conhecimento a mais, é em geral. Então, assim, se você vai ministrar na igreja, você vai saber o que tá falando.

Também o apoio dos(as) colegas de classe e os(as) professores (as) contribuíram para a permanência dos alunos na EJA. Luiza destacou que “[...]os professores também, na escola, incentivam muito”.

Nesta direção José, o sonhador afirmou que:

Lá na escola, eu acredito que a maioria dos professores nos apoiam. E assim a gente dá continuidade nessa caminhada [...] E alguns professores, né? Igual aquele lá de Geografia, né? Então, a gente vai nessas pessoas.

Visão semelhante foi apresentada por JhonJhon:

Eu acho que facilita muito bem. Sabe assim, os professores ensinam a gente bem. Os alunos, o outro ajudando o outro, também é bom. [...] quando eu peço, que tenho dificuldade em alguma matéria, eu peço ajuda, eles vai e ajuda eu. [...] às vezes eu faço em grupo [atividades]. Às vezes alguém vem ajuda eu. Ah, porque eles já sabem a matéria pra explicar bem melhor. Porque sozinho a gente muito assim fica com dificuldade de entender.

Durante o período de observação do cotidiano escolar, alguns episódios vêm ao encontro aos relatos das entrevistas quanto ao apoio recebido na escola, pois diante de alguma dificuldade quanto ao conteúdo estudado, os colegas, na maioria das vezes, estavam dispostos a auxiliar José, o sonhador e JhonJhon. Alguns professores também percebendo que os alunos apresentavam dúvidas, buscavam explicar de outro modo para que pudessem compreender o conteúdo.

Em diferentes momentos, este suporte aos alunos através do auxílio nas atividades foi observado. Acerca deste assunto, quatro situações serão descritas a

título de exemplificação. Em uma aula da disciplina de inglês, a atividade ocorreu no laboratório de informática. O alunado foi orientado pelo professor para acessar um site e copiar o conteúdo referente à conjugação de verbos em inglês. JhonJhon conseguiu acessar o site, mas estava com dificuldade para enxergar e copiar o que estava na tela do computador. Ao terminar a atividade, uma colega percebeu a situação e ofereceu seu caderno para que ele pudesse copiar com mais facilidade. A mesma afirmou que escreve com letra grande, e ficaria mais fácil para ele copiar. JhonJhon aceitou o auxílio da colega e copiou sem dificuldades.

Outra situação que demonstra este suporte, foi antes do início da aula, que José, o Sonhador, junto com a esposa e um colega fizeram um trabalho de matemática. O colega e a esposa ajudaram José, o Sonhador, diante das dificuldades que apresentou na compreensão do conteúdo.

Outro episódio aconteceu com JhonJhon na aula de matemática, ele havia faltado na aula anterior que a professora explicou sobre a matéria, e um dos colegas constatou sua dificuldade e se ofereceu para ajudá-lo durante a resolução da atividade. Também com José, o Sonhador ocorreu situação semelhante na mesma disciplina e um colega foi até sua carteira e o auxiliou.

Como evidenciado nesta pesquisa, as autoras Oliveira e Campos (2016) também já haviam verificado em seu estudo a partir da visão dos alunos com deficiência intelectual na EJA, a importância da atuação dos professores como importante suporte no aprendizado e promoção de educação inclusiva.

Inclusive no estudo de Leite e Campos (2018), as pesquisadoras haviam afirmado ao analisarem o percurso dos alunos com deficiência na EJA em nível de Ensino Médio, que o apoio recebido da família e dos amigos, bem como motivações internas, foram fundamentais para que os sujeitos pesquisados retornassem aos estudos e dessem prosseguimento. As autoras evidenciaram que os participantes da pesquisa atribuíram a escola um importante papel no sentido de proporcionar a estes a possibilidade de concretizarem seus projetos pessoais.

Também, nas entrevistas os alunos explanaram sobre suas motivações internas e seus projetos, sendo um suporte no percurso da EJA. JhonJhon disse: “Ah, eu tenho vontade de terminar meus estudos e seguir minha vida para frente, ter meu curso e ter o um futuro melhor pra mim”.

Enquanto José, o Sonhador trouxe como motivação um viés mais voltado a questão da religiosidade, ao afirmar que: “O que me motiva são pessoas. Eu



pretendo fazer o curso de teologia para dar aula. Para ajudar outras pessoas a buscar paz em Deus”.

Na fala de Bela, também ficou evidente a importância das motivações internas para José, o Sonhador: “Então, assim, eu acho que o desejo dele de estar inserido na igreja, de ter um cargo, uma forma de falar, é tudo. Acho que incentiva, assim”.

Portanto, no contexto da EJA, os alunos com deficiência conforme evidenciam os resultados desta pesquisa contaram com suportes presentes no cotidiano tanto no momento do ingresso na EJA quanto para darem continuidade nos estudos como vistas a conclusão da educação básica no Ensino Médio. Ou seja, os suportes se revelaram fatores complementares e fundamentais para a inclusão deste alunado na EJA, sendo a família pilar principal neste processo.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo teve como propósito analisar a inclusão de pessoas com deficiência na EJA, no nível de ensino médio, em uma escola pública estadual situada no sul do estado de Minas Gerais.

Através de uma abordagem qualitativa, utilizou a pesquisa de campo para a coleta de dados e aprofundou-se no caso particular de uma escola pública estadual, situada em uma cidade do sul do estado de Minas Gerais. Os procedimentos para a coleta de dados foram a observação e entrevistas com os alunos com deficiência e seus familiares.

Esta pesquisa apontou, em dois capítulos teóricos, discussões sobre a EJA e o alunado com deficiência. O primeiro expôs o contexto histórico da EJA desde a implantação da LDB em 1996, e demonstrou que esta modalidade de ensino não foi prioridade para os governos, pois se desenvolveu ao longo dos anos de modo insuficiente e fragilizado. E na atualidade, ainda enfrenta diversos desafios e entraves, mas continua lutando para ocupar o seu lugar de direito e com a devida importância que tem na conjuntura da educação formal. Por fim, elucidou sobre os sujeitos da EJA e a diversidade deste público que compõe a modalidade de ensino.

Já o outro capítulo teórico focou na discussão sobre as pessoas com deficiência na EJA. Deste modo, iniciou com uma contextualização histórica a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 sobre a educação voltada às pessoas com deficiência. E ressaltou a EJA como direito deste público, mesmo que na atualidade inexistisse uma política pública voltada especificamente para o público da AEE e da EJA.

Discorreu ainda, em nível teórico, acerca da inclusão na EJA, e iniciou pelo debate da dialética inclusão/exclusão presente na sociedade, que também é vivenciado pelo alunado com deficiência na EJA. Pois, para a garantia da inclusão é imprescindível que o espaço escolar atenda às especificidades de cada aluno com ou sem deficiência. E por fim, foi debatido sobre o conceito de suporte, tido como ferramenta analítica importante para esta pesquisa, pois está ligado às vivências cotidianas dos(as) alunos(as) com deficiência da EJA, e o quanto estas podem contribuir como apoio para a continuidade e conclusão da educação básica.

Através de revisão de literatura de artigos publicados entre 2017 e 2022, em três bases de dados, esta pesquisa demonstrou o parco quantitativo de publicações

acadêmicas no país que se dedicaram a analisar a problemática dos(as) alunos(as) com deficiência na EJA, através da perspectiva destes sujeitos e suas famílias.

Logo, este estudo, ao identificar esta lacuna, procurou por meio dos objetivos já elencados promover uma discussão com vistas a contribuir para o campo da inclusão na EJA. Porém, com o curto período disponível para o desenvolvimento desta pesquisa, devido à duração do mestrado, ficou evidente a possibilidade de explorar de modo mais aprofundado a inclusão, o que demandaria uma amostra maior de sujeitos com diferentes deficiências inseridos no ensino médio da EJA. E desperta a possibilidade de avançar nos estudos neste campo de pesquisa, abrindo o leque para a investigação desta temática em escolas de diferentes municípios.

Quanto aos objetivos específicos, o primeiro identificou as ações inclusivas voltadas aos jovens e adultos com deficiência na EJA, no nível de ensino médio, da escola foco da pesquisa. Sobre isso, a pesquisa apontou que, tanto os(as) professores(as) quanto os(as) alunos(as) da EJA, durante o período de observação, buscaram a inclusão por meio do acolhimento e a interação social. Porém, cabe destacar que ainda há uma visão capacitista presente no ambiente escolar.

Sobre as práticas dos (as) professores (as) e os recursos pedagógicos foi identificado que faltam recursos e materiais adaptados para os(as) docentes desenvolverem as atividades com o alunado com deficiência na EJA, mas buscam dentro das suas possibilidades promover a inclusão com as ferramentas que dispõem.

Além disso, foi verificado que os sujeitos da pesquisa não frequentam o AEE e a SRM. O entendimento é o de que, cabe à escola avaliar a necessidade de inclusão destes alunos e caso haja, deve promover a oferta no período em que frequentam a EJA, pois estes trabalham no período diurno, momento são desenvolvidas as atividades na SRM e o AEE. Quanto ao profissional de apoio escolar, a morosidade na avaliação da necessidade do aluno deste apoio compromete o processo de aprendizado.

O presente estudo também indicou que não foram observadas barreiras que impossibilitassem o acesso dos sujeitos da pesquisa às vias de circulação da escola. Porém, foi identificada a necessidade de várias adequações de acessibilidade para contribuir com a inclusão de todo o alunado, independentemente de sua deficiência.

Portanto, foram identificadas algumas ações inclusivas na escola pesquisada voltadas ao alunado com deficiência no ensino médio da EJA, mas a escola ainda

precisa avançar para promover efetivamente a inclusão a este público específico.

Sobre as percepções dos alunos com deficiência da EJA, no nível de ensino médio, e seus familiares quanto à oferta efetiva de um ensino inclusivo na escola, segundo objetivo do presente estudo, estes consideram que a escola promove um ensino inclusivo, através do acolhimento dos colegas de turma e dos(as) professores(as), e a interação que têm com a comunidade escolar. O que inclusive foi expresso anteriormente na discussão dos resultados, pois esta escola distingue-se das experiências vivenciadas anteriormente por um dos participantes, que afirmou se sentir acolhido e incluído, diferentemente das escolas em que frequentou e foi excluído por meio de preconceito e rejeição.

E o terceiro objetivo específico deste estudo identificou os suportes que os alunos com deficiência e suas famílias lançam mão para auxiliá-los nesta trajetória escolar. Sobre isto, identificou-se que o principal suporte dos alunos é a família. Também na fala dos sujeitos, apareceram outros apoios vindos de colegas de trabalho, da religião, dos(as) colegas de classe, dos(as) professores (as) e das motivações internas.

Mediante o contraste entre os dados coletados na observação e a percepção dos alunos e seus familiares apresentadas nas entrevistas, é possível considerar que o o alunado da EJA não se reconhece enquanto sujeito de direitos. Portanto, ao passo que a hipótese de pesquisa considerava que a experiência das pessoas com deficiência na EJA iria revelar mais uma faceta da exclusão na vida destes estudantes, pois o contexto escolar não promoveria a inclusão, os estudantes pesquisados e seus familiares apontaram para uma visão positiva e inclusiva da escola.

Sendo assim, a hipótese de pesquisa se confirmou parcialmente, pois mesmo diante da falta de recursos materiais adaptados, estrutura física adequada e oferta do AEE no turno da EJA, os(as) professores e os(as) alunos(as) buscam promover a inclusão através do acolhimento e das interações cotidianas.

Por fim, a investigação também suscitou o questionamento da existência de um quantitativo baixíssimo de alunos com deficiência no ensino médio da EJA. Não retomam os estudos na EJA devido as escolas não estarem preparadas para incluí-los? As demais escolas do município ofertam menos possibilidades de inclusão que a escola pesquisada e por isso não tinham alunos matriculados na EJA?

Posto isto, esta pesquisa também poderá despertar possibilidades de outros pesquisadores produzirem mais estudos científicos nesta área da educação para melhor compreender e conhecer a inclusão na EJA. E poderão contribuir para o fortalecimento desta modalidade de ensino, oferecendo um maior arcabouço científico que poderá melhorar a oferta da educação inclusiva na EJA, promovendo a permanência do alunado com deficiência na EJA e se materializando na conclusão da educação básica destes. É imperativo reafirmar a necessidade e a importância do sistema educacional brasileiro se tornar realmente inclusivo na prática cotidiana, e assim, atender com qualidade o alunado conforme as suas especificidades, sejam estes(as) alunos(as) com ou sem deficiência.

## REFERÊNCIAS

- ABREU JÚNIOR, Jupter Martins de; PRADO, Helen Wanderley do. A Educação de jovens e adultos no Brasil: entre trajetórias descontínuas e a expectativa do direito. **Dialogia**, São Paulo, n. 35, p. 93-106, maio/ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/dialogia.n35.16910>. Acesso em: 17 maio 2023.
- ANDRADE, Perci Leite; AMORIM, Antonio; CONCEIÇÃO, Ana Paula da Silva. Ações afirmativas para a permanência dos estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). **Revista Educação Online**, Rio de Janeiro, n. 36, p. 122-142, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.36556/eol.v16i36.798>. Acesso em: 26 mar. 2023.
- ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.
- ARAUJO, Kathya; Martuccelli, Danilo. La individuación y el trabajo de los individuos. **Educación e Pesquisa**. São Paulo, v. 36, n. especial, p. 77-91, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/QC9nJ5szz7hh8c3zGHwkyrn/?format=pdf>. Acesso em: 10 ago. 2022.
- BARBOSA, Carlos Soares. A Política Neoliberal e a Contrarreforma na Educação dos Trabalhadores no Governo Fernando Henrique Cardoso. **Educação em Debate**, Fortaleza, ano 39, n. 74, p. 35-50, jul./dez. 2017. Disponível em: [periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/72752](http://periodicos.ufc.br/educacaoemdebate/article/view/72752). Acesso em: 29 maio 2023.
- BARBOSA, Carlos Soares. A Educação de Jovens e Adultos na Perspectiva da Formação Humana: Desafios no Contexto das Relações Flexíveis de Trabalho. **RIAEE – Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 1, p. 63-76, jan./mar. 2019. Disponível em: [10.21723/riaee.v14i1.11114](https://doi.org/10.21723/riaee.v14i1.11114). Acesso em: 17 maio 2023.
- BARROS, Rosana. **Genealogia dos Conceitos em Educação de Adultos: Da Educação Permanente à Aprendizagem ao Longo da Vida – Um estudo sobre os fundamentos político-pedagógicos da prática educacional**. Lisboa: Chiado Editora, 2011. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/271193211\\_Genealogia\\_dos\\_Conceitos\\_e\\_m\\_Educacao\\_de\\_Adultos\\_Da\\_Educacao\\_Permanente\\_a\\_Aprendizagem\\_ao\\_Longo\\_da\\_Vida\\_-\\_Um\\_estudo\\_sobre\\_os\\_fundamentos\\_politico-pedagogicos\\_da\\_pratica\\_educacional](https://www.researchgate.net/publication/271193211_Genealogia_dos_Conceitos_e_m_Educacao_de_Adultos_Da_Educacao_Permanente_a_Aprendizagem_ao_Longo_da_Vida_-_Um_estudo_sobre_os_fundamentos_politico-pedagogicos_da_pratica_educacional). Acesso em: 20 maio 2022.
- BENTES, José Anchieta de Oliveira; CARVALHO, Mônica de Nazaré. Exclusão, assimilação e inclusão de alunos com deficiência intelectual em sala de aula da educação de jovens e adultos. **Quaestio**, Sorocaba, v. 21, n.3, p.845-864, set./dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22483/2177-5796.2019v21n3p845-864>. Acesso em: 01 jul. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 04 jan. 2023.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em: 05 out. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 07 mar. 2023.

BRASIL. **Lei 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Brasília, 2017. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Lei/L13415.htm). Acesso em: 20 maio 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 06 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2018. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2018/Lei/L13632.htm). Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL. Empossada Comissão de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos. **Gov.br**, [s. l.], 14 ago. 2023a. Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/agosto/empossada-comissao-de-alfabetizacao-e-educacao-de-jovens-e-adultos>. Acesso em: 11 set. 2023.

BRASIL. Governo federal reforça política de educação inclusiva. **Gov.br**, [s. l.], 21 nov. 2023b. Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/2023/novembro/governo-federal-reforca-politica-de-educacao-inclusiva>. Acesso em: 17 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 11/2000**. Brasília, 2000. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf). Acesso em: 26 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 06/2020**. Brasília, 2020. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECEBN62020.pdf?query=normas%20para%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN62020.pdf?query=normas%20para%20a%20educa%C3%A7%C3%A3o%20b%C3%A1sica). Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Parecer nº 01/2021**. Brasília, 2021a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1809-11-pceb001-21&category\\_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1809-11-pceb001-21&category_slug=abril-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 01 de 28 de maio de 2021**. Brasília, 2021b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=1910](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=1910)

91-rceb001-21&category\_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 08 mar. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA)**. Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea\\_docfinal.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/confitea_docfinal.pdf). Acesso em: 30 dez. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial: livro 1**. Brasília: MEC; SEESP, 1994. Disponível em: <https://www.idea.ufscar.br/arquivos/politicas-eesp/1994-politnaceducesp.pdf/view>. Acesso em: 16 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2023.

BUENO, Olga Mara; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos: vozes da pesquisa científica na área (2008-2020). **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, n. 2, p. 1-26, 2022a. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X65908>. Acesso em: 01 jul. 2022.

BUENO, Olga Mara; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva. Da indiferença à inclusão indiferente: iniciativas e desafios à escolarização de pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Cocar**, Belém, Edição Especial, n. 11, p. 1-19, 2022b. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/4524>. Acesso em: 04 fev. 2023.

CABRAL, Rosângela Martins; BIANCHINI, Luciene Guimarães Batistella. GONÇALVES, Taisa Grasiela Gomes Liduenha. Educação especial e educação de jovens e adultos: uma interface em construção? **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 31, n.62, p. 587-602, jul./set., 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X30841>. Acesso em: 01 jul. 2022.

CARREIRA, Denise. A EJA como política de ação afirmativa. *In*: CATELLI JUNIOR, Roberto; HADDAD, Sérgio; RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.). **A EJA em xeque**. São Paulo: Global editora: Ação Educativa, 2014. p. 195-230.

CATELLI JUNIOR, Roberto. Alfabetização de jovens e adultos: de programa em programa. *In*: MORTATTI, Maria do Rosário Longo; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. (Org.). **Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?** 1ed. São Paulo: UNESP, 2014. p. 91-108. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/328637814\\_Alfabetizacao\\_de\\_jovens\\_e\\_adultos\\_no\\_Brasil\\_de\\_programa\\_em\\_programa/link/5bd9aefc299bf1124fb04a36/download?\\_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxxY2F0aW9uIiwicGFnZSI6I](https://www.researchgate.net/publication/328637814_Alfabetizacao_de_jovens_e_adultos_no_Brasil_de_programa_em_programa/link/5bd9aefc299bf1124fb04a36/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxxY2F0aW9uIiwicGFnZSI6I)



nB1YmxpY2F0aW9uIn19. Acesso em: 27 dez. 2023.

CIRINO, Giovanni. **A inclusão social na área educacional**. São Paulo: Cengage Learning, 2015. Ebook. Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788522123698>. Acesso em: 29 jan. 2022.

COMISSÃO DAS COMUNIDADES EUROPEIAS. **Memorando sobre Aprendizagem ao Longo da Vida**. Bruxelas, 2000. Disponível em: <https://dne.cnedu.pt/dmdocuments/Memorando%20sobre%20Aprendizagem%20Longo%20da%20Vida%20pt.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2023.

COSTA, Maria Izabel Sanches; IANNI, Aurea Maria Zöllner. A dialética do conceito de exclusão/inclusão social. **Individualização, cidadania e inclusão na sociedade contemporânea: uma análise teórica**. São Bernardo do Campo: Editora UFABC, 2018, p. 75-101. Disponível em: <https://books.scielo.org/id/sysng/pdf/costa-9788568576953-04.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2022.

DIAS, Adriana. Por uma genealogia do capacitismo: da eugenia estatal a narrativa capacitista social. *In: I Simpósio Internacional de Estudos sobre a Deficiência*, 2013, São Paulo. **Anais [...]**. São Paulo: SEDPcD/Diversitas/USP Legal, 2013. Disponível em: <https://vdocuments.site/download/por-uma-genealogia-do-capacitismo-da-eugenia-estatal-a-adriana-dias-no-presente.html>. Acesso em: 02 jun. 2024.

DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sérgio. Transformações nas Políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no Início do Terceiro Milênio: uma Análise das Agendas Nacional e Internacional. **Cad. Cedes**, Campinas, v. 35, n. 96, p. 197-217, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015723758>. Acesso em: 17 maio 2023.

DIONNE, Jean; LAVILLE, Christian. Das Informações à Conclusão. *In: DIONNE, Jean; LAVILLE, Christian. A construção do Saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre; Belo Horizonte: Artmed: Ed. da UFMG, 1999. p. 197-231.

DRAGO, Rogério. Inclusão e linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental. **Linhas Críticas**, Brasília, v. 18, n.36, p. 361–378, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.26512/lc.v18i36.3939>. Acesso em: 12 jan. 2024.

ESCOLA. **Projeto Político Pedagógico**. Alfenas, 2022

FANTACINI, Renata Andrea Fernandes; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Conclusão da escolaridade de alunos com deficiência intelectual matriculados na educação de jovens e adultos. **Revista de Educação PUC-Camp.**, Campinas, v. 22, n.2, p. 317-330, maio/ago., 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.24220/2318-0870v22n2a3610>. Acesso em: 01 jul. 2022.

FERNANDES, Irismar Severino da Silva. LOBÃO, Mario Sérgio Pedroza. FREITAS, Renata Gomes de Abreu. Educação Profissional e Educação de Jovens e Adultos na Rede Federal: de um entrelace histórico a uma ação contemporânea. **Revista**

**Educação Popular**, Uberlândia, v. 21, n. 1, p. 230-248, jan./abr. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REP-2022-62887>. Acesso em: 21 jan. 2023.

FERREIRA, Luís Carlos; MALÚ, Euclides André Musdna. As identidades negras da EJA em diálogo com a (Re)educação das relações étnico-raciais. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 14, n.3, set./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v14n3p51-76>. Acesso em: 21 jan. 2023.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. 3. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2009.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2019. E-book. (1 recurso online). Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788597020991>. Acesso em: 08 ago. 2023.

HADDAD, Sérgio. DI PIERRO, Maria Clara. Considerações sobre educação popular e escolarização de adultos no pensamento e na práxis de Paulo Freire. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, p. 01-18, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.255872>. Acesso em: 21 jan. 2023.

HAAS, Clarissa. Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re)invenção da articulação necessária entre as áreas. **Educação**, Santa Maria, v. 40, n; 2, p. 347-360, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/198464449038>. Acesso em: 08 dez. 2023.

HOLANDA, Gerda de Souza; PEREIRA, Marcelino Arménio Martins; FERREIRA, Sônia Cristina Mairos. Inclusão escolar de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: um desafio para a gestão da escola pública. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, n. 30, p. 1-23, 2021a. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X64202>. Acesso em: 01 jul. 2022.

HOLANDA, Gerda de Souza; PEREIRA, Marcelino Arménio Martins; FERREIRA, Sônia Cristina Mairos. Inclusão escolar de jovens e adultos com deficiência: vivências e possibilidades na escola pública. **Revista Educação e Emancipação**, São Luís, v. 14, n. 3, dossiê temático, p. 394-417, Set./dez. 2021b. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v14n3p394-417>. Acesso em: 28 jun. 2023.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Glossário da educação especial: Censo Escolar 2020** [recurso eletrônico]. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/glossario\\_da\\_educacao\\_especial\\_censo\\_escolar\\_2020.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/glossario_da_educacao_especial_censo_escolar_2020.pdf). Acesso em: 26 dez. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). Microdados Censo Escolar 2022. **Gov.br**, [S. l.], 18 set. 2023. Ministério da Educação. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/dados\\_abertos/microdados\\_censo\\_escolar\\_2022.zip](https://download.inep.gov.br/dados_abertos/microdados_censo_escolar_2022.zip). Acesso em: 20 set. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). O que é o atendimento educacional especializado (AEE)? **Gov.br**, [S. /], 06 jun. 2023b. Ministério da Educação. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/perguntas-frequentes/censo-escolar/educacao-especial/o-que-e-o-atendimento>. Acesso em: 12 ago. 2023.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2022**. Brasília: INEP, 2023a. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 19 out. 2024.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; BEIRAL, Hellen Jannisy Vieira; FERRARI, Gláucia Maria. As Políticas de Educação de Jovens e Adultos na Atualidade como Desdobramento da Constituição e da LDB. **Unisul**, Tubarão, v. 11, n. 19, p. 40-57, jan./jun. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.19177/prppge.v11e19201740-57>. Acesso em: 17 maio 2023.

LEITE, Graciliana Garcia; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Percurso Escolar de Estudantes com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos, Nível Ensino Médio. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, v.24, n.1, p.17-32, jan./mar., 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-65382418000100003>. Acesso em: 30 jun. 2022.

LIMA, Francisca Vieira; WIESE, Andréia Faxina; HARACEMIV, Sonia Maria Chaves. As mulheres da EJA: do silenciamento de vozes à escuta humanizada. **Revista da FAEBA-Educação e Contemporaneidade**. Salvador, v. 30, n. 63, p. 131-150, 2021. Disponível em: <https://dx.doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.2021.v30.n63.p131-150>. Acesso em: 18 jan. 2023.

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./], Ano 06, Ed. 05, Vol. 03, pp. 46-72, maio, 2021. Disponível em: [10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/inclusiva-confluencias](https://doi.org/10.32749/nucleodoconhecimento.com.br/educacao/inclusiva-confluencias). Acesso em: 12 abr. 2023.

LUIZ, Wesley Oliveira; TEIXEIRA, Ricardo Antônio Gonçalves; SILVA, Iransé Oliveira. Educação Inclusiva: olhares sobre estudantes da educação especial na educação de jovens e adultos. **Fronteiras: Journal of Social, Technological and Environmental Science**, Anápolis, v. 10, n.1, p. 180-204, jan./abr. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.21664/2238-8869.2021v10il.p180-204>. Acesso em: 01 jul. 2022.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 9. ed. atual São Paulo: Atlas, 2021. E-book. (1 recurso online). Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788597026580>. Acesso em: 09 ago. 2023.

MARQUEZ, Nakita Ani Guckert; GODOY, Dalva Maria Alves. Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 2, p. 25-42, mai./ago. 2020. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/download/51940/29810>. Acesso em: 21 jan. 2023.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

MARTUCCELLI, Danilo. Por uma sociologia de los suportes. *In*: MARTUCCELLI, Danilo. **Cambio de rumbo: la sociedad a escala del individuo**. 1.ed. Santiago: LOM Ediciones, 2007. p. 63-98.

MAURICIO, Suelen Santos; MARTINS JUNIOR, Luiz; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski. A (Des)Territorização da Inclusão de Pessoas com Deficiência na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos: um mapeamento das pesquisas no período de 2010 – 2016. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 26, n. 2, p. 151-167, abr./jun.2019. Disponível em: <https://doi.org/10.18764/2178-2229.v26n2p151-167>. Acesso em: 23 fev. 2023.

MELLO, Anahí Guedes de. 2016. Deficiência, incapacidade e vulnerabilidade: do capacitismo ou a preeminência capacitista e biomédica do Comitê de Ética em Pesquisa da UFSC. **Ciência & Saúde Coletiva**, São Paulo, v. 21, n. 10, p. 3265-3276, 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-812320152110.07792016>. Acesso em: 02 jun. 2024.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387- 405, set./dez. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/>. Acesso em: 08 dez. 2023.

MICHAELIS, Dicionário Brasileiro da Língua Portuguesa. São Paulo: Melhoramentos, 2023. Disponível em: <https://michaelis.uol.com.br/moderno-portugues/busca/portugues-brasileiro/AGENESIA/>. Acesso em: 31 ago. 2023.

MOVIMENTO PELA BASE. Em busca de saídas para a crise das políticas públicas de EJA. [S. l.: S. n.], 2022. *E-book*. Disponível em: <https://observatorio.movimentopelabase.org.br/wp-content/uploads/2022/10/dossieeja.pdf>. Acesso em: 19 dez. 2023.

ORRÚ, Silvia Ester. A Inclusão Menor: um ensaio inspirado na obra “Kafka” de Deleuze e Guattari. **Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 19, n. 28, p. 47-73, 2016. Disponível em: <https://revista.uemg.br/index.php/educacaoemfoco/article/view/1197>. Acesso em: 13 jul. 2022.

ORRÚ, Silvia Ester. Possibilidade de (re)inventar a inclusão para os aprendizes do século XXI: contribuições da Filosofia da diferença de Gilles Deleuze. **Educação e Filosofia**, Uberlândia, v. 31, n. 62, p. 1127-1158, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/EducacaoFilosofia/article/view/33115>. Acesso em: 17 jul.

2022.

ORRÚ, Silvia Ester. *Genis loci*: ensaio sobre o lugar da Diferença na educação para todos. **Acta Scientiarum. Education**, Maringá, v. 44, p. 01-10, 2022. Disponível em: 10.4025/actascieduc.v44i1.52072. Acesso em: 14 fev. 2023.

PAIVA, Jane. Inclusão na Educação de Jovens e Adultos. **Debates em Educação Científica e Tecnológica**, Vila Velha, v. 01, n. 1, p. 14-23, 2011. Disponível em: <https://doi.org/10.36524/dect.v1i01.8>. Acesso em: 28062022.

PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES, Leôncio José Gomes. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memória e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, p. 01-25, 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240050>. Acesso em: 21 jan. 2023.

PEREIRA, Antonio. Os sujeitos da EJA e da educação social: as pessoas em situação de vulnerabilidade social. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 15, n. 31, p. 273-294, jan./mar. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.22481/praxis.v15i31.4673>. Acesso em: 11 jan. 2023.

RIBEIRO, Aline. A educação de jovens e adultos na educação especial. *In*: FARIAS, Helena Portes Sava de (org.). **Os desafios das políticas sociais, inclusão e o trabalho em rede na promoção da qualidade de vida**. Rio de Janeiro: Epitaya, 2022. p. 248-272. E-book. Disponível em: <https://doi.org/10.47879/ed.ep.2022380p248>. Acesso em: 06 fev. 2023.

ROCHA, Luiz Renato Martins da; MENDES, Eniceia Gonçalves; LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de. Políticas de Educação Especial em disputa: uma análise do Decreto Nº 10.502/2020. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 16, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.5212/PraxEduc.v.16.17585.050>. Acesso em: 02 jan. 2024.

SAMPAIO, Carlos Eduardo Moreno; HIZIM, Luciano Abrão. A educação de jovens e adultos e sua imbricação com o ensino regular. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 103, n. 264, p. 271-298, mai./ago. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.24109/2176-6681.rbep.103i264.5135>. Acesso em: 25 jan. 2023.

SAMPIEIRI, Hernandez Roberto; COLLADO, Carlos Fernández; LUCIO, María del Pilar Baptista. **Metodologia de pesquisa**. 5. ed. Porto Alegre: AMGH, 2013. E-book. (1 recurso online). Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788565848367>. Acesso em: 08 ago. 2023.

SANTOS, Selma dos; NUNES, Eduardo José Fernandes. Avanços e Impasses da Política de Educação Após as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA). **e-Mosaicos**, Rio de Janeiro, v. 10, n.24, p. 113-129, maio/ago. 2021. Disponível em: 10.12957/e-mosaicos.2021.57601. Acesso em: 17 maio 2023.

SAWAIA, Bader (org.). **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. 2. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2001.

SCHABBACH, Letícia Maria; ROSA, Júlia Gabriele Lima da. Segregar ou incluir? Coalizões de defesa, ideias e mudanças na educação especial no Brasil. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro, v. 55, n.6, p. 1312-1332, nov./dez. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0034-761220210034>. Acesso em: 11 set. 2023.

SILVA, Adriana de Mello Amorim Novais; BENEDICTIS, Nereide Maria Santos Mafra de. Educação e a emancipação social na trajetória de vida dos sujeitos da EJA. **Revista educação e emancipação**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 3, p.258–278, set./dez. 2021. disponível em: <https://doi.org/10.18764/2358-4319.v14n3p258-278>. acesso em: 16 jan. 2023.

SILVA, Fabiane Maria; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Perfil de estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos especial: o cenário de Minas Gerais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 35, 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5902/1984686X68369>. Acesso em: 21 jan. 2023.

SOARES, Rafaela Carla e Silva. A educação inclusiva de jovens e adultos: o que revelam as pesquisas. *In*: Reunião Nacional da ANPED, 40, 2021, Belém. **Anais [...]**. Belém: Universidade Federal do Pará (UFPA), 2021. Disponível em: [anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos\\_47\\_7](https://anais.anped.org.br/sites/default/files/arquivos_47_7). Acesso em: 30 jun. 2022.

SORIANO, Giovan Nonato Rodrigues; FARIAS, Adriana Medeiros; FERNANDES, Maria Nilvane. As determinações do capital nas diretrizes operacionais da Educação de Jovens e Adultos. **Jornal de Políticas Educacionais**, Curitiba, v. 16, p. 01-25, mar. 2023. Disponível em: [http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-19692023000100105&script=sci\\_arttext](http://educa.fcc.org.br/scielo.php?pid=S1981-19692023000100105&script=sci_arttext). Acesso em: 29 dez. 2023.

SOUSA, Fabiana Maria Barbosa; LUSTOSA, Francisca Geny; FELIPE, Kelma de Freitas; SILVA, Maria Simone. Políticas e práticas governamentais em defesa dos direitos educacionais das pessoas com deficiência – avanços e retrocessos ao longo dos séculos XX e XXI. **Research, Society and Development**, [S.l.] v. 12, n. 2, 2023. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v12i2.39444>. Acesso em: 26 jan. 2023.

SOUZA FILHO, Alcides Alves de; CASSOL, Atenuza Pires; AMORIM, Antonio. Juvenilização da EJA e as implicações no processo de escolarização. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 112, p. 718-737, jul./set. 2021. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362021002902293>. Acesso em: 18 dez. 2022.

TAVARES, Isabele Emily Ferreira de Souza; FONSECA, Géssica Fabiely; DANTAS, Ana Teresa da Silva. Inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos. **Ensino Em Perspectivas**, [S.l.] v. 4, n.1, p.1–11, 2023. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/11504>. Acesso em: 15 jan. 2024.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS. **Comitê de ética em pesquisa – CEP**. Alfenas: UNIFAL-MG, 25 jul. 2023. Disponível em: <https://www.unifal-mg.edu.br/cep/>. Acesso em: 30 ago. 2023.

YIN, Robert King. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Porto Alegre: Penso, 2016. E-book. (1 recurso online). Disponível em: <https://integrada.minhabiblioteca.com.br/books/9788584290833>. Acesso em: 12 ago. 2023.

## APÊNDICE A – ROTEIRO DE ENTREVISTA (ALUNOS)

- 1) Escolha um nome fictício para sua identificação na pesquisa.
- 2) Qual sua idade?
- 3) Com qual gênero se identifica?
- 4) Qual período da EJA está cursando?
- 5) Em que ano voltou aos estudos na EJA?
- 6) Qual é sua deficiência?
- 7) Participa da sala de recursos ou tem algum atendimento diferenciado na escola?
- 8) Por qual motivo escolheu cursar a EJA nesta escola?
- 9) Sente que sua deficiência dificulta os estudos na EJA?
- 10) O que percebe como fatores facilitares para a permanência e conclusão dos estudos na EJA?
- 11) Os professores, funcionário e alunos te tratam com respeito diante da sua deficiência?
- 12) Tem alguma dificuldade de locomoção internamente na escola (salas de aula, banheiro, biblioteca)?
- 13) O que precisa melhorar na escola para te acolher melhor (espaço físico, materiais, professores)?
- 14) Como é sua interação com os colegas? Se sente acolhido?
- 15) E a interação como os professores e funcionários?
- 16) Consegui participar de todas as atividades da EJA?
- 17) Os professores adaptam as atividades devido sua deficiência?
- 18) Precisa de algum recurso tecnológico para acompanhar as aulas (ampliação de material impresso, lupa, softwares, etc)? A escola disponibiliza?
- 19) Participa de atividades esportivas, culturais, sociais e recreativas na escola?
- 20) Desde que iniciou os estudos na EJA nesta escola você já sofreu alguma discriminação, bullying, preconceito?
- 21) Prefere realizar atividades individuais ou em grupo? Por quê?
- 22) Quem são as pessoas que moram em sua casa?
- 23) Quais das pessoas que moram em sua casa te incentivam e te apoiam na continuidade dos estudos na EJA?
- 24) Além da sua família quais outras pessoas te apoiam?



- 25) O que faz durante o dia além de estudar?
- 26) Participa de algum grupo (igreja, atividade física, trabalho, etc)?
- 27) O que te motiva a continuar e concluir seus estudos na EJA?
- 28) Tem algum tipo de apoio dos colegas, professores e funcionários? Isto tem influência no processo de estudos na EJA?

## APÊNDICE B – ROTEIRO DE ENTREVISTA (FAMILIAR)

- 1) Escolha um nome fictício para sua identificação na pesquisa.
- 2) Qual sua idade?
- 3) Com qual gênero se identifica?
- 4) Qual seu grau de parentesco com o aluno participante da pesquisa?
- 5) Sabe me dizer como é a interação dos alunos na escola diante a inserção de alunos com deficiência na EJA?
- 6) Como é tratamento recebido pelos alunos com deficiência da EJA, por parte dos professores e funcionários da escola?
- 7) Sabe se os alunos com deficiência conseguem participar de todas as atividades? Já ouviu alguma reclamação?
- 8) Os alunos com deficiência na EJA têm atividades adaptadas?
- 9) Ficou sabendo ou já presenciou alguma discriminação, bullying, preconceito aos alunos da EJA devido a deficiência?
- 10) Já precisou procurar os responsáveis pela escola para fazer alguma reclamação diante a não oferta de ensino adequado ao aluno com deficiência na EJA (material, espaço físico, interação)?
- 11) Quando houve o desejo de retornar aos estudos na EJA, como foi seu apoio ao seu familiar?
- 12) Qual foi a pessoas que mais o apoiou neste retorno aos estudos na EJA?
- 13) Quem são as pessoas que ele/ela convive diariamente? Estas pessoas o motivam a continuar os estudos na EJA?
- 14) E hoje quem são as pessoas que o apoiam na continuidade e conclusão dos estudos na EJA?
- 15) As atividades que seu familiar participa, além dos estudos, contribuem para que continue estudando?
- 16) Diante da rotina de seu familiar qual grupos ele/ela participa e se sente apoiado?

**APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE -  
Participante da Pesquisa (ENTREVISTA)**

Dados de Identificação

Título da pesquisa: INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA), NÍVEL ENSINO MÉDIO, EM ESCOLA DO SUL DE MINAS GERAIS

Pesquisadora responsável: Cristiane Fernanda Xavier

Pesquisadora participante: Leidilaine Aparecida Lourenço

Nome do participante:

Data de nascimento:

CPF:

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA), NÍVEL ENSINO MÉDIO, EM ESCOLA DO SUL DE MINAS GERAIS, de responsabilidade da pesquisadora Cristiane Fernanda Xavier. Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, e no caso de aceitar fazer parte do nosso estudo assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra a pesquisadora responsável. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Ao ler os itens abaixo, você deve declarar se foi suficientemente esclarecido(a) sobre as etapas da pesquisa ao final desse documento.

1. Esta pesquisa tem por objetivo: analisar a inclusão das pessoas com deficiência na EJA, nível ensino médio, em uma escola pública estadual, situada no sul do estado de Minas Gerais.

2. A sua participação nesta pesquisa consistirá em uma entrevista realizada pela pesquisadora participante com perguntas que serão gravadas em áudio, transcritas e apagadas. Estas perguntas serão referentes a inclusão dos (as) alunos(as) com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nível ensino

médio. As entrevistas ocorrerão em local de sua escolha para que se sinta mais confortável.

3. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos mínimos, de constrangimento por tratar de questões sensíveis como ao percurso escolar, que podem trazer recordações negativas de experiências de exclusão, preconceitos e discriminação vivenciados pelos participantes da pesquisa. Que serão minimizados interrompendo a entrevista; orientando sobre a não obrigatoriedade de responder perguntas que não se sintam confortáveis; realizando a entrevista em ambiente agradável a escolha do participante e no horário escolhido por este; garantindo o sigilo, anonimato; formulando as perguntas de modo que poderão ser adaptadas à explicação para facilitar a compreensão dos participantes. Se ocorrem outras situações não previstas todas as medidas necessárias serão tomadas. Devido a pandemia do COVID-19 as entrevistas serão agendadas em locais ventilados, uso obrigatório de máscaras descartáveis que deverão ser disponibilizadas pelo pesquisador aos participantes da pesquisa, distanciamento físico de 1,5 m entre pesquisador e participante, uso de desinfecção com álcool gel entre cada entrevista se for realizada no mesmo local, o álcool gel ficará disponível para uso no início e durante a entrevista.

4. Ao participar desse trabalho você contribuirá para o estudo e formação acadêmica, auxiliando na compreensão de como ocorre a inclusão dos alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nível ensino médio.

5. Sua participação neste projeto terá a duração de 30 minutos à 1 hora e acontecerá através de um encontro no local de sua escolha.

6. Você não terá nenhuma despesa por sua participação na pesquisa, sendo os questionários, entrevistas, aulas, cursos, palestras, consultas/exames/tratamentos/etc. totalmente gratuitos; e deixará de participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerá qualquer prejuízo.

7. Você foi informado e está ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação, no entanto, caso você tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, terá direito a buscar ressarcimento.

8. Caso ocorra algum dano, previsto ou não, decorrente da sua participação no estudo, você terá direito a assistência integral e imediata, de forma gratuita (pelo patrocinador e/ou pesquisador responsável), pelo tempo que for necessário; e terá o

direito a buscar indenização.

9. Será assegurada a sua privacidade, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo(a), será mantido em sigilo. Caso você deseje, poderá ter livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que você queira saber antes, durante e depois da sua participação.

10. Você foi informado(a) que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados da pesquisa, poderão ser publicados/divulgados através de trabalhos acadêmicos ou artigos científicos por profissionais da área.

11. Conforme o item III.2, inciso (i) da Resolução CNS 466/2012 e o Artigo 3º, inciso IX, da Resolução CNS 510/2016, é compromisso de todas as pessoas envolvidas na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para os indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação.

Por esses motivos:

AUTORIZO (  ) / NÃO AUTORIZO (  )

a coleta e divulgação de imagens/fotografias/vídeos/som de voz para a presente pesquisa.

12. Você poderá consultar a pesquisadora Cristiane Fernanda Xavier no seguinte telefone (XX) XXXXX-XXXX ou email XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX e/ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas (CEP/UNIFAL-MG\*), com endereço na Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, Cep - 37130-000, Fone: (35) 3701 9153, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e sua participação.

*\*O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas (CEP/UNIFAL-MG) é um colegiado composto por membros de várias áreas do conhecimento científico da UNIFAL-MG e membros da nossa comunidade, com o dever de defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento científico dentro de padrões éticos.*

Eu, \_\_\_\_\_, CPF nº \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado (a) e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Alfenas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

.....  
(Assinatura do participante da pesquisa)

.....  
(Assinatura do pesquisador responsável / pesquisador participante)

**APÊNDICE D – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE -  
Participante da Pesquisa (OBSERVAÇÃO)**

Dados de Identificação

Título da pesquisa: INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA), NÍVEL ENSINO MÉDIO, EM ESCOLA DO SUL DE MINAS GERAIS

Pesquisadora responsável: Cristiane Fernanda Xavier

Pesquisadora participante: Leidilaine Aparecida Lourenço

Nome do participante:

Data de nascimento:

CPF:

Você está sendo convidado (a) para participar, como voluntário(a), do projeto de pesquisa INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA), NÍVEL ENSINO MÉDIO, EM ESCOLA DO SUL DE MINAS GERAIS, de responsabilidade da pesquisadora Cristiane Fernanda Xavier. Leia cuidadosamente o que segue e me pergunte sobre qualquer dúvida que você tiver. Após ser esclarecido (a) sobre as informações a seguir, e no caso de aceitar fazer parte do nosso estudo assine ao final deste documento, que consta em duas vias. Uma via pertence a você e a outra a pesquisadora responsável. Sua participação não é obrigatória, e, a qualquer momento, você poderá desistir de participar e retirar seu consentimento. Sua recusa não trará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora ou com a instituição. Em caso de recusa você não sofrerá nenhuma penalidade.

Ao ler os itens abaixo, você deve declarar se foi suficientemente esclarecido(a) sobre as etapas da pesquisa ao final desse documento.

1. Esta pesquisa tem por objetivo: analisar a inclusão das pessoas com deficiência na EJA, nível ensino médio, em uma escola pública estadual, situada no sul do estado de Minas Gerais.

2. A sua participação nesta pesquisa consistirá na autorização para que seja desenvolvida a observação durante as aulas do ensino médio da EJA dos(as) alunos(as) com deficiência que estiverem participando da pesquisa, sendo incluídos nos resultados dados sobre a interação com outros(as) alunos(as) e professores(as).

3. Durante a execução da pesquisa poderão ocorrer riscos mínimos, uma vez que não vem a desenvolver procedimentos que sujeitem os participantes a maiores riscos do que os encontrados na realização de suas atividades cotidianas no ambiente escolar.

Cabe ressaltar, que mesmo classificada como uma pesquisa de risco mínimo, a pesquisadora ficará atenta a qualquer manifestação dos participantes ao longo do estudo, preocupando-se com a identificação de sentimentos e percepções de constrangimento, frustrações e perseguições que mesmo não previstos como risco possam ser deflagrados pelos participantes, tomando as medidas necessárias. Devido a pandemia do COVID-19 todas as medidas sanitárias que já são obrigatórias em ambiente escolar serão mantidas durante o período de realização da pesquisa.

4. Ao participar desse trabalho você contribuirá para o estudo e formação acadêmica, auxiliando na compreensão de como ocorre a inclusão dos alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), nível ensino médio.

5. Sua participação neste projeto ocorrerá durante as aulas da EJA, nível ensino médio, dos(as) alunos(as) com deficiência que estiverem participando da pesquisa.

6. Você não terá nenhuma despesa por sua participação na pesquisa, sendo os questionários, entrevistas, aulas, cursos, palestras, consultas/exames/tratamentos/etc. totalmente gratuitos; e deixará de participar ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar, e não sofrerá qualquer prejuízo.

7. Você foi informado e está ciente de que não há nenhum valor econômico, a receber ou a pagar, por sua participação, no entanto, caso você tenha qualquer despesa decorrente da participação na pesquisa, terá direito à buscar ressarcimento.

8. Caso ocorra algum dano, previsto ou não, decorrente da sua participação no estudo, você terá direito a assistência integral e imediata, de forma gratuita (pelo patrocinador e/ou pesquisador responsável), pelo tempo que for necessário; e terá o direito a buscar indenização.

9. Será assegurada a sua privacidade, ou seja, seu nome ou qualquer outro dado ou elemento que possa, de qualquer forma, identificá-lo(a), será mantido em sigilo. Caso você deseje, poderá ter livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências, enfim, tudo o que



você queira saber antes, durante e depois da sua participação.

10. Você foi informado(a) que os dados coletados serão utilizados, única e exclusivamente, para fins desta pesquisa, e que os resultados da pesquisa, poderão ser publicados/divulgados através de trabalhos acadêmicos ou artigos científicos por profissionais da área.

11. Conforme o item III.2, inciso (i) da Resolução CNS 466/2012 e o Artigo 3º, inciso IX, da Resolução CNS 510/2016, é compromisso de todas as pessoas envolvidas na pesquisa de não criar, manter ou ampliar as situações de risco ou vulnerabilidade para os indivíduos e coletividades, nem acentuar o estigma, o preconceito ou a discriminação.

Por esses motivos:

AUTORIZO ( ) / NÃO AUTORIZO ( )

a coleta e divulgação de imagens/fotografias/vídeos/som de voz para a presente pesquisa.

12. Você poderá consultar a pesquisadora Cristiane Fernanda Xavier no seguinte telefone (XX) XXXXX-XXXX ou email XXXXXXXXXXXXXXXXXXXX e/ou o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas (CEP/UNIFAL-MG\*), com endereço na Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700, Centro, Cep - 37130-000, Fone: (35) 3701 9153, no e-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br sempre que entender necessário obter informações ou esclarecimentos sobre o projeto de pesquisa e sua participação.

*\*O Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal de Alfenas (CEP/UNIFAL-MG) é um colegiado composto por membros de várias áreas do conhecimento científico da UNIFAL-MG e membros da nossa comunidade, com o dever de defender os interesses dos participantes da pesquisa em sua integridade e dignidade e para contribuir no desenvolvimento científico dentro de padrões éticos.*

Eu, \_\_\_\_\_, CPF nº \_\_\_\_\_, declaro ter sido informado (a) e concordo em participar, como voluntário, do projeto de pesquisa acima descrito.

Alfenas, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de \_\_\_\_\_.

.....

(Assinatura do participante da pesquisa)

.....

(Assinatura do pesquisador responsável / pesquisador participante)

## ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALFENAS



### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

#### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** Processos de inclusão de pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) em escola do sul de Minas Gerais: um estudo de caso

**Pesquisador:** Cristiane Fernanda Xavier

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 64391522.0.0000.5142

**Instituição Proponente:** UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS - UNIFAL-MG

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

#### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 5.810.237

#### **Apresentação do Projeto:**

O projeto está bem delimitado em seus objetivos, referenciais teóricos e métodos de pesquisa. Trata-se de pesquisa sobre os processos de inclusão de estudantes com deficiência em turmas de EJA – Educação de Jovens e Adultos. O financiamento é próprio. É um projeto de Mestrado. Não foi declarado ou observado conflito de interesse.

#### **Objetivo da Pesquisa:**

A pesquisa objetiva identificar e analisar as especificidades do processo de inclusão de estudantes com deficiência em uma turma de EJA – Educação de Jovens e Adultos, de uma escola pública da cidade de Alfenas/MG.

**Análise CEP:** Os objetivos estão claros, bem definidos, exequíveis e adequados ao cronograma e à metodologia.

#### **Avaliação dos Riscos e Benefícios:**

A pesquisa propõe uma abordagem qualitativa dos processos de inclusão dos estudantes com deficiência. A coleta de dados será realizada nos contextos escolares e de sala de aula, nos moldes das pesquisas que se utilizam do método de "observação participante" de "cunho etnográfico", complementadas por entrevistas semiestruturadas e análises de documentação escolar. Os riscos são "mínimos", pois a atuação da pesquisadora em ambiente escolar, bem como nas entrevistas

**Endereço:** Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E

**Bairro:** centro

**CEP:** 37.130-001

**UF:** MG

**Município:** ALFENAS

**Telefone:** (35)3701-9153

**Fax:** (35)3701-9153

**E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

Continuação do Parecer: 5.810.227

não se diferenciam substancialmente das ações da docência. Os benefícios são significativos, na medida em que a pesquisadora se compromete a valorizar a compreensão dos próprios estudantes com deficiência e de seus familiares para a melhoria dos processos de inclusão.

**Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:**

A pesquisa apresenta potencial para a compreensão e análise sobre os processos de inclusão de estudantes com deficiência na EJA – Educação de Jovens e Adultos. A proposta metodológica que prevê o acompanhamento dos estudantes em ambiente escolar é arrojada e valorizada pela comunidade da pesquisa em educação.

**Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:**

Todos os termos necessários para o desenvolvimento da pesquisa apresentados devem estar em acordo com as normas vigentes.

- a. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – presente e adequado.
- b. Termo de Assentimento (TA) – não se aplica.
- c. Termo de Assentimento Esclarecido (TAE) – presente e adequado.
- d. Termo de Compromisso para Utilização de Dados (TCUD) – presente e adequado.
- e. Termo de Anuência Institucional (TAI) – presente e adequado.
- f. Folha de rosto – presente e adequado.
- g. Projeto de pesquisa completo e detalhado - presente e adequado.
- h. Declaração de compromisso do pesquisador responsável – presente e adequado.
- i. Termo de Compromisso para desenvolvimento de protocolos de pesquisa no período da pandemia de Coronavírus (COVID-19): presente e adequado.
- j. Formulário de encaminhamento de projeto ao CEP-UNIFAL/MG - não se aplica.

**Recomendações:**

Não há recomendações.

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Recomenda-se a aprovação do protocolo.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

Após análise a coordenação do CEP emite parecer ad referendum.

**Endereço:** Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E  
**Bairro:** centro **CEP:** 37.130-001  
**UF:** MG **Município:** ALFENAS  
**Telefone:** (35)3701-9153 **Fax:** (35)3701-9153 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALFENAS**



Continuação do Parecer: 5.810.237

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2007520.pdf	18/11/2022 14:51:12		Aceito
Outros	TCUD_Termode_Compromisso_Utilizacao_Dados.pdf	18/11/2022 14:17:18	LEIDILAINE APARECIDA LOURENCO	Aceito
Outros	CARTARESPOSTA.pdf	18/11/2022 14:16:36	LEIDILAINE APARECIDA LOURENCO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto_De_pesquisa.pdf	19/10/2022 21:26:20	LEIDILAINE APARECIDA LOURENCO	Aceito
Outros	Roteiro_entrevista_familiar_responsavel.pdf	19/10/2022 21:24:20	LEIDILAINE APARECIDA LOURENCO	Aceito
Outros	Roteiro_de_entrevista_alunos.pdf	19/10/2022 21:21:30	LEIDILAINE APARECIDA LOURENCO	Aceito
Outros	TERMO_COVID.pdf	19/10/2022 21:20:52	LEIDILAINE APARECIDA LOURENCO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DE_COMPROMISSO_3_MESES.pdf	19/10/2022 21:19:49	LEIDILAINE APARECIDA LOURENCO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	DECLARACAO_DE_COMPROMISSO_2_ANOS.pdf	19/10/2022 21:19:25	LEIDILAINE APARECIDA LOURENCO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TAI_termo_de_anuencia_institucional_3_meses.pdf	19/10/2022 21:18:07	LEIDILAINE APARECIDA LOURENCO	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	TAI_termo_de_anuencia_institucional_2_anos.pdf	19/10/2022 21:17:46	LEIDILAINE APARECIDA LOURENCO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Participante_pesquisa_OBSERVACAO_PARTICIPANTE.pdf	19/10/2022 21:17:03	LEIDILAINE APARECIDA LOURENCO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Termo_de_Consentimento_Livre_Esclarecido_Participante_pesquisa.pdf	19/10/2022 21:15:15	LEIDILAINE APARECIDA LOURENCO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_Termo_de_Consentimento_Livre_Esclarecido_Para_responsavel_Legal.pdf	19/10/2022 21:15:02	LEIDILAINE APARECIDA LOURENCO	Aceito
TCLE / Termos de	TA_Termo_de_Assentimento_Pessoas	19/10/2022	LEIDILAINE	Aceito

Endereço: Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E  
 Bairro: centro CEP: 37.130-001  
 UF: MG Município: ALFENAS  
 Telefone: (35)3701-9153 Fax: (35)3701-9153 E-mail: comite.etica@unifal-mg.edu.br



UNIVERSIDADE FEDERAL DE  
ALFENAS



Continuação do Parecer: 5.810.297

Assentimento / Justificativa de Ausência	_com_deficiencias.pdf	21:14:45	APARECIDA LOURENCO	Aceito
Folha de Rosto	Folha_de_rosto_assinada.pdf	19/10/2022 21:12:22	LEIDILAINE APARECIDA LOURENCO	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

ALFENAS, 13 de Dezembro de 2022

---

**Assinado por:**  
**CARLA HELENA FERNANDES**  
(Coordenador(a))

**Endereço:** Rua Gabriel Monteiro da Silva, 700 - Sala O 314 E  
**Bairro:** centro **CEP:** 37.130-001  
**UF:** MG **Município:** ALFENAS  
**Telefone:** (35)3701-9153 **Fax:** (35)3701-9153 **E-mail:** comite.etica@unifal-mg.edu.br