

EDUCAÇÃO  
V.10 • N.3 • Publicação Contínua - 2021  
ISSN Digital: 2316-3828  
ISSN Impresso: 2316-333X  
DOI: 10.17564/2316-3828.2021v10n3p332-341



## DIREITO À EDUCAÇÃO DAS PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS EM INTERFACE COM A EDUCAÇÃO ESPECIAL

RIGHT TO EDUCACION OF YOUNG, ADULTS AND ELDERLY PEOPLE IN INTERFACE WICH SPECIAL EDUCACION

DERECHO A LA EDUCACIÓN DE LAS PERSONAS JÓVENES, ADULTAS Y ANCIANAS EN INTERFAZ CON LA EDUCACIÓN ESPECIAL

Paula Varlanes Brito Morais<sup>1</sup>  
José Jackson Reis dos Santos<sup>2</sup>  
Danúsia Cardoso Lago<sup>3</sup>

## RESUMO

A construção histórica do campo da Educação de pessoas jovens, adultas e idosas e da Educação Especial é permeada por avanços, retrocessos e desafios constantes. Nesse sentido, este estudo, de natureza qualitativa, teve por base a pesquisa documental como ferramenta de apoio para compreensão da realidade social, histórica e política e por objetivo analisar o direito assegurado em documentos normativos sobre a educação das pessoas jovens, adultas e idosas em (EPJAI) interface com a educação especial. Foram analisados, numa perspectiva histórica e crítica, 11 documentos publicados nos últimos 30 anos, em âmbito nacional e internacional sobre as referidas modalidades educativas, em diálogo com a literatura especializada. A análise demonstra a materialização da (in)visibilidade legal das pessoas com deficiência na interface entre a EPJAI e a Educação Especial na perspectiva da inclusão. As garantias legais estabelecidas surgem de processos, contextos e militâncias de diversos sujeitos que buscam e lutam por espaço, autonomia, cidadania, em meio a tensões e debates, em que as garantias legais passam a ser questionadas também pelos grupos minoritários.

## PALAVRAS-CHAVE

Políticas Educacionais. Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. Educação Especial na Perspectiva Inclusiva.

## ABSTRACT

The historical construction of the field of Education for young, adult and elderly people and Special Education (EPJAI) is permeated by advances, setbacks and constant challenges. In this regard, this study, of a qualitative nature, was based on documentary research as a support tool for understanding the social, historical and political reality and aims to analyze the right ensured in normative documents on the education of young, adult and elderly people in interface with special education. In a historical and critical perspective, 11 documents published in the last 30 years, nationally and internationally on the referred educational modalities, were analyzed in dialogue with the specialized literature. The analysis demonstrates the materialization of the legal (in)visibility of people with disabilities at the interface between EPJAI and Special Education from the perspective of inclusion. The established legal guarantees arise from processes, contexts and militancy of diverse subjects that search and fight for space, autonomy, citizenship, in the midst of tensions and debates, in which legal guarantees are also questioned by minority groups.

## KEYWORDS

Educational policies. Education of Young, Adult and Elderly People. Special Education in the Inclusive Perspective.

## RESUMEN

La construcción histórica en el campo de la Educación para jóvenes, adultos y ancianos y en la educación especial está impregnada de avances, retrocesos y desafíos constantes. En ese sentido, este estudio, de carácter cualitativo, tuvo como herramienta de apoyo la investigación documental para comprender la realidad social, histórica y política, como también el objetivo de analizar el derecho garantizado en documentos normativos sobre la educación de personas jóvenes, adultas y ancianas en interfaz con la educación especial. En una perspectiva histórica y crítica, dialogando con la literatura especializada, se analizaron 11 documentos publicados en los últimos 30 años, tanto a nivel nacional como internacional sobre las modalidades educativas a las que se hace referencia. Desde la perspectiva de inclusión, el análisis demuestra la materialización de la (in)visibilidad legal de las personas con discapacidad en la interfaz entre EPJAI y la Educación Especial. Las garantías legales establecidas derivan de procesos, contextos y militancias de diversos sujetos que buscan y luchan por el espacio, la autonomía, la ciudadanía, en medio de tensiones y debates, en los que grupos minoritarios pasan también a cuestionarlas.

## PALABRAS CLAVE

Políticas educacionais. Educación para Personas Jóvenes, Adultas y Ancianas. Educación Especial en una Perspectiva Inclusiva.

## 1 INTRODUÇÃO

Este estudo inscreve-se nos debates contemporâneos sobre políticas educacionais, evidenciando o contexto histórico, político-social e normativo da educação de pessoas jovens, adultas e idosas em interface com a educação especial na perspectiva inclusiva. Os conceitos centrais têm aporte fundante na concepção da educação inclusiva, compreendendo a diversidade humana em seu caráter democrático, pautada na diferença, atendendo aos princípios da educação como um direito de todo ser humano.

A proposta da inclusão tem centralidade na diferença que provoca uma crise conjuntural e institucional no contexto da escola, necessitando, assim, ressignificar a sua existência, com propostas educacionais revolucionárias, propositivas, visto que a inclusão é um movimento complexo, singular, rizomático e radical. Inclusão e diferença, em suas incompletudes, só podem existir na própria diferença, jamais em territórios homogeneizantes (ORRÚ, 2017).

Diante da proposição legal que busca normatizar os processos de inclusão escolar na educação brasileira, bem como, a orientação quanto à sua transversalidade no ensino em todas as modalidades, focalizamos, neste artigo, a Educação de Pessoas Jovens Adultas e Idosas (EPJAI), compreendida como modalidade educativa. Nossa escolha pela sigla “EPJAI” é uma opção epistemológica, política, pedagógica, visando demarcar, entre outras questões, o campo teórico que compreende a diversidade e pluralidade presentes na modalidade.

A EPJAI acompanha o movimento histórico-social, promovendo, por meio de tensões, conflitos, reflexões e resistências, a garantia de direitos, pela elaboração de políticas públicas, capazes de avançar e contemplar distintos sujeitos, fomentando discussões e acolhendo a diversidade, a inclusão, a singularidade dos sujeitos, as temporalidades de vida, nas suas orientações curriculares (SANTOS; PEREIRA; WESCHENFELDER, 2017).

Nas pesquisas de Dantas (2012), Araújo (2012), Gonçalves (2012), Hass (2013) e Orrú (2017), são recorrentes as reflexões sobre as dificuldades enfrentadas por parte de docentes e a necessidade de participarem de uma formação continuada para atuar nessa interface, bem como a formulação de uma proposta pedagógica para a EPJAI capaz de incluir educandos/as com deficiência, delineando estratégias específicas de ensino-aprendizagem.

Mesmo a escola direcionando suas atividades pautadas na educação inclusiva, os estudos evidenciam a permanência de práticas com estereótipos e engessamentos, desconsiderando as diferenças e resultando em mais segregações e exclusões. Ressaltam, ainda, como pessoas jovens e adultas com deficiências são in(visibilizadas) pela condição “incapacitante”, que lhe é conferida

e está presente no contexto escolar, fator limitante para a construção de processos identitários e impeditiva para a efetivação de práticas promotoras de autonomia e protagonismo desses sujeitos diante dos mais variados contextos sociais.

A inferência nessa pesquisa assenta-se no conceito de invisibilidade. Para tanto, propomos uma discussão mediante a análise das políticas públicas para a EPJAI e a Educação Especial, as quais confirmam a tradição do descaso e o desprestígio dessas modalidades educacionais no cenário brasileiro (SIEMS, 2012; HASS, 2013). Os direitos, legalmente constituídos, têm materializado e legitimado uma múltipla (in)visibilidade, por meio de processos enviesados de inclusão ou de integração dos educandos com deficiência na EPJAI. Conforme Ireland (2016), esse é um complexo fenômeno na modalidade que se constitui como um espaço, na maioria das vezes, educacionalmente invisível, sendo permeada por diversos fatores e sujeitos socialmente e economicamente excluídos.

Este estudo, considerando a problematização anterior, analisa o direito assegurado em documentos normativos sobre a educação das pessoas jovens, adultas e idosas em interface com a educação especial.

## 2 METODOLOGIA

A abordagem metodológica utilizada foi a qualitativa baseada na pesquisa documental como ferramenta de apoio para compreensão da realidade social. Foram localizados e selecionados para análise de documentos normativos que perfazem a construção político-social sobre a temática da pesquisa, por meio de incisos, parágrafos de leis, decretos e pareceres que constituem os dois principais campos da investigação: a EPJAI e a Educação Especial na perspectiva da inclusão. Composto, assim, os pressupostos legais dessa interface.

Estes documentos, de ordem primária, passam a pertencer, assim, ao instrumental metodológico, utilizado nesta pesquisa para fins de análise. Alguns dos documentos, conforme Quadro 1, a seguir, tratam de diretrizes, recomendações e orientações internacionais, que servem de base para a criação de Leis. Em âmbito nacional, foram selecionados documentos, entre eles, Leis que, juridicamente, têm força coercitiva, de caráter obrigatório, sendo imputada a todos os entes federados e cidadãos indistintamente.

Quadro 1 – Documentos normativos sobre EPJAI e Educação Especial

Nº	Documento Normativo	Órgão Expedidor/Ano	Instância
01	Declaração de Salamanca	Nações Unidas, 1994.	Internacional
02	Política Nacional de Educação Especial	BRASIL, MEC/ SEESP, 1994.	Federal
03	V Confintea	UNESCO, 1997.	Internacional
04	Parecer nº 11	BRASIL, CNE/ CBE, 2000.	Federal
05	VI Confintea	UNESCO, 2009.	Internacional

Nº	Documento Normativo	Órgão Expedidor/Ano	Instância
06	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva	BRASIL, MEC/ SECADI, 2008.	Federal
07	Resolução nº 27	BRASIL, MEC/FNDE, 2011.	Federal
08	Lei nº 12.796	BRASIL, 2013.	Federal
09	Lei nº 13.146	BRASIL, 2015.	Federal
10	Lei nº 13.632	BRASIL, 2018.	
11	Federal		
	Resolução nº 20	BRASIL, MEC/FNDE, 2018.	Federal

Fonte: Pesquisa direta dos autores.

No processo de seleção de materiais para análise, conforme apresentados no Quadro 1, foram analisados 11 documentos normativos, publicados nos últimos 30 anos, versando sobre inclusão escolar na interface EPJAI e educação especial e como documentos mais gerais de âmbito nacional a Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9394, de 1996. A análise desses documentos foi realizada numa perspectiva histórica e crítica, situando o debate no contexto brasileiro hodierno.

### 3 INCLUSÃO ESCOLAR NA INTERFACE EPJAI E EDUCAÇÃO ESPECIAL

As discussões sobre a inclusão escolar dos estudantes da EPAJAI e da Educação Especial estão pautadas no pressuposto de que cabe ao Estado desenvolver políticas educacionais que permitam a todos os brasileiros a inserção no processo de escolarização, inclusive àqueles que não tiveram condições de acesso e permanência na idade prevista em Lei, conforme Constituição Federal de 88.

Em 1994, em Salamanca, na Espanha, foi promovida a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade” (BRASIL, 1994). Considerada um marco para o desenvolvimento das políticas educacionais referentes à educação especial. Contou com a mobilização e participação de oitenta e oito governos e vinte e cinco organizações internacionais, tendo como propósito rever práticas excludentes, estabelecendo um conjunto de ações visando à promoção de uma “educação para todos”, com vistas ao desenvolvimento de práticas educativas inclusivas.

Nessa Conferência, foi elaborada a “Declaração de Salamanca”, documento mundialmente difundido e discutido, o qual estabelece a urgência de ações na educação que atendam às necessidades educacionais de crianças. Merece destaque a menção aos jovens e adultos que também são incluídos como público-alvo da declaração (VARELLA, 2011; DANTAS, 2012).

Em suas demandas, a Conferência contemplou, de forma sistemática, o público de jovens e adultos com necessidades especiais, evidenciando suas demandas em quatro itens ao longo do documen-

to e, especificamente, trazendo um subtítulo para essa realidade educacional. O marco das ações educativas inclusivas no contexto escolar visava promover mecanismos participativos descentralizados de planejamento, revisão e avaliação.

Diante disso, cabe considerar o pioneirismo da Declaração de Salamanca, em atenção aos direitos inerentes aos sujeitos que compõem a interface EPJAI e Educação Especial, desvelando, assim, as situações de milhões de pessoas em situação de desigualdades, que não tiveram acesso à escolarização rudimentar, fazendo uma ressalva ao direito das mulheres, triplamente (in)visibilizadas: pela deficiência, pela questão de gênero e pela exclusão educacional.

A Política Nacional de Educação Especial surgiu como resposta imediata à Declaração de Salamanca, ao tratar dos “Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”. O marco internacional reafirma a necessidade de elaboração da referida normativa, que já vinha sendo discutida e elaborada, sendo aprovada em 1994, no entanto, percorre uma linha antagônica ao que preconiza a Declaração. Orienta o que chamou de processo de “[...] integração instrucional” e condiciona o acesso dos educandos especiais às classes comuns do ensino regular, porém, só para aqueles que possuíam condições cognitivo-motoras de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares em comunhão com os educandos do ensino chamado comum, no mesmo ritmo que estes (BRASIL, 1994).

Entretanto, essa primeira política de inclusão, não possibilitou aos educandos com necessidades especiais a resposta esperada no momento que reafirmou pressupostos padronizadores e homogeneizadores de participação e aprendizagem, não provocando a tão esperada reformulação das práticas educacionais nas escolas do país. Apesar dos poucos avanços, causou um primeiro movimento em direção à valorização dos diferentes potenciais de aprendizagem no ensino denominado comum, além de manter a responsabilidade da educação desses educandos, exclusivamente, no âmbito da educação especial (BRASIL, 1994).

Diante da proposição e provocação presente nas recomendações estabelecidas pela Declaração de Salamanca, é possível observar a desatenção aos princípios que visavam contemplar a inclusão escolar na interface EPJAI e Educação Especial, nos documentos oficiais brasileiros subsequentes à sua publicação, constando, assim, a sua (in)visibilidade tanto na Política Nacional de Educação Especial (1994) quanto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96.

Neste aspecto, observamos que a LDBEN nº 9.394/96 contempla os pressupostos constitucionais, porém, ambas as áreas caminham isoladamente; em seu Art. 37, reservado às orientações da EPJAI, reafirma o conceito presente na CF/88. Em se tratando da educação especial, o artigo 58 trata do acesso à educação escolar, preferencialmente, na rede regular de ensino, universalizando os sujeitos público-alvo da modalidade como “portadores” de necessidades especiais. Nesse conceito, além de um caráter pejorativo atribuído à pessoa com deficiência, o artigo não esclarece o que são as necessidades especiais. Essa concepção pejorativa, desqualificadora do ser humano, é resultado de uma construção histórica, supervalorizando, como ratifica Maior (2015), capacidades físicas, sensoriais e cognitivas.

A evolução do percurso da EPJAI e da educação especial seguem trajetórias distintas, porém, permeadas por grande participação e pressão da sociedade, estabelecidas por meio da organização de movimentos sociais e sua conseqüente mobilização. Na EPJAI, o percurso histórico se constitui

fortemente nesse movimento dialético e conflituoso que favoreceu a sua evolução na área educacional. Nesse contexto, emerge a organização das Conferências Internacionais da Educação de Adultos (CONFITEA), realizadas a cada 12 anos, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO). Esse movimento constituiu-se como um marco para a modalidade, promovendo espaços de discussão e defesa da educação de qualidade para jovens e adultos (VARELLA, 2011).

Um ano após a aprovação da LDBEN nº 9394/96, momento de grande efervescência nos debates educacionais e intensa mobilização dos educadores no país, ocorreu a V Confinteia, realizada em 1997, em Hamburgo, na Alemanha que buscou reafirmar e dar continuidade às disposições da Declaração Universal dos Direitos Humanos, baseada no respeito integral ao ser humano. Nesse contexto, é possível estabelecer uma primeira aproximação entre a educação de jovens e adultos (EJA) e a educação especial, uma vez que os princípios da inclusão começam a entrar em debate e evidenciam a EJA como lugar de desenvolvimento e de (re)significações, demandando discutir as singularidades que dela fazem parte. Entretanto, o documento não faz referência à inclusão do ponto de vista do acesso ao ambiente escolar para os jovens e adultos com deficiência (VARELLA, 2011).

No contexto da EPJAI, nos anos 2000, foi publicado o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) /Câmara de Educação Básica (CEB), nº 11, que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, reconhecendo-a como modalidade da Educação Básica. No tocante à inclusão, o Parecer faz referência à população, historicamente excluída, em relação ao público em geral e trata de jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação. Atribui, ainda, aos sistemas de ensino, a responsabilidade em desenvolver propostas pedagógicas específicas para atender a essa modalidade, oportunizando o seu atendimento de acordo com o interesse e a necessidade de seus sujeitos (VENTURA, 2013).

A VI Confinteia foi realizada em 2009, na cidade de Belém, Estado do Pará, no Brasil, reconhecida também como Marco da Ação de Belém, que consolidou um longo processo de mobilização e organização nacional e internacional. Nela foram sistematizados anseios, discussões e reflexões, resultando na proposição de ações efetivas que pudessem melhorar o acesso e a aprendizagem a todos os jovens e adultos, garantindo o seu direito à educação ao longo da vida, bem como a qualidade desse ensino.

A referida conferência teve como principal foco de discussão e defesa a aprendizagem ao longo da vida, que se constituiu como “[...] uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada nos valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão da sociedade do conhecimento” (BRASIL, 2009, p. 3-4).

Considerando-se especificidades no processo educacional [...], é reconhecido o direito à oferta de atendimento educacional especializado e complementar na EJA. [...]. A educação inclusiva, como paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, confronta práticas discriminatórias e pressupõe a transformação dos sistemas de ensino [...]. (BRASIL, 2009, p. 31).

O conceito de “educação ao longo da vida” é uma proposta para a educação mundial, popularizada pelas agências internacionais que buscam a conformação e o consenso. Fincado numa base ideológica que não é neutra e tem forte intencionalidade, foi marcado por uma posição política definida. Objetiva manter a organização social vigente por meio do controle, atenuando as insatisfações e negando “[...] as possibilidades de transformações estruturais da sociedade capitalista, as contradições e os conflitos de classes e a exploração da força de trabalho, ao adotar a renda e o consumo como os fundamentos da hierarquização social” (VENTURA, 2013, p. 13).

A reverberação dessa política internacional se dá por meio da sua consolidação. No Brasil, essa passa a ser a concepção dominante e orientadora para a EPJAI que acolhe, posteriormente, na legislação educacional, o conceito de “aprendizagem ao longo da vida”. Mesmo estando associado aos conceitos e políticas democratizantes para a área, o Brasil segue a orientação internacional, objetivando manter o discurso implícito vigente (VENTURA, 2013).

A inclusão é tônica importante da proposta resolutiva da VI Confintea ao reafirmar o compromisso no qual a aprendizagem e a alfabetização de jovens e adultos deve assentar-se, visando ações ampliadas e integradas, propondo o combate e a prevenção dos altos índices de baixa escolaridade. O documento final, intitulado “Marco da Ação de Belém”, apresentou, de maneira sistêmica e organizada, uma série de recomendações.

Vale destaque para o item que trata do *financiamento*, em que a pessoa com deficiência é citada como parte do público-alvo da recomendação, prevendo a priorização de investimentos na aprendizagem ao longo da vida juntamente com mulheres e populações rurais. A inclusão é recomendada no item específico que trata da *participação, inclusão e equidade*, no qual a educação inclusiva é concebida como elemento fundamental no desenvolvimento humano e socioeconômico, orientando a preparação integral dos sujeitos envolvidos nesse processo e considerando todo o seu potencial. O documento é enfático ao condenar qualquer tipo de exclusão de origem geracional, étnica, imigração, ruralidade, religião, condição social, privação de liberdade, linguagem, deficiência ou de deslocamento.

Dessa forma, percebemos, no Marco da Ação de Belém, a relação entre a EPJAI e o público-alvo da educação especial contemplados em sua interface, ainda que de forma tímida, tendo como objetivo combater as carências e seus efeitos cumulativos que recaem sobre essas minorias. Conforme Varella (2011), os dados referentes ao Relatório apresentado sinalizam uma aproximação entre as áreas; não obstante, não retrata uma realidade concreta da EJA, segundo a qual o que se tem como política são apenas listagens com objetivos e metas a serem cumpridas, sem apontamento dos recursos financeiros a serem investidos na modalidade. Ressalta ainda a falta de participação social na construção dessas políticas, bem como a dicotomia entre a teoria e a prática.

Nesse sentido, a construção da trajetória da Educação Especial, atendendo aos avanços promovidos pela PNEE-EI/2008, resultado, também, das tensões, dos conflitos e da mobilização social, inerentes à busca do seu lugar na educação, tem como resultado a reformulação da LDBEN, por meio da Lei nº 12.796, de 2013, que propõe uma nova redação ao inciso III do artigo 4º, ao artigo 58 e ao parágrafo único do artigo 60, respectivamente:

- a) Oportuniza atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino;



- b) Visa garantir publicidade, especificamente a essa modalidade, considerando a política e a definição conceitual da inclusão, que reconhece esses sujeitos, público-alvo da educação especial, como educandos com deficiência intelectual, sensorial e física; com transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e com altas habilidades e/ou superdotação;
- c) Cabe ao Estado adotar, preferencialmente, a ampliação do atendimento ao público da educação especial na própria rede pública regular de ensino, independentemente de qualquer apoio institucional exterior à rede pública (BRASIL, 2013).

Mesmo diante desses avanços, a invisibilidade presente na legislação brasileira ainda perdura no que tange à EPJAI e à Educação Especial. A LDBEN nº 9394/96 passa por mais uma reformulação, dada pela Lei nº 13.632, de março de 2018, no artigo 37, absorvendo, assim, o marco conceitual defendido pela VI Confinteia. Estabelece que a EJA “[...] constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. A nova redação desse artigo corresponde às críticas acerca da referência à correlação entre idade e nível de escolaridade, promotora de uma compreensão equivocada de existência de uma idade certa para o aprendiz.

Camargo Júnior (2017) aborda esta correlação, destacando os fatores de exclusão escolar constituidores de impeditivos para o alcance dessa expectativa legal, evidenciando o fato de adolescentes, jovens, adultos e idosos estarem com a escolaridade básica incompleta, como demonstrativo de um fracasso escolar historicamente constituído.

Foi aprovada, concomitantemente, a reformulação do artigo 58, parágrafo 3º, da LDBEN nº 9.394/96, garantindo que a oferta da educação especial não se limitava à faixa etária de zero a seis anos. A publicação original do artigo reafirma, mais uma vez, a omissão do direito à inclusão educacional dos jovens, adultos e idosos com deficiência no contexto escolar. Somente em 2018 é aprovada uma nova redação desse inciso, estendendo a garantia da educação especial ao longo de toda a vida do ser humano, referenciando a necessidade de observar o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 dessa Lei, conforme analisado anteriormente.

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE-EI, 2008), amplia o conceito de necessidades educativas especiais, apresentando a diferença como núcleo central da política e garantindo a inclusão para a diversidade humana. Define como “[...] alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL, 2008, p. 15).

A educação inclusiva considera a diversidade como uma possibilidade de potencializar o processo de ensino-aprendizagem baseado na heterogeneidade, levando em conta as individualidades, motivações e habilidades pessoais como uma oportunidade de promover o desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos. Como afirma Guijarro (2005, p. 10), “[...] trata-se, em definitivo, de avançar a uma educação para todos, com todos e para cada um”.

A Resolução nº 27 de 2011 dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 17, de 19 de abril de 2011, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifun-

cionais, em 2009, e integrarão o Programa Escola Acessível<sup>4</sup> em 2011. Destaca-se desta Resolução: “Promover a acessibilidade e inclusão [...], assegurando-lhes o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem [...]” (BRASIL, 2011, p. 5).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146, sancionada em 2015, Estatuto da Pessoa com Deficiência, após tramitação por cinco anos subsequentes, também calcada nos ideais inclusivos, buscando conceder a singularidade como traço da diversidade representativa da humanidade, assegura o direito à identidade e pertencimento às pessoas com deficiência. Sua aprovação caracteriza-se como resultado da vontade política com um robusto movimento de mobilização e de pressão social, tendo a proposta de alterar e complementar a legislação vigente.

Essa Lei, no capítulo IV, “Do direito à Educação”, no artigo 27, assegura a educação como direito da pessoa com deficiência em caráter inclusivo em todos os níveis educacionais garantindo o acesso e a aprendizagem ao longo de toda a vida, possibilitando alcançar o máximo de suas habilidades (físicas, sensoriais, intelectuais e sociais). Em seguida, estabelece, em seus 27 incisos, as incumbências do Estado para garantir a inclusão educacional desse público. Esse pode ser considerado um divisor de águas na luta pela busca da garantia dos direitos da pessoa com deficiência, cabendo ao poder público e a toda a sociedade envidar esforços para efetivar os direitos resguardados pela lei (BRASIL, 2015).

Em continuidade à proposta do Programa Escola Acessível, em novembro de 2018, o Ministério da Educação, por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (MEC/FNDE), por meio da Resolução nº 20, disponibilizou recursos e apresentou a sua nova proposta de operacionalização por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE). No entanto, essa normativa se diferencia das iniciativas anteriores, uma vez que destina os recursos para promover a acessibilidade às escolas que, preferencialmente, têm alunos público-alvo da educação especial, reafirmando a necessidade de manter a escola como um espaço acessível para toda a comunidade, pois se trata de um espaço diverso, no qual todos devem ter acesso à unidade, abrindo margem para que qualquer escola possa ser contemplada com o programa.

Essa resolução amplia, também, o custeio de materiais de consumo permitindo a compra de jogos pedagógicos. Quanto aos valores estabelecidos, eles foram reajustados: unidades com 199 (cento e noventa e nove) alunos poderiam receber um valor de até 9.960,00 (nove mil seiscentos e sessenta reais); a partir de 1.000 (mil) alunos, receberia um valor de até 18.000,00 (dezoito mil reais). Para isto, as instituições necessitam seguir os critérios de habilitação, elaboração de plano de atendimento, relatórios de execução e prestação de contas.

Abordar o tema da inclusão escolar na interface EPJAI e Educação Especial é buscar compreender a realidade de grupos, historicamente excluídos do contexto educacional. Não é apenas reconhecer a diferença, mas buscar compreendê-la e problematizá-la em sua complexidade política, histórica e cultural, social. Nesse sentido, questionam-se muitas das ações propostas pelos documentos analisados, pois não abordam a complexidade didático-metodológica para o ensino e aprendizagem neste contexto de atuação profissional.

---

4 O Programa Escola Acessível tenta consolidar a construção de um sistema de ensino inclusivo, buscando a efetivação de uma meta de inclusão plena, como condição necessária para uma educação de qualidade (BRASIL, 2011).

## 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Incluir é muito mais que uma lei, uma normativa, uma resolução ou uma política. Embora necessárias e extremamente importantes, são apenas documentos. É urgente ultrapassar os conceitos, as teorias e as legislações, porque incluir tem sua gênese na vontade, no desejo e no aprendizado constante. Antes que qualquer decreto seja imposto em prol da inclusão, faz-se necessário que entendamos sobre respeito à diferença e ao diferente, como conceitos que precisam ser aprendidos e, principalmente, necessitam ser vivenciados.

A construção histórica do campo da EPJAI e da Educação Especial é permeada por avanços, retrocessos e desafios constantes. Perceber os novos sujeitos que a compõem é um desafio permanente que deve acompanhar o contexto sociopolítico, observando os avanços propostos nas políticas públicas, bem como, demarcando a diversidade de sujeitos que a compõem, considerando esse tempo histórico e os avanços normativos que ambas as modalidades vêm conquistando. Estas conquistas se configuram como provocação relevante no contexto da inclusão na EPJAI, uma vez que a garantia da transversalidade deve ser mantida em todas as modalidades educativas. Os princípios e concepções da inclusão devem se materializar em projeto pedagógico voltado à diversidade que possibilite o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os sujeitos no contexto da sala de aula (VARELLA, 2011).

A inclusão, para Orrú (2017), necessita ser entendida como aquela que se constrói cotidianamente, nos diversos e pequenos espaços de aprendizagem. Surge independentemente de prerrogativas legais, associada à crença em seus pressupostos, por uma filosofia de vida gerada por uma minoria em um território de uma política mais ampla. Ultrapassa a inclusão associada à obrigatoriedade da lei, que é instituída para que a sua existência na escola seja reconhecida, evitando transtornos à instituição pelo descumprimento das determinações legais. A inclusão, encontra-se nos espaços de fronteira, linha sutil dicotômica de excluídos-incluídos, em que a natureza híbrida e diversa da condição humana se faz presente.

A análise apresentada demonstra a materialização da (in)visibilidade legal das pessoas com deficiência na interface entre a EPJAI e a Educação Especial na perspectiva da inclusão. As garantias legais estabelecidas surgem de processos, contextos e militâncias de diversos sujeitos ora organizados que buscam espaço, autonomia, cidadania, em meio a tensões e debates, em que as garantias legais passam a ser questionadas, também, para essas minorias. Diante dos fatos históricos que demarcam trajetórias excludentes e a demarcação temporal em que essas garantias foram estabelecidas, percebemos, ainda na atualidade, a não efetivação desses direitos. Percebemos arranjos que não coadunam com a proposta metodológica de uma escola inclusiva.

Essa problemática contemporânea, indubitavelmente, fomentará pesquisas futuras, pois partimos de uma realidade presente na educação básica, silenciada ao longo do tempo. A EPJAI e a Educação Especial anunciam-se como campos promissores de futuras investigações em que pese compreender suas singularidades, trajetórias e modos de vida, bem como os processos de ensino-aprendizagem dos sujeitos que a compõem.

A presença dos educandos, público-alvo da educação especial na escola, além de incomodar, evidencia a necessidade de mudanças, provoca novas proposições metodológicas. É preciso fazer cum-

prir a Lei e dando acesso ao atendimento educacional especializado (AEE) para que cada especificidade de diagnóstico tenha um olhar diferente, assim como adaptações e/ou construções pedagógicas necessárias para promover o seu desenvolvimento educacional.

Estabelecer e desenvolver uma proposta intersetorial entre educação, saúde, desenvolvimento social, trabalho, cultura etc., é iniciativa fundamental na articulação entre as duas áreas de atuação profissional.

O percurso histórico analisado evidencia o descompasso entre as modalidades da EPJAI e a Educação Especial. A presença do educando com deficiência na EPJAI é que materializa a necessidade de estabelecer a garantia legal da inclusão, também, nessa modalidade educacional. O que se tem até o momento é uma presença que está permeada pelas múltiplas (in)visibilidades na medida em que se aniquilam as suas especificidades, humanidades e desejos em atenção ao padrão homogêneo e excludente da escola e sociedade.

O presente estudo foi desenvolvido, considerando o ano de 2018 como demarcador histórico. A partir de 2019, mudanças provenientes do projeto de governo brasileiro atual nos impelem a buscar novos estudos e análises para compreender os impactos e consequências para a EPJAI e a Educação Especial, diretamente afetadas pelo Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019, que, dentre outras providências (e negação de direitos), extinguiu a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), criando a Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) e a Secretaria de Alfabetização (SEAL).

Algumas reflexões foram evidenciadas a partir da omissão histórica na legislação na interface da Epjai e Educação Especial e como isso se concretiza em processos de exclusão em diferentes esferas da sociedade, em especial, no campo educacional. Diante disso, observamos a necessidade de novas pesquisas que poderão contribuir para o aprofundamento teórico diante dessas demandas e diversas interfaces elucidadas nessa investigação, que necessitam de reconhecimento acadêmico, a fim de legitimar esse campo epistemológico, fortalecendo os sujeitos na luta e na garantia de seus direitos, dentre elas, entender como a intersetorialidade na gestão das políticas públicas pode reverberar em um processo de inclusão social e educacional.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Aluska Peres. **Experiências de exclusão/inclusão de jovens e adultos com deficiência na escola**. 2012. 107 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa-PB, 2012.

BRASIL. **Decreto nº 9465/2019**. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: [http://www.in.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286](http://www.in.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/57633286). Acesso em: 11 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 13.632**, de 6 de março de 2018. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Presidência da República. Brasília-DF, 2018.

BRASIL. **Resolução nº 20**, de 19 de outubro de 2018. Disponível em: [www.fnde.gov.br](http://www.fnde.gov.br). Acesso em: 20 jan. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. **Lei nº 13.146**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 6 de julho de 2015; 194º da Independência e 127º da República. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 10 maio 2018.

BRASIL. Senado Federal. **Lei nº 13.146**. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Brasília: Distrito Federal, 2015.

BRASIL. **Parecer nº 11**, de 10 de maio de 2000, do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Legislação Republicana Brasileira, 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: 16 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796**, de 4 de abril 2013. Modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/1996. Dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Manual da Escola Acessível**, Brasília-DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação/ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução nº 27/2011**. Programa Escola Acessível, Brasília-DF, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) / Ministério da Educação (MEC)**. – Brasília: MEC; Goiânia: Funape/UFG, 2009.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm). Acesso em: 10 jan. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília-DF: SEESP, 2008.

BRASIL. **Lei n. 9394**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, 1996.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Unesco, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/Seesp, 1994.

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

CAMARGO JÚNIOR, S. B. **A configuração do direito de aprender de pessoas jovens e adultas no Brasil**: uma análise no período de 2001 a 2015 em âmbito nacional. 2017. 159 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017.

DANTAS, D. de C. L. **A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos (EJA)**: um estudo de caso. 2012. 288 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN, 2012.

GONÇALVES, T. G. G. L. **Escolarização de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos**: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. 2012. 72 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, PR, 2012.

GUIJARRO, M. R. B. Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais. *In*: SORRI-BRASIL (org.). **Ensaio pedagógico**: construindo escolas inclusivas. Brasília: MEC, SEESP, 2005. p. 7-14.

HASS, C. **Narrativas e percursos escolares**: isso me lembra uma história! 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2013.

MAIOR, I. M. L. **História, conceito e tipos de deficiência**. São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2015. Disponível em: <http://violenciaedeficiencia.sedpcd.sp.gov.br/pdf/textosApoio/Texto1.pdf>. Acesso em: 12 jan. 2019.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O re-inventarda inclusão**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

SANTOS, J. J. R.; PEREIRA, S. M. C.; WESCHENFELDER, L. M. (org.). **Educação de pessoas jovens, adultas e idosas**: interface entre direito a educação, educação popular, currículo(s) e saberes especiais. Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2017.

SIEMS, M. E. R. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. **Educação em foco**, Juiz de Fora, MG, v. 16, n. 2, p. 61-79, set. 2011/fev. 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texton-031.pdf>. Acesso: 18 mar. 2018.

VARELLA, M. DA C. B. **Trilhas da inclusão escolar percorrida por uma aluna com paralisia cerebral na EJA: concepções e práticas.** 2011, 230 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

VENTURA, J. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 1, n. 1, p. 29-44, 2013. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/242/207>. Acesso em: 10 jan. 2018.

---

**Recebido em:** 10 de Fevereiro de 2020

**Avaliado em:** 28 de Março de 2020

**Aceito em:** 10 de Agosto de 2021

---



A autenticidade desse artigo pode ser conferida no site <https://periodicos.set.edu.br>

---

1 Mestra em Ensino pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB (2019); Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2007).

E-mail: paulavbmorais@gmail.com

2 Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN, com estágio doutoral na Universidade de Lisboa, Portugal; Professor Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia – UESB e do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE/UESB - Mestrado Acadêmico). E-mail: jackson\_uesb@yahoo.com.br

3 Doutorado em Educação do Indivíduo Especial pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar; Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão; Mestra (2015-2018); Especialização em Filosofia da Educação Pela Universidade Federal de Ouro Preto – UFOP (2007); Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2005); Professora Adjunta da Universidade Federal da Bahia – UFBA, em Regime de Dedicção Exclusiva, Campus Anísio Teixeira - Instituto Multidisciplinar em Saúde - Vitória da Conquista/BA. E-mail: lagodanusi@yahoo.com.br



Este artigo é licenciado na modalidade acesso abertosob a Atribuição-Compartilhaqual CC BY-SA

