

A TRANSVERSALIDADE DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: desafios para a efetiva inclusão escolar

Clarissa Haas¹

Resumo: A partir da intensificação da diretriz da inclusão escolar como política pública no Brasil, a Educação Especial em transversalidade à Educação de Jovens e Adultos (EJA) orienta que a escolarização de jovens e adultos com deficiência seja realizada nas classes comuns da EJA com a devida igualdade de condições para participação e desenvolvimento de suas aprendizagens nos referidos contextos escolares. Portanto, neste estudo, analiso os indicadores educacionais de acesso do público com deficiência na EJA no Brasil e no estado do Rio Grande do Sul (RS), no intervalo de 2015 a 2022. Além disso, problematizo a eliminação de barreiras nos contextos escolares da EJA com foco na acessibilidade curricular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE). São combinados métodos qualitativos e quantitativos, por meio de estudos documentais, bibliográficos e estatísticos. Os indicadores em análise apontam os desafios da inclusão escolar na EJA na dimensão do acesso à escola comum no Brasil e no RS, sendo observada a prevalência das matrículas da EJA nos espaços especializados no RS. A acessibilidade curricular para os sujeitos da Educação Especial na EJA é discutida como um dispositivo pedagógico que se associa ao reconhecimento das múltiplas identidades do público-alvo, aos sentidos de ambas as modalidades em disputa, às concepções de currículo e aos apoios da Educação Especial. O AEE é caracterizado em relação às funções da EJA com ênfase em sua dimensão formativa. A transversalidade da Educação Especial na EJA é abordada como uma relação de complementaridade e horizontalidade entre os saberes de ambas as modalidades.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Especial. Direito à educação. Ensino comum. Indicadores educacionais.

THE TRANSVERSALITY OF SPECIAL EDUCATION IN YOUTH AND ADULT EDUCATION: challenges for effective school inclusion

Abstract: Drawing on the intensification of the school inclusion guideline as a public policy in Brazil, Special Education in transversality with Youth and Adult Education (EJA) advises the schooling of young people and adults with disabilities to be carried out in the common classes of EJA with due equal conditions for students to participate and develop their learning in these school contexts. Therefore, in this study, I analyze the educational indicators of access of the public with disabilities to EJA in Brazil and in the State of Rio Grande do Sul (RS), from 2015 to 2022. In addition, I discuss the removal of barriers in the school contexts of EJA with a focus on curricular accessibility and Specialized Educational Service. Qualitative and quantitative methods are combined, through documentary, bibliographic and statistical studies. The indicators under analysis point out the challenges of school inclusion in EJA in the dimension of access to regular schools in Brazil and RS, with the prevalence of EJA enrollments in specialized spaces in RS being observed. Curricular accessibility for the subjects of Special Education in EJA is discussed as a pedagogical device that is associated with the recognition of the multiple identities of the target audience, the meanings of both modalities in dispute, the conceptions of curriculum and Special Education support. The Specialized Educational Service is characterized in

¹ Doutora e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPGEDU-UFRGS). Professora adjunta na Faculdade de Educação da UFRGS. Docente permanente do PPGEDU-UFRGS e do Mestrado Profissional em Educação Básica no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul (IFRS). Pesquisadora do Núcleo de Estudos em Políticas de Inclusão Escolar da UFRGS (NEPIE/UFRGS). E-mail de contato: haascla@gmail.com

relation to the functions of EJA with emphasis on its training dimension. The transversality of special education in EJA is approached as a relationship of complementarity and horizontality between the knowledge of both modalities.

Keywords: Youth and Adult Education. Special Education. Right to Education. Common Education. Educational Indicators.

LA TRANSVERSALIDAD DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN LA EDUCACIÓN DE JÓVENES Y ADULTOS: los desafíos de una inclusión escolar efectiva

Resumen: Considerando la intensificación de la directriz de inclusión escolar como política pública en Brasil, la Educación Especial transversalmente a la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) orienta que la escolarización de jóvenes y adultos con discapacidad se lleve a cabo en las clases comunes de EJA con la debida igualdad de condiciones para participar y desarrollar su aprendizaje en estos contextos escolares. Por lo tanto, en este estudio, se analizan los indicadores educativos de acceso del público con discapacidad EJA en Brasil y en el Estado de Rio Grande do Sul (RS), en el intervalo de 2015 a 2022. Además, cuestiono la eliminación de barreras en los contextos escolares de EJA con un enfoque de accesibilidad curricular y Servicio de Atención Educativo Especializado (SAEE). Se combinan métodos cualitativos y cuantitativos, a través de estudios documentales, bibliográficos y estadísticos. Los indicadores analizados apuntan a los desafíos de la inclusión escolar en la EJA en la dimensión de acceso a las escuelas regulares en Brasil y RS, y se observó la prevalencia de inscripciones en EJA en espacios especializados en RS. Se discute la accesibilidad curricular para los sujetos de la Educación Especial en EJA como un dispositivo pedagógico que se asocia al reconocimiento de las múltiples identidades del público objetivo, los significados de ambas modalidades en disputa, las concepciones de currículo y el apoyo a la Educación Especial. El SAEE se caracteriza en relación con las funciones de la EJA con énfasis en su dimensión formativa. La transversalidad de la educación especial en la EJA se aborda como una relación de complementariedad y horizontalidad entre los saberes de ambas modalidades.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Educación especial. Derecho a la educación. Educación común. Indicadores educativos.

A transversalidade da Educação Especial como categoria de análise²

A Educação Especial como modalidade de ensino no Brasil baseia-se na transversalidade de sua organização política e pedagógica como uma das características principais de sua configuração enquanto política pública respaldada pela perspectiva da educação inclusiva (Brasil, 1996; 2008).

A construção da transversalidade como uma premissa política e pedagógica da Educação Especial impõe-se como um modelo organizacional associado à escolarização no ensino comum, propõe uma visão sistêmica da educação escolar em superação à relação binária e de oposição entre Educação Especial e Educação Regular, confronta a lógica de exclusão

² Apoio: Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio Grande do Sul (FAPERGS).

estabelecida a partir de padrões de normalidade e reposiciona o papel da escola como instituição social cujo papel é transformar o conhecimento e as habilidades em “bens comuns” (Masschelein; Simons, 2022, p. 10).

Assim, o reconhecimento da transversalidade da Educação Especial a partir de distintas diretrizes legais e normativas posteriores à Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) assegura a sua articulação com os níveis de ensino, etapas e modalidades da educação básica, ou seja, com toda a trajetória formativa na educação escolar de seu público-alvo³. Ao analisarmos a construção histórica da transversalidade como diretriz da modalidade da Educação Especial desde a década de 90, cabe citar: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei n. 9.394 (Brasil, 1996), que estabelece a Educação Especial como modalidade de ensino; o Decreto Federal n. 3.298 (Brasil, 1999) que, em seu artigo 24, inciso I, ao abordar o acesso à educação a partir da Educação Especial caracteriza a transversalidade da modalidade associada aos processos inclusivos da seguinte forma: “a inclusão, no sistema educacional, da educação especial como modalidade de educação escolar que permeia *transversalmente* todos os níveis e as modalidades de ensino” (Brasil, 1999, art. 24, grifo meu).

Desse modo, analiso que a transversalidade da Educação Especial é manifestada de modo mais contundente a partir da primeira década do século XXI com os direcionamentos da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). No documento orientador desta política, afirma-se, dentre os objetivos, a garantia da “transversalidade da modalidade da Educação Especial desde a Educação Infantil até o Ensino Superior” (Brasil, 2008, p. 14). No Decreto Federal n. 6.949 (Brasil, 2009) e na Lei Brasileira de Inclusão (LBI), Lei n. 13.146 (Brasil, 2015), a transversalidade da Educação Especial está pactuada no dever do Estado em assegurar um “sistema educacional inclusivo em todos os níveis” (Brasil, 2009; 2015).

No conjunto dos objetivos propostos à implementação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), é possível reconhecer algumas premissas orientadoras gerais da transversalidade da Educação Especial com vistas à materialização dos sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis, etapas e modalidades

³ Conforme as diretrizes nacionais, são público-alvo das ações da política pública de Educação Especial: estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (Brasil, 2008).

de ensino. São elas: “acesso ao ensino regular, com participação, aprendizagem e continuidade nos níveis mais elevados de ensino; e oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE)...” (Brasil, 2008, p. 14).

Assim, ao passo que o acesso ao ensino regular é compreendido como a garantia de matrícula na escola comum, traduzo a devida igualdade de condições para participação e aprendizagem das pessoas com deficiência nas dinâmicas do ensinar e do aprender que envolvem os espaços-tempos escolares como acessibilidade curricular tratando-a como “a diretriz da ação pedagógica” (Haas, 2021, p. 15). Por sua vez, a partir da perspectiva da educação inclusiva, o AEE pode ser caracterizado como uma ação pedagógica especializada de suporte à escolarização no ensino comum, sendo igualmente prevista a sua transversalidade em lei:

atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, *transversal* a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino” (Brasil, 1996, art. 4º, inciso III, grifo meu).

Ao reportar-me à transversalidade da Educação Especial na EJA, problematizo o acesso, a acessibilidade curricular e o AEE ao público-alvo da Educação Especial na EJA, tratando-os como eixos de análise correlacionados e estruturantes para a efetiva inclusão escolar. Fundamento as análises nas lentes bifocais de Nancy Fraser (2002) sobre uma concepção bidimensional de justiça social, refletindo sobre a interface das políticas públicas da Educação Especial e da EJA.

A abordagem metodológica do estudo apoia-se na triangulação ou combinação de diversos métodos qualitativos e quantitativos (Flick, 2004). Assim, analiso os indicadores educacionais de acesso desse público na EJA em relação aos espaços de escolarização em âmbito nacional (Brasil) e estadual (RS), por meio dos microdados⁴ do Censo Escolar da Educação Básica, no intervalo temporal de 2015 a 2022. Por conseguinte, investigo, por meio de pesquisa documental e bibliográfica, a eliminação de barreiras nos contextos escolares da

⁴ Os microdados são a menor fração de um dado estatístico. Os microdados do Censo Escolar da Educação Básica reúnem um conjunto de informações detalhadas disponibilizadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. Para a construção das análises foi necessário utilizar o Software de Estatística *Statistical Package for the Social Sciences* - SPSS.

EJA com foco na acessibilidade curricular como mote da ação pedagógica e no AEE como principal ação transversal da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Busco, ainda, problematizar a invisibilidade da interface entre a Educação Especial e a EJA nas diretrizes políticas atuais, propondo caminhos investigativos a partir das especificidades e sentidos de ambas as modalidades em disputa.

Assim, considerando a organização nacional da educação escolar, em níveis, etapas e modalidades de ensino, este estudo propõe como questão central a ser investigada: como a Educação Especial vem se organizando como modalidade de ensino transversal em relação à EJA em âmbito nacional? Quais as tendências e desafios envolvendo o acesso e a acessibilidade para a plena inclusão escolar dos estudantes com deficiência na EJA no Brasil e no estado do RS?

Justiça social, Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos em perspectiva

Confrontar em análise a Educação Especial em relação à EJA implica reconhecer a trajetória de ambas as modalidades, marcada pelas lutas dos movimentos sociais em busca do direito à educação, a partir do pleito histórico pela ampliação da responsabilização do Estado com essa oferta.

Segundo Nancy Fraser (2002), a justiça social necessita ser analisada por duas lentes: da redistribuição e do reconhecimento, ou seja, justiça é uma questão de distribuição justa e de reconhecimento recíproco. Do ponto de vista distributivo, a injustiça surge na forma de desigualdades socioeconômicas; do ponto de vista do reconhecimento, a injustiça desponta mediante a institucionalização de uma estrutura social que hierarquiza e subordina as pessoas, a partir de suas identidades sociais. Para a autora, a globalização e o neoliberalismo têm levado à substituição das políticas de redistribuição por políticas de reconhecimento, tratando-as como perspectivas mutuamente incompatíveis. Assim, ela alerta sobre os riscos de troca de “um paradigma truncado por outro: um economicismo truncado por um culturalismo igualmente truncado” (Fraser, 2002, p. 09) e reforça a necessidade de análise de ambos os tipos de reivindicações em uma perspectiva bidimensional.

Ao refletir sobre tais lentes, a partir da condição da deficiência, observo que, se por um lado, a política estrita de redistribuição não dá conta de acolher as múltiplas experiências de

vida das pessoas com deficiência em intersecção com diferentes marcadores sociais; por outro, o risco de uma política identitária exacerbada é fragmentar as próprias lutas das pessoas com deficiência e acirrar ainda mais as arenas políticas referentes à Educação Especial como política pública. Em alusão a isso, Maior (2018) aborda os direitos das pessoas com deficiência como uma questão de direitos humanos, analisando a fragmentação dos movimentos sociais na disputa de prioridade na agenda pública e as consequências disso para a instabilidade institucional das políticas públicas de direitos humanos. Portanto, no debate da inclusão escolar de pessoas com deficiência, compreendo que há uma linha tênue que articula as políticas redistributivas e de reconhecimento, sendo necessária a afirmação de premissas políticas e pedagógicas convergentes na defesa da universalidade do direito à educação escolar e na pluralidade das experiências individuais em relação à condição da deficiência.

Em perspectiva análoga, a evolução dos estudos sobre a deficiência a partir do modelo social (Diniz, 2003; 2007) auxilia a problematizar a necessidade de redistribuição social associada às dimensões da opressão e da desvantagem social mediante a imposição de barreiras sociais que impedem a participação de pessoas com deficiência em igualdade de condições das demais nos distintos âmbitos sociais, incluindo, o contexto escolar.

A partir de uma matriz epistemológica feminista, os estudos sobre a deficiência como categoria de análise expandem as possibilidades de politizar a deficiência em comparação ao modelo social da deficiência. Neste estudo, limito-me ao reconhecimento de que foi a partir das teorias feministas que a experiência da opressão pelo corpo da pessoa com deficiência passou a ser analisada em convergência a outras variáveis de desigualdade (tais como, gênero, raça, idade, classe social etc.), contribuindo para a particularização da experiência da deficiência (Diniz, 2003).

No contexto da transversalidade da Educação Especial e da EJA, os conceitos de redistribuição e reconhecimento de Fraser (2002), analisados em uma ótica bidimensional, auxiliam a dar visibilidade a um público “duplamente” invisibilizado e sub-representado diante da conjuntura atual das políticas de inclusão escolar. Assim, no caso da EJA, é importante nos questionarmos sobre os sentidos reducionistas atribuídos a essa modalidade ao longo do tempo, as visões sobre currículo e processos educativos no interior da modalidade, as quais, por sua vez, são transversalizadas pelos sentidos históricos atribuídos à modalidade da Educação

Especial. Ambas as modalidades carregam a “herança” histórica de exclusão ao se constituírem como espaços de escolarização destinados àqueles estudantes que não atendiam aos padrões sociais e de normalização vigentes. A perspectiva da educação inclusiva enquanto reconhecimento e valorização dos direitos humanos e superação das lógicas excludentes na escola convoca igualmente as modalidades à reinvenção e à equiparação de oportunidades aos públicos-alvo de suas ações.

Portanto, compreendo que o tratamento à justiça social em uma perspectiva bidimensional possibilita valorizar mutuamente, na dimensão pedagógica, os aspectos em comum e que são próprios da escola como “lugar público”, o qual reconhece a todos como estudantes (Masschelein; Simons, 2022), bem como as especificidades da EJA e dos demandantes da Educação Especial em ambas as modalidades. Além disso, permite avançar em uma leitura transversal relacionada à organização dos serviços de apoio pedagógico especializados da Educação Especial articulada à devida atenção às particularidades da organização pedagógica da EJA e às características de seu público-alvo.

Desse modo, a opção por problematizar o “para todos” e o “para cada um” a partir da transversalidade da Educação Especial na EJA parte de uma defesa comum quanto à ação – redistributiva e de reconhecimento – de ambas as modalidades na promoção da educação como um direito social. Nesse sentido, compreendo a democratização do acesso, a acessibilidade curricular e o AEE como dimensões comuns das diretrizes nacionais atuais da política nacional de Educação Especial, ou seja, como premissas estruturantes da ação transversal da Educação Especial e mutuamente necessárias para o reconhecimento das múltiplas identidades do público-alvo da EJA.

Diálogo com o princípio de “paridade de participação” proposto por Fraser (2002) em busca de unificar as reivindicações justificadas de redistribuição e reconhecimento, sem reducionismos, em torno da defesa de arranjos institucionais que permitam a todos os estudantes, independentemente de condições prévias, interagirem entre si como pares e membros de uma mesma comunidade escolar, com a devida igualdade de oportunidades de participação e aprendizagem. Trato a “paridade de participação” e a articulação de ambas as dimensões necessárias para a justiça social no contexto educacional como a efetiva inclusão escolar.

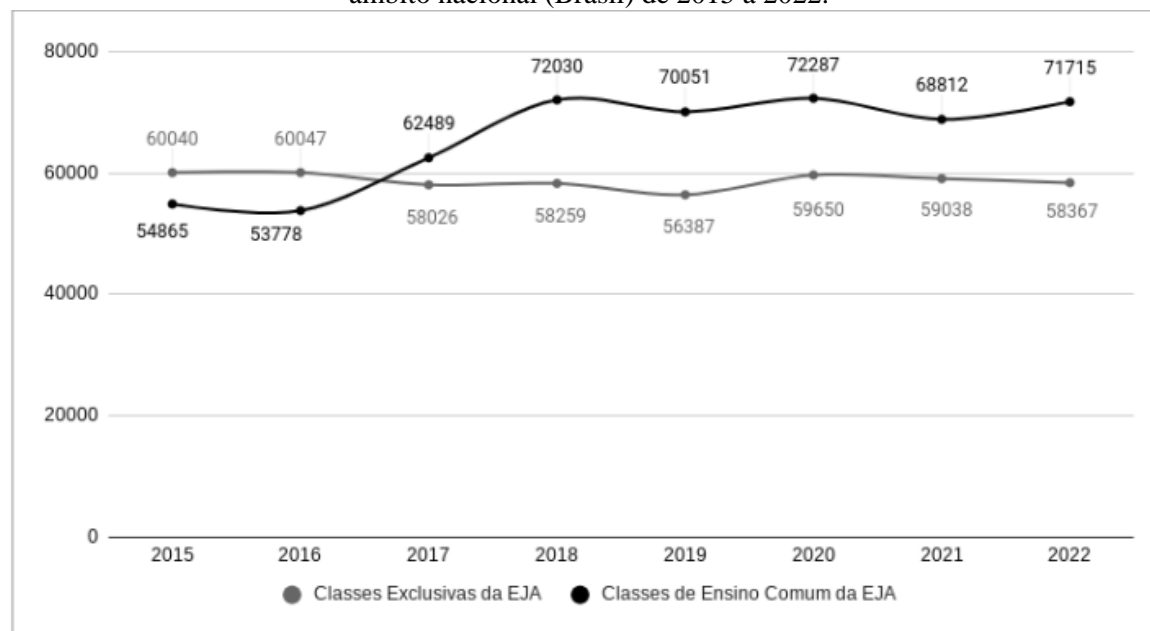
O direito ao acesso à Educação de Jovens e Adultos no ensino comum pelo público-alvo da Educação Especial

Nesta seção, abordo o direito ao acesso ao ensino comum pelo público-alvo da Educação Especial matriculado na EJA, a partir dos indicadores educacionais, cotejando os cenários brasileiro e do estado do RS.

Os indicadores educacionais nacionais de matrícula do público-alvo da educação especial na EJA constroem uma narrativa que vai na contramão da progressão de matrículas das pessoas com deficiência nas demais etapas e modalidades da educação básica e do ensino comum. Desde 2008, as estatísticas do Censo Escolar da Educação Básica têm apontado o maior contingente de matrículas do público-alvo da Educação Especial na educação básica – ensino comum – em relação às matrículas desse público no ensino exclusivamente especializado/substitutivo. Durante o intervalo de 2007 a 2020, em números absolutos, essas matrículas no ensino comum são ampliadas em 2,8 vezes em relação ao seu número inicial; em pontos percentuais, em 2020, elas representam 88,24% das matrículas totais, refletindo a priorização da escola comum como lócus de escolarização para a educação inclusiva (Sozo; Haas; Rodrigues, 2021).

Assim, ao analisar as estatísticas educacionais nacionais de acesso à escolarização de jovens e adultos com deficiência na modalidade da EJA, observo que a ampliação das matrículas no ensino comum em relação às matrículas especializadas ocorreu no ano de 2017, praticamente 10 anos depois quando comparado às matrículas das demais etapas da educação básica. Essas matrículas, em valor absoluto, de 2017 a 2022, aumentaram em 0,14 vezes. Além disso, os indicadores que representam as matrículas do público-alvo da Educação Especial nas classes comuns da EJA e nas classes especiais da EJA são relativamente próximos, sendo que, em 2022, 55,13% dessas matrículas concentravam-se na EJA-ensino comum, conforme expressos no Gráfico 1, a seguir.

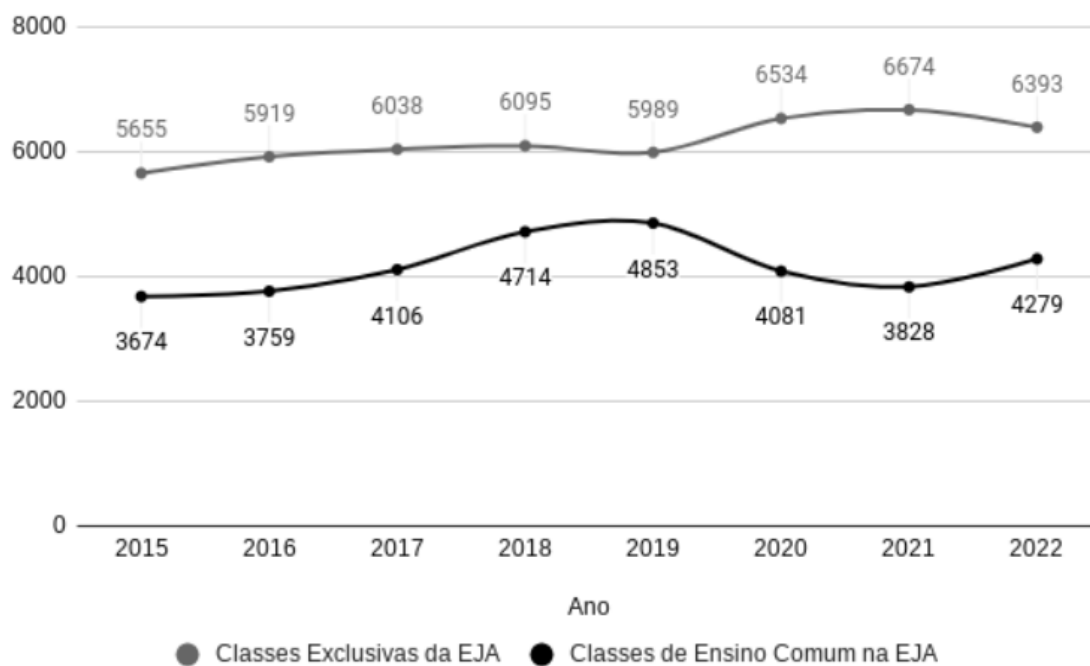
Gráfico 1: Comparativo das matrículas do público-alvo da Educação Especial nas classes de ensino comum e nas classes exclusivas de Educação Especial-Educação de Jovens e Adultos (EJA), em âmbito nacional (Brasil) de 2015 a 2022.



Fonte: Elaboração própria a partir do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP, 2016-2023).

Com relação ao cenário do estado do Rio Grande do Sul, ao analisar as estatísticas educacionais de acesso à EJA do público-alvo da Educação Especial, tanto nas classes de ensino comum como especializadas, os indicadores educacionais apontam a prevalência das matrículas nas classes especializadas da EJA ao longo do intervalo analisado (2015-2022). Em 2022, em pontos percentuais, apenas 40,09% das matrículas do público-alvo da Educação Especial na EJA são no ensino comum. Também é merecedor de atenção o fato de que, nos anos de 2020 a 2022, há uma ampliação das matrículas nas classes especializadas na EJA, ampliando a distância entre os indicadores do ensino comum e especializado, como se pode observar no Gráfico 2.

Gráfico 2: Comparativo das matrículas do público-alvo da Educação Especial nas classes de ensino comum e nas classes exclusivas de Educação Especial-EJA, em âmbito estadual (RS) de 2015 a 2022.



Fonte: Elaboração própria a partir de INEP (2016-2023).

O contingente próximo de matrículas da EJA nas classes de ensino comum e especializadas em âmbito nacional e a forte presença do ensino substitutivo à escolarização no ensino comum, caracterizando a oferta da modalidade para o público-alvo da educação especial no RS, suscita múltiplas hipóteses:

- A ampliação do acesso à EJA, tendo como marco temporal, em nível nacional, o ano de 2017, pode tanto representar a democratização do acesso tardio à EJA, como pode atestar o fracasso escolar desse público no ensino regular, reforçando a lógica de acesso à EJA por estudantes cujas trajetórias simbolizam as “deficiências” da escola em educar/escolarizar a todos no tempo escolar dito regular;
- A maior proporção de matrículas de estudantes com deficiência nas classes especiais de EJA no Rio Grande do Sul pode ser evidência da forte presença das instituições especializadas neste estado, caracterizando-se, prioritariamente, por iniciativas da esfera privada;
- O público-alvo da Educação Especial na EJA vem sendo sub-representado nas políticas de ambas as modalidades, prevalecendo uma compreensão da deficiência

associada ao modelo biomédico da deficiência quando se trata de pessoas jovens e adultas que não atingiram as expectativas de escolarização no tempo escolar regular.

Os desafios identificados a partir das estatísticas educacionais com relação à presença significativa de trajetórias do público-alvo da Educação Especial que são constituídas nos espaços especializados vem ao encontro das tendências demonstradas em algumas pesquisas da área, tais como: Gonçalves, Bueno e Meletti (2013), Haas e Gonçalves (2015), Silva e Gonçalves (2021). Conforme Gonçalves, Bueno e Meletti (2013), as matrículas em classes especiais de EJA parecem expressar, nessa modalidade de ensino, a tendência de manutenção de pessoas jovens e adultas com deficiência intelectual em instituições especiais privadas, explicitando que o processo de institucionalização historicamente imposto a essa população permanece.

Nas seções seguintes, busco caracterizar as trajetórias escolares do público-alvo da Educação Especial que frequenta a EJA nos contextos em investigação neste estudo.

As trajetórias escolares do público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos

Para traçar um perfil das trajetórias escolares do público-alvo da Educação Especial matriculado na EJA – ensino comum e exclusivamente especializado –, analiso os indicadores educacionais referentes ao lócus de escolarização em relação às faixas etárias, etapas de ensino e tipologias de deficiências.

Nas Tabelas 1 e 2, mapeio as matrículas do público-alvo da Educação Especial nas classes de ensino comum e nas classes especiais da EJA em âmbito nacional (Tabela 1) e em âmbito estadual (Tabela 2), por faixa etária, no ano de 2022. Para facilitar a sistematização dos dados, as faixas etárias foram agrupadas sendo estabelecida como primeira categoria “até 17 anos” e como última categoria “40 anos ou mais”.

Tabela 1: Matrículas do público-alvo da Educação Especial nas classes de ensino comum e nas classes exclusivas de Educação Especial-EJA, em âmbito nacional (Brasil), por faixa etária, no ano de 2022.

Categorias	Faixa etária							Total de matrículas
	Até 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais	
Matrículas nas classes exclusivas da EJA	6.831	4.469	9.912	8.871	7.173	6.189	14.922	58.367
% de matrículas por faixa etária em relação às matrículas nas classes exclusivas da EJA	11,70%	7,66%	16,98%	15,20%	12,29%	10,60%	25,57%	100%
Matrículas nas classes comuns da EJA	13.895	13.706	17.351	7.207	4.423	3.505	11.628	71.715
% de matrículas por faixa etária em relação às matrículas nas classes comuns da EJA	19,38%	19,11%	24,19%	10,05%	6,17%	4,89%	16,21%	100%

Fonte: Elaboração própria a partir de INEP (2023).

Tabela 2: Matrículas do público-alvo da Educação Especial nas classes de ensino comum e nas classes exclusivas de Educação Especial-EJA, em âmbito estadual (RS), por faixa etária, no ano de 2020.

Categorias	Faixa etária							Total de matrículas
	Até 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais	
Matrículas nas classes exclusivas da EJA	991	619	1.271	980	772	652	1.408	6.693
% de matrículas por faixa etária em relação às matrículas nas classes exclusivas da EJA	14,81%	9,25%	18,99%	14,64%	11,53%	9,74%	21,04%	100%
Matrículas nas classes comuns da EJA	1.314	1.091	1.113	294	118	85	264	4.279
% de matrículas por faixa etária em relação às matrículas nas classes comuns da EJA	30,71%	25,50%	26,01%	6,87%	2,76%	1,99%	6,17%	100%

Fonte: Elaboração própria a partir do INEP (2021).

O cruzamento do lócus de escolarização (ensino comum ou exclusivamente especializado) na EJA em relação às faixas etárias dos estudantes nos dois cenários analisados possibilita algumas evidências:

- O maior índice de matrículas nas classes exclusivas da EJA concentra-se na faixa etária de 40 anos ou mais, perfazendo 25,57% das matrículas em âmbito nacional e 21,04% em âmbito estadual (RS). Enquanto o maior índice de matrículas nas classes de ensino comum da EJA concentra-se na faixa etária de 20 a 24 anos, sendo 24,19% em âmbito nacional e 26,01% em âmbito estadual (RS). Assim, observo que

tendencialmente o papel das classes especiais da EJA tem sido a concentração de matrículas de estudantes com maior faixa etária;

- O cômputo das matrículas do público-alvo da Educação Especial nas classes exclusivas da EJA até 29 anos⁵ soma 51,54% no contexto nacional e 57,69% no estado do RS. Enquanto o cômputo percentual das matrículas do público-alvo da Educação Especial matriculado na EJA – ensino comum – até 29 anos soma 50,73% das matrículas no cenário nacional e 89,09% das matrículas no cenário estadual do RS. Portanto, em ambos os lócus e contextos analisados, há um maior contingente de matrículas do público-alvo que representa a faixa etária até 29 anos;
- Na maioria dos cenários investigados, há uma variação pequena (inferior a 15 p.p.) entre os índices que representam as faixas etárias dos matriculados até 29 anos e as faixas etárias dos matriculados entre 30 e 40 anos ou mais. Esse padrão não se confirma em relação às matrículas das classes de ensino comum na EJA no estado do RS, sendo identificada uma significativa disparidade entre os recortes etários em análise: são 89,09% das matrículas até 29 anos e 10,92% das matrículas entre 30 e 40 anos ou mais. Portanto, a partir desses indicadores, é possível afirmar que a tendência da “juvenilização da EJA” (Souza Filho, Cassol, Amorin, 2021) manifesta-se também entre o público-alvo da Educação Especial, sendo realidade acentuada no estado do RS.

Nas Tabelas 3, 4, 5, 6 e 7, detenho-me no contexto do Rio Grande do Sul, buscando um maior detalhamento do público-alvo da Educação Especial matriculado na EJA, a fim de compreender a realidade distinta do estado em relação ao contexto nacional.

⁵ A previsão legal da faixa etária das pessoas jovens no Brasil estende-se entre 15 e 29 anos de idade foi utilizada como parâmetro para algumas análises realizadas com base nos indicadores educacionais.

Tabela 3: Matrículas do público-alvo da Educação Especial nas classes de ensino comum-EJA, em âmbito estadual (RS), por faixa etária e tipologia de deficiência, no ano de 2020⁶.

Tipologias	Faixa etária							Total de matrículas
	Até 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais	
Matrículas nas classes comuns da EJA	1.058	1.099	1.160	247	133	102	282	4.081
Deficiência Intelectual	962	922	938	177	97	78	209	3383
Deficiência Física	21	44	79	26	20	13	32	235
Baixa Visão	35	62	69	14	5	9	18	212
Autismo	42	43	61	23	2	1	4	176
Deficiência Auditiva	15	28	25	10	7	2	14	101
Deficiência Múltipla	14	15	33	10	7	5	13	97
Surdez	0	4	12	6	6	4	13	45
Superdotação	8	9	11	0	0	0	0	28
Cegueira	1	9	6	2	4	1	5	28
Surdocegueira	0	0	1	0	0	0	2	3

Fonte: Elaboração própria a partir de INEP (2021).

Tabela 4: Matrículas do público-alvo da Educação Especial nas classes exclusivas de Educação Especial-EJA, em âmbito estadual (RS), por faixa etária e tipologia de deficiência, no ano de 2020.

Tipologias	Faixa etária							Total de matrículas
	Até 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais	
Matrículas nas classes exclusivas da EJA	748	635	1.313	1.005	774	699	1.360	6.534
Deficiência Intelectual	677	589	1215	937	731	653	1234	6036
Deficiência Múltipla	140	104	198	148	103	90	147	930
Deficiência Física	136	91	180	138	91	82	135	853
Autismo	80	51	79	56	35	24	19	344
Baixa Visão	25	9	24	16	11	13	28	126
Surdez	4	2	23	13	10	15	40	107
Deficiência Auditiva	6	10	11	12	9	11	40	99
Cegueira	1	6	10	4	5	10	26	62
Superdotação	3	0	1	0	1	0	2	7
Surdocegueira	0	1	2	0	1	0	0	4

Fonte: Elaboração própria a partir de INEP (2021).

⁶ Cabe destacar que os indicadores analisados nas tabelas citadas são de 2020, pois esse foi o último ano em que o INEP disponibilizou microdados de matrículas do Censo Escolar da Educação Básica considerando público-alvo da Educação Especial em relação às tipologias de deficiências, discriminando todas as faixas etárias registradas e as distintas etapas/totalidades da EJA. A partir de 2021, houve uma mudança na metodologia de divulgação dos microdados pelo INEP, sendo que os dados que anteriormente eram disponibilizados em quatro bancos distintos (matrículas, escolas, turmas e docentes) passaram a ser disponibilizados em apenas um banco (escolas).

As Tabelas 3 e 4 apresentam as matrículas dos estudantes público-alvo da Educação Especial por tipologia de deficiência e por faixa etária, nas classes de ensino comum e exclusivamente especializadas, respectivamente. É possível observar que as matrículas dos estudantes com deficiência intelectual somam o maior número em ambos os lócus de escolarização: 82,9% das matrículas totais dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes comuns da EJA são de estudantes com deficiência intelectual; 92,3% das matrículas totais desse mesmo público nas classes especiais da EJA são de estudantes com deficiência intelectual. Em números absolutos, as classes especiais da EJA registram praticamente o dobro de matrículas de estudantes com deficiência intelectual quando comparadas às matrículas desses estudantes nas classes comuns da EJA. Os estudantes com deficiência intelectual matriculados nas classes comuns da EJA com idade até 29 anos totalizam 88,6% das matrículas totais desse público. Com relação aos estudantes com deficiência intelectual matriculados nas classes especiais da EJA, a variação entre os indicadores de faixas etárias é menor: 56,63% das matrículas dos estudantes com deficiência intelectual têm até 29 anos e 43,37% das matrículas dos estudantes com deficiência intelectual têm entre 30 e 40 anos ou mais. Portanto, as matrículas dos estudantes com deficiência intelectual na EJA no estado do Rio Grande do Sul confirmam a concentração dos estudantes público-alvo da Educação Especial que são mais jovens no ensino comum e daqueles que têm idade mais avançada no ensino exclusivamente especializado.

Pelo exposto, a intersecção dos indicadores de tipologia de deficiência, lócus de escolarização e faixa etária apontam os estudantes com deficiência intelectual como o principal público da EJA no estado do Rio Grande do Sul, o que suscita questionamentos sobre como vêm ocorrendo os processos de identificação desses estudantes como público-alvo da Educação Especial e sobre possíveis equívocos na identificação de estudantes em condições de fracasso escolar como público-alvo da Educação Especial. Ainda, é possível inferir que prevalecem os critérios baseados na suposta gravidade da deficiência como balizadores da matrícula dos estudantes com deficiência intelectual de modo prioritário nas classes especiais da EJA no estado do RS. Considerando que a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência é texto constitucional no país (Brasil, 2009) e ela estabelece o modelo social da deficiência como referência para a política pública educacional e demais políticas sociais, a

manutenção dos espaços especializados e a ampliação das matrículas do público-alvo da educação nas classes especiais da EJA são obstáculos para a efetivação de um “sistema educacional inclusivo” e para a garantia de “aprendizado ao longo de toda a vida” (Brasil, 2009). Perante a referida convenção regulamentada pelo Decreto Federal n. 6.949 (Brasil, 2009), o poder público deve assegurar que “as pessoas com deficiência não sejam excluídas do sistema educacional geral sob alegação de deficiência”.

As Tabelas 5 e 6 abordam as matrículas do público-alvo da Educação Especial na EJA nas classes comuns e especiais, respectivamente, em relação às etapas de ensino da EJA e faixas etárias, destacando-se as seguintes evidências:

- As matrículas do público-alvo da Educação Especial nas classes comuns da EJA distribuem-se em: 53,8% das matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental; 25% Ensino Médio e 21,2% nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental;
- As matrículas do público-alvo da Educação Especial nas classes especiais da EJA distribuem-se da seguinte forma: 92,15% nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 6,6% nos Anos Finais do Ensino Fundamental; 1,3% no Ensino Médio;
- Em relação às faixas etárias, a análise do recorte dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes de ensino comum da EJA até 29 anos registra a concentração das matrículas nos Anos Finais do Ensino Fundamental (91,7%); Ensino Médio (89,7%) e Anos Iniciais do Ensino Fundamental (73,5%). As classes especiais da EJA registram variações percentuais menores em relação à mesma faixa etária (até 29 anos): são 48,06% dos matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental; 37,9% dos matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental e 50% dos matriculados no Ensino Médio. Em suma, resguardados os valores absolutos, os estudantes público-alvo da Educação Especial na EJA-ensino comum que somam o maior grupo percentual com idade até 29 anos estão matriculados nos Anos Finais do Ensino Fundamental e na EJA-ensino exclusivamente especializado esse coletivo está matriculado em maior percentual nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. O cruzamento desses indicadores (faixa etária, etapas da EJA, lócus de escolarização) permite analisar que a juventude presente nas classes comuns da EJA contrasta com os estágios da idade madura ou idosa presentes nas classes especiais da EJA.

Tabela 5: Matrículas do público-alvo da Educação Especial nas classes de ensino comum-EJA, em âmbito estadual (RS), por faixa etária e etapa de ensino, no ano de 2020.

Etapa de ensino	Faixa etária							Total de matrículas
	Até 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais	
Matrículas nas classes comuns da EJA	1.058	1.099	1.160	247	133	102	282	4.081
Anos iniciais do Ensino Fundamental	219	184	170	64	49	41	140	867
Anos finais do Ensino Fundamental	838	639	444	92	58	34	90	2195
Ensino Médio	1	276	546	91	26	27	52	1019

Fonte: Elaboração própria a partir de INEP (2021).

Tabela 6: Matrículas do público-alvo da Educação Especial nas classes exclusivas-EJA, em âmbito estadual (RS), por faixa etária e etapa de ensino, no ano de 2020.

Etapa de ensino	Faixa etária							Total de matrículas
	Até 17 anos	18 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 34 anos	35 a 39 anos	40 anos ou mais	
Matrículas nas classes exclusivas da EJA	748	635	1.313	1.005	774	699	1.360	6.534
Anos iniciais do Ensino Fundamental	721	613	1229	933	689	628	1208	6021
Anos finais do Ensino Fundamental	19	18	64	62	70	61	135	429
Ensino Médio	8	4	20	10	15	10	17	84

Fonte: Elaboração própria a partir de INEP (2021).

Na Tabela 7, a seguir, apresento o amplo espectro de idades do público-alvo da Educação Especial matriculado na EJA no estado do RS, nas classes de ensino comum e exclusivas, por etapas de ensino. O intervalo etário é abrangente em todas as circunstâncias analisadas, avançando dos estágios da vida jovem, adulta à terceira idade, com exceção das matrículas nas classes especiais de Ensino Médio, nas quais o intervalo etário concentra-se nas fases da vida jovem e adulta. Nessa análise, são deflagradas algumas irregularidades envolvendo a matrícula de estudantes com idade inferior a 15 anos de idade na EJA-Ensino Fundamental e 18 anos de idade na EJA-Ensino Médio, ou seja, fora da idade permitida para ingresso na modalidade⁷. Esses casos de irregularidade de matrícula e/ou de identificação no Censo Escolar da Educação Básica necessitam de maior controle social por parte do Estado e da sociedade civil de modo geral, haja vista que o direito à educação é um direito público

⁷ Conforme diretrizes nacionais, 15 anos constitui a idade mínima para ingresso nos cursos da EJA e para a realização de exames de conclusão da EJA do Ensino Fundamental e 18 anos é a idade mínima para ingresso nos cursos da EJA e para realização de exames de conclusão da EJA do Ensino Médio (Brasil, 2021).

subjetivo a ser garantido pelo Estado e zelado por todos os cidadãos.

Tabela 7: Faixas etárias dos estudantes público-alvo da educação especial matriculados nas classes comuns e exclusivas da Educação Especial na EJA, por etapas de ensino no Rio Grande do Sul, 2020.

Faixa etária		Etapa de ensino
Classes comuns	Classes exclusivas	
15 a 74 anos	12 a 89 anos	Anos iniciais do Ensino Fundamental
14 a 79 anos	15 a 85 anos	Anos finais do Ensino Fundamental
16 a 71 anos	16 a 58 anos	Ensino Médio
14 a 79 anos	12 a 89 anos	Matrículas gerais

Fonte: Elaboração própria a partir de INEP (2021).

A partir das estatísticas educacionais do Censo Escolar da Educação Básica, é possível constatar que o acesso à educação escolar, como um primeiro movimento necessário e desencadeador dos processos inclusivos é restrito aos estudantes público-alvo da Educação Especial que frequentam a EJA no estado do Rio Grande do Sul. Embora os indicadores em âmbito nacional sejam mais favoráveis, igualmente revelam os desafios que são retroalimentados pela manutenção de um sistema educacional dual, em que coexistem escolas de ensino comum e escolas/classes especiais como locus de escolarização para as pessoas com idade para frequentar a EJA.

A dupla matrícula no Atendimento Educacional Especializado (AEE) e na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Nesta seção, dedico-me a apurar os indicadores de acesso dos estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na EJA e no AEE. Compreendendo que o AEE é uma das ações prioritárias para prover a eliminação de barreiras de acesso ao currículo escolar; logo, tratar do acesso ao AEE é também refletir sobre a acessibilidade como uma dimensão necessária à inclusão escolar.

Com base no Censo Escolar da Educação Básica (INEP, 2021; 2022; 2023), as matrículas gerais do público-alvo da Educação Especial na EJA e no AEE vêm, em progressão nos últimos três anos, registrando os seguintes indicadores: 8,51% das matrículas em 2020; 14,97% das matrículas em 2021; 19,69% das matrículas em 2022. Embora o índice percentual demonstre uma pequena elevação do acesso ao AEE, em números absolutos, as matrículas da EJA no ensino

comum tiveram uma oscilação nesses últimos anos, o que reflete nos índices percentuais.

Tabela 8: Matrículas gerais do público-alvo da Educação Especial na EJA e no AEE, no estado do RS, nos anos de 2020 a 2022.

Matrículas	Ano		
	2020	2021	2022
Matrículas gerais do público-alvo da Educação Especial na EJA	10.615	9.902	10.972
Matrículas gerais do público-alvo da Educação Especial na EJA e no AEE (%)	903	1.482	2160
	8,51%	14,97%	19,69%

Fonte: Elaboração própria a partir de INEP (2021; 2022; 2023).

Portanto, a oferta do AEE ainda é relativamente pequena para esse público. Uma das hipóteses para essa cobertura restrita está ligada à priorização de um modelo de organização do AEE centrada na frequência na sala de recursos multifuncionais, no contraturno, o que impossibilita a participação do estudante trabalhador (Haas, 2015). Além disso, considerando que a média nacional (e em praticamente todas as regiões do país) da demanda do público-alvo da Educação Especial na Educação Básica matriculada no AEE prevalece inferior a 50% (Haas, 2023), é possível inferir que a cobertura do AEE nas redes de ensino esteja centrada nas necessidades do público em idade escolar obrigatória.

O direito à participação e aprendizagem do público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos

Para tratar do direito à participação e à aprendizagem dos estudantes com deficiência na EJA, abordo, nesta seção, a acessibilidade curricular e o AEE como eixos de análise que materializam a transversalidade da Educação Especial na educação escolar. Nesse sentido, analiso que a transversalidade da modalidade da Educação Especial deve ser estabelecida em uma relação de complementaridade com os saberes próprios dos níveis, modalidades e etapas de ensino.

Com relação à EJA, identifico que as diretrizes políticas atuais da Educação Especial são tímidas em propor essa interface, dando visibilidade à escolarização do público jovem e adulto com deficiência na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, de modo conciso, no Documento Orientador da PNEE (Brasil, 2008) e na Estratégia 4.17 da Meta 4 do Plano Nacional de Educação (Brasil, 2014). Na primeira diretriz mencionada, a modalidade da EJA é tratada como uma oportunidade de ampliação das oportunidades de escolarização, inserção no

trabalho e participação social das pessoas com deficiência. No PNE (Brasil, 2014), a Meta 4 da Educação Especial ignora o público da EJA e delimita a faixa etária de 4 a 17 anos de idade como prioritária na articulação das ações de inclusão escolar. Dentre as 19 estratégias da meta, a Educação de Jovens e Adultos é lembrada em uma única como um contexto a ser fomentado a partir de políticas intersetoriais que possam assegurar a atenção integral ao longo da vida a populações com deficiência superior à idade escolar obrigatória.

De modo mais abrangente, a escolarização de pessoas jovens e adultas com deficiência é citada no Decreto Federal n. 6.949 (Brasil, 2009). Conforme artigo 24, item 5, desse decreto, o Estado assegurará que as pessoas com deficiência possam ter acesso à educação para adultos e formação continuada, sem discriminação e em igualdade de condições, assegurando a provisão de adaptações razoáveis para pessoas com deficiência.

A LBI (Brasil, 2015) estabelece como princípio o “sistema educacional inclusivo em todos os níveis e modalidades, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida”; contudo, cita explicitamente apenas o acesso à modalidade da Educação Profissional, silenciando em relação à EJA. Além disso, considerando que a VI Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (CONFINTEA) realizada no Brasil, em 2009, estabeleceu o compromisso brasileiro com as políticas de educação ao longo da vida, entendo que a referência ao “aprendizado ao longo da vida” na LBI (Brasil, 2015) possa ser analisada em relação ao contexto da educação de jovens e adultos.

Para Lima (2016), a educação ao longo da vida não é sinônimo de Educação de Jovens e Adultos ou de educação popular, tratando-se de uma filosofia educativa que pode conferir uma nova centralidade à EJA, a depender de sua orientação político-educativa. O estudioso problematiza a apropriação do conceito pelos órgãos internacionais e políticas governamentais que têm optado pela terminologia “aprendizado ao longo da vida” (que também é a forma como esse princípio aparece na LBI (Brasil, 2015), como a primazia de que cada indivíduo busque o desenvolvimento competitivo de suas habilidades e competências, visando ao ajustamento das necessidades de um mercado econômico que cresce desreguladamente. Nesse sentido, há um esvaziamento político do conceito da educação ao longo da vida – reiterado pela LBI (Brasil, 2015) – associado à Educação de Jovens e Adultos.

Como reafirmação do compromisso da EJA com a educação permanente e com a

transformação social baseada no universalismo, na solidariedade, na igualdade e na diversidade, cabe resgatar o Parecer CNE/CEB n. 11 (Brasil, 2000), pois trata-se de um documento histórico ímpar na afirmação das funções da EJA, entre elas: a função qualificadora ou permanente abordada como o “próprio sentido da EJA”, à medida que contempla o caráter incompleto do ser humano e o seu potencial para o desenvolvimento; a função reparadora vista como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos na escola e uma alternativa viável em função das especificidades socioculturais desses segmentos para os quais se espera uma efetiva atuação das políticas sociais; e a função equalizadora como uma forma de redistribuição proporcional de maiores oportunidades de acesso e permanência na escola aos grupos sociais que tiveram suas trajetórias escolares sustadas, independentemente do motivo.

Na EJA, o fator idade, tratando-se de uma alteridade específica, se torna uma mediação significativa para ressignificação do currículo escolar em articulação com as diretrizes curriculares próprias das etapas de ensino da Educação Básica. Assim, a contextualização decorrente do reconhecimento das identidades plurais e das múltiplas experiências de trabalho e das práticas sociais de seus demandantes constituem elementos para ressignificação dos currículos nessa modalidade de ensino (Brasil, 2000).

Nesse sentido, considero pertinente refletir sobre o conceito de acessibilidade curricular de modo abrangente para todo o público da EJA – e não unicamente para os estudantes público-alvo da Educação Especial – como a apropriação efetiva do conhecimento escolar considerado patrimônio da humanidade contextualizado a partir das necessidades de seus sujeitos. De modo estrito, o conceito de acessibilidade curricular instiga a proposição de múltiplos desenhos curriculares e práticas pedagógicas que garantam a igualdade de condições de participação e aprendizagem do público-alvo da Educação Especial em relação aos demais estudantes.

Logo, a acessibilidade curricular na interface entre a EJA e a EE necessita ser compreendida a partir dos sentidos de ambas as modalidades em disputa⁸ e que, por sua vez,

⁸ A modalidade da EJA vem sendo marcada pelo não reconhecimento das suas especificidades nas diretrizes políticas nacionais aprovadas após 2016, atualizando as disputas em torno dos sentidos da EJA. Com a publicação da Resolução CNE/CEB n. 1 (Brasil, 2021) que institui diretrizes operacionais para a EJA são reforçadas a indução de políticas de certificação, a oferta da EJA em formato de Educação a Distância (EaD) e a reprodução da Base Nacional Comum (BNCC), representando a própria antipolítica curricular para a modalidade (Nicodemos, Serra, 2021).

afetam o que se compreende por currículo na EJA e por apoios da Educação Especial.

Com relação aos apoios da Educação Especial, friso, a partir da perspectiva da educação inclusiva, o AEE como um apoio pedagógico especializado complementar/suplementar à escolarização que, em conexão com o currículo desenvolvido em sala de aula, torna-se um dispositivo fundamental para a acessibilidade curricular (Haas, 2016). Assim, o AEE afirma-se como um dispositivo ético-estético-político-pedagógico na construção de sistemas educacionais inclusivos e como uma alternativa para eliminar as barreiras à acessibilidade curricular nos níveis, etapas e modalidades de ensino. Seu desenho pedagógico prevalente atende às etapas de ensino da Educação Básica, mas nem sempre dialoga com as singularidades das modalidades de ensino (Haas, 2015). Desse modo, torna-se necessário problematizar: quais as formas de organização do AEE na EJA vêm ao encontro das funções da EJA caracterizadas como qualificadora, equalizadora e reparadora?

Haas (2015) confronta a leitura enrijecedora das diretrizes do AEE traduzidas em uma configuração única para esse serviço, afirmando que esse modo de leitura fortalece a recorrência da alegação de que o aluno da EJA com deficiência não tem tempo para frequentar a sala de recursos multifuncionais. Além disso, entende que a oferta do AEE como integrada ao projeto pedagógico da escola, e não como um apêndice cuja oferta é dependente das possibilidades de tempo do aluno jovem e adulto frequentar o turno oposto, pode contribuir no sentido de ampliar as oportunidades de participação social e escolarização dos jovens e adultos com deficiência na EJA.

Por trás da justificativa da não oferta do AEE aos estudantes da EJA pelas suas possibilidades restritas de frequência à sala de recursos multifuncionais, no contraturno, identifiquei a retomada de uma orientação política da Educação Especial, ultrapassada, firmada entre os anos 70 e 90 no Brasil, na qual a participação na escola comum dependia dos esforços individuais dos estudantes e de suas famílias e não de um projeto institucional comprometido com a transformação social. Esse direcionamento, além de reproduzir o “velho” em matéria de organização dos serviços da Educação Especial, distancia-se da função equitativa da EJA.

Desse modo, passa a ser necessário investir na compreensão da distinção entre os tempos pedagógicos da EJA e do ensino regular, de modo que alternativas sejam criadas para a oferta do AEE (Haas, 2015).

Assim, baseando-se na premissa de que a “EJA necessita ser pensada como um modelo próprio a fim de criar situações pedagógicas e satisfazer necessidades de aprendizagens de jovens e adultos” (Brasil, 2000), compreendo que essas alternativas envolvem substancialmente a dimensão formativa da docência caracterizada como garantia de tempo sistemático para planejamento e estudo de casos de modo conjunto e colaborativo entre os docentes do ensino comum e especializado em vez do investimento prioritário do docente especializado na ação individual com o estudante. Entendo que esse direcionamento pode ser sustentado pelas atuais diretrizes curriculares do AEE propostas pela Resolução CNE/CEB n. 4 (Brasil, 2009), pois, dentre o elenco de oito atribuições dos docentes especializados dispostas no artigo 13 da resolução mencionada, pelo menos seis⁹ descrevem ações que necessitam ser feitas a partir da dimensão do trabalho colaborativo e na relação de proximidade com o currículo escolar praticado no ensino comum.

Portanto, o AEE na EJA, ao voltar-se às atribuições de cunho colaborativo entre os docentes e demais profissionais da educação, pode estabelecer e corroborar na institucionalização de ações de formação em serviço e de valorização da função qualificadora da EJA.

Considerações para a efetiva inclusão escolar: a transversalidade da Educação Especial com a Educação de Jovens e Adultos

A transversalidade da Educação Especial na EJA, a partir da perspectiva da educação inclusiva, se afirma no reconhecimento de que os conhecimentos específicos de ambas as modalidades são necessários e se articulam em um viés de complementaridade. Desse modo, compreendo que as especificidades da EJA, as múltiplas identidades de seu público-alvo, as disputas em torno dos sentidos, funções e currículo ressignificam as possibilidades de tradução da acessibilidade curricular e do AEE na referida modalidade.

Pelas lentes bidimensionais da redistribuição e do reconhecimento para a justiça social, construo um diálogo sintônico entre a Educação Especial e a EJA, buscando afastar-me das polarizações que vêm sendo a tônica na atualidade das múltiplas reivindicações em torno do reconhecimento das especificidades de um determinado grupo social (Fraser, 2006). Assim,

⁹ Veja-se os incisos I, III, IV, V, VII, VIII do artigo 13 da Resolução CNE/CEB n. 4 (Brasil, 2009).

reitero a inclusão escolar como um direito social universal e extensivo a todos os níveis, etapas e modalidades da educação escolar balizado pelas seguintes premissas estruturantes da ação transversal da Educação Especial: democratização do acesso à escola, acessibilidade curricular e AEE.

Ao dirigir o foco para a transversalidade da Educação Especial em relação à Educação de Jovens e Adultos, observo que as tendências identificadas nas etapas da educação básica com relação aos indicadores de acesso às classes comuns da EJA e ao AEE não se aplicam efetivamente à Educação de Jovens e Adultos. Especificamente no RS, a permanência dos estudantes público-alvo da Educação Especial nas classes especiais de EJA confronta a diretriz da inclusão escolar com relação à obrigatoriedade de o Estado assegurar os sistemas educacionais inclusivos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (Brasil, 2009; 2015).

Assim, a escolarização do público-alvo da Educação Especial concentrada nas instituições/classes exclusivas dessa modalidade, possivelmente, reflete a omissão do Estado em propor políticas públicas de inclusão escolar para esse público. Logo, é inegável que alguns grupos sociais estão sub-representados na afirmação dos direitos à educação, entre eles, as pessoas com deficiência intelectual, as quais têm sido destinadas prioritariamente às classes especiais da EJA. Por sua vez, a concentração do público-alvo nas etapas iniciais da EJA, nas classes especiais, em idade avançada, confirma o fracasso das classes especiais e instituições especializadas em constituírem-se como escolas na forma preconizada por Masschelein e Simons (2022) como a materialização concreta daquilo que retira os alunos para fora da desigual ordem social e econômica para dentro de um tempo potencialmente igualitário em que o conhecimento como um bem público está disponível para uso livre e novo das gerações.

Sem negar os desafios associados à inclusão escolar nas classes de ensino comum da EJA, nas dimensões do acesso e da acessibilidade, analiso, a partir dos indicadores educacionais, que os estudantes matriculados nessas classes têm alcançado melhor fluxo escolar e expectativas concretas de conclusão da educação básica. Por sua vez, nas classes especiais de EJA, há uma expressiva retenção dos estudantes nos Anos Iniciais e Finais do Ensino Fundamental culminando no agravamento da distorção idade/série e em expectativas ínfimas de conclusão da educação básica por parte desses estudantes.

Com relação às tendências e aos desafios de ambas as modalidades em intersecção, os

tensionamentos para a efetiva inclusão escolar estão presentes em todas as suas dimensões basilares: democratização do acesso ao ensino comum e ao AEE, e construção da acessibilidade curricular como apropriação do conhecimento escolar e organização do AEE associado ao currículo da EJA. De modo amplo, trato a acessibilidade curricular como os esforços empreendidos para a contextualização de um modelo de currículo próprio à EJA contemplando as múltiplas trajetórias que a constituem; e, de modo específico, como a garantia de participação e aprendizagem dos estudantes público-alvo da Educação Especial na EJA.

Referente à oferta do AEE para a EJA, defendo a ênfase nas atribuições do docente especializado, responsável pelo serviço pedagógico especializado, em uma dimensão formativa a partir do estudo de casos e do planejamento colaborativo e sistemático com os profissionais da educação que atuam na EJA. Acredito que essa perspectiva possa fortalecer a valorização da EJA e a formação continuada em serviço como política pública. Ao apontar uma alternativa para reorganização do AEE, primo que esta seja compreendida como uma forma aberta e que, sobretudo, possa instigar a reflexão de que a transversalidade da Educação Especial não se resume à reprodução ou à transposição dos apoios da Educação Especial às demais etapas e modalidades de ensino. A transversalidade da Educação Especial se tece junto com as singularidades de cada um dos contextos da educação escolar na escola comum.

Ao retomar a questão central do estudo sobre como a Educação Especial vem se organizando como modalidade de ensino transversal em relação à EJA no Brasil e no estado do RS, reafirmo a invisibilidade da interface entre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos nas diretrizes políticas nacionais atuais, nas ofertas de escolarização no ensino comum e na organização dos serviços de apoio pedagógico especializados. Portanto, os arranjos institucionais não têm sido suficientes para promover a inclusão escolar na perspectiva da justiça social como “paridade de participação” (Fraser, 2002) na articulação entre as modalidades em foco.

Por fim, aposto no diálogo de saberes em uma relação de complementaridade e horizontalidade entre ambas as modalidades como alternativas para fortalecimento das políticas públicas e, também, para a releitura da transversalidade como diretriz da Educação Especial que se constitui *com* as modalidades de ensino.

Referências

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em: 06 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto n. 3.298, de 20 dezembro de 1999.** Regulamenta a Lei no 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D3298.htm. Acesso em: 06 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. **Parecer CNE/CEB 11/2000.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, 2000. Disponível em: portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.** Brasília, DF: Ministério de Educação e Cultura (MEC), 2008. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 06 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009.** Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009. Disponível em: portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009.** Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Brasília, 2009. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm. Acesso em: 22 out. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 06 jul. 2023.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria Geral. **Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015.** Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI) – Estatuto da Pessoa com Deficiência. Brasília, 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm. Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Câmara da Educação Básica. **Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, 2021. Disponível em: [rceb001_21 \(mec.gov.br\)](https://rceb001_21.mec.gov.br). Acesso em: 05 jul. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Coletânea de textos CONFINTEA Brasil+6**: tema central e oficinas temáticas. Organizado por Paulo Gabriel Soledade Nacif, Arlindo Cavalcanti de Queiroz, Lêda Maria Gomes e Rosimere Gomes Rocha. Brasília, MEC, 2016.

DINIZ, Débora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. **Série Anis 28**, Brasília, Letras Livres, p. 01-08, jul. 2003. Disponível em: <https://anis.org.br/wp-content/uploads/2022/10/Modelo-social-da-deficiencia-a-critica-feminista-2003.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2024.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência**. São Paulo: Brasiliense, 2007.

FRASER, Nancy. A justiça social na globalização: redistribuição, reconhecimento e participação. **Revista crítica de Ciências Sociais**, n. 63, p. 07-20, 2002. Disponível em: <https://journals.openedition.org/rccs/1250> Acesso em: 03 abr. 2024.

FRASER, Nancy. La justicia social en la era de la política de la identidad: redistribución, reconocimiento y participación. *In*: FRASER, Nancy; HONNETH, Axel. **Redistribución o reconocimiento?** un debate político-filosófico. Madrid: Morata, 2006. p. 17-88.

FLICK, U. Uma introdução à pesquisa qualitativa. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; BUENO, José Geraldo Silveira; MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. Matrículas de alunos com deficiência na EJA: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação (RBPAAE)**, v. 29, n. 3, p. 407-426, set./dez. 2013. Disponível em: <http://ppees.ufms.br/wp-content/uploads/2016/02/taisa-bueno-e-silvia.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2024.

HAAS, Clarissa. Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re) invenção da articulação necessária entre as áreas. **Revista Educação**, Santa Maria, v. 40, n. 2, p. 347-360, maio/ago. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducao/article/view/9038/pdf>. Acesso em: 03 abr. 2024.

HAAS, Clarissa. 2016. O papel 'complementar' do Atendimento Educacional Especializado: implicações para a ação pedagógica. *In*: **Reunião Científica Regional da Anped - XI ANPED SUL**, 2016, Curitiba, Paraná. **Anais [...]** XI Anped Sul. Curitiba: UFPR, 2016. p. 01-14. Disponível em: [ww.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo22 CLARISSA-HAAS.pdf](http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/eixo22_CLARISSA-HAAS.pdf). Acesso em: 03 abr. 2024.

HAAS, Clarissa. Atendimento educacional especializado: concepções políticas em disputa e indicadores educacionais de acesso na esteira dos desafios à inclusão escolar. **Revista Cocar**, n. 19, p. 01-19, 2023. Disponível em: <https://periodicos.uepa.br/index.php/cocar/article/view/6013/2965>. Acesso em: 03 abr. 2024.

HAAS, Clarissa. Sobre os cotidianos de inclusão escolar, pesquisa e produção de conhecimento em educação (especial). In: HAAS, Clarissa (org.) **Cotidianos de inclusão escolar na educação básica e profissional**: a acessibilidade curricular como diretriz da ação pedagógica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. v. 1, p. 15-24. Disponível em: <https://pedrojoaoeditores.com.br/produto/cotidianos-de-inclusao-escolar-na-educacao-basica-e-profissional-a-acessibilidade-curricular-como-diretriz-da-acao-pedagogica/>. Acesso em: 03 abr. 2024.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar**. Brasília, DF: MEC/INEP, 2016 - 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/microdados/censo-escolar>. Acesso em: 06 jul. 2023.

MAIOR, Izabel Maria Madeira de Loureiro. A política de inclusão da pessoa com deficiência como questão de direitos humanos. **Revista Científica de Direitos Humanos**, v. 1, n. 1, p. 105-131, nov. 2018. Disponível em: <https://revistadh.mdh.gov.br/index.php/RCDH/article/view/21/6>. Acesso em: 03 abr. 2024.

MASSCHELEIN, Jan; SIMONS, Maarten. **Em defesa da escola**. Uma questão pública. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2022.

NICODEMOS, Alessandra; SERRA, Enio. Qual currículo para qual EJA? Algumas considerações sobre as políticas curriculares nacionais em 20 anos de DCN-EJA (2000-2020). **e-Mosaicos**, v. 10, n. 24, p. 180-195, maio-ago. 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/e-mosaicos/article/view/58190/39292>. Acesso em: 06 jul. 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**, v. 35, p. 01-27. 2022. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.5902/1984686X68369>. Acesso em: 06 jul. 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: 03 abr. 2024.

SOZO, Carolina Mross; HAAS, Clarissa; RODRIGUES, Eduarda Andréia Pedron. Estatísticas Educacionais da Educação Básica e Trajetórias de Estudantes com Deficiência (Brasil, Rio Grande do Sul, Caxias do Sul). In: HAAS, Clarissa (org.) **Cotidianos de inclusão escolar na educação básica e profissional**: a acessibilidade curricular como diretriz da ação pedagógica. São Carlos: Pedro & João Editores, 2021. v. 1, p. 283-293. Disponível



PPGEDU



em: <https://pedroejoaoeditores.com.br/produto/cotidianos-de-inclusao-escolar-na-educacao-basica-e-profissional-a-acessibilidade-curricular-como-diretriz-da-acao-pedagogica/>. Acesso em: 06 jul. 2023.

Submissão em: 31/05/2024.

Aceito em: 07/06/2024

Citações e referências

Conforme normas da:



ASSOCIAÇÃO
BRASILEIRA
DE NORMAS
TÉCNICAS

