



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO: CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL

Fabiane Maria Silva

ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS ESPECIAL: O CONTEXTO DE MINAS GERAIS (2008-2019)

Belo Horizonte/MG

2021

Fabiane Maria Silva

**ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS
E ADULTOS ESPECIAL: O CONTEXTO DE MINAS GERAIS (2008-2019)**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação: Conhecimento e Inclusão Social, da Universidade Federal de Minas Gerais, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves

Linha de Pesquisa: Psicologia, Psicanálise e Educação

Belo Horizonte/MG

2021

FICHA CATALOGRÁFICA

S586e

T

Silva, Fabiane Maria, 1982-

Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos especial [manuscrito] : o contexto de Minas Gerais (2008-2019) / Fabiane Maria Silva. - Belo Horizonte, 2021.
219 f. : enc, il.

Dissertação -- (Mestrado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

Orientadora: Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves.

Bibliografia: f. 199-219.

1. Educação -- Teses. 2. Educação de adultos -- Minas Gerais -- Teses. 3. Inclusão em educação -- Teses. 4. Incapacidade intelectual -- Teses. 5. Educação especial -- Minas Gerais -- Teses. 6. Minas Gerais -- Educação -- Teses. 7. Minas Gerais -- Educação de adultos -- Teses.

I. Título. II. Gonçalves, Taísa Grasiela Gomes Liduenha, 1986-. III. Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação.

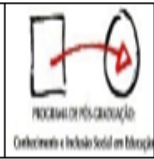
CDD- 374

Catálogo da fonte: Biblioteca da FaE/UFMG (Setor de referência)

Bibliotecário: Ivanir Fernandes Leandro CRB: MG-002576/O



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E
INCLUSÃO SOCIAL



FOLHA DE APROVAÇÃO

Estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos Especial: o contexto de Minas Gerais (2008-2019)

FABIANE MARIA SILVA

Dissertação submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL, como requisito para obtenção do grau de Mestre em EDUCAÇÃO - CONHECIMENTO E INCLUSÃO SOCIAL.

Aprovada em 26 de março de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves – Orientador
UFMG

Prof(a). Silvia Márcia Ferreira Meletti
UEL

Prof(a). Mônica Maria Farid Rahme
UFMG

Professora Dra. Andrea Moreno
Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação:
Conhecimento e Inclusão Social – FAE/UFMG

Belo Horizonte, 7 de abril de 2021.

Esse estudo é dedicado a todos os educadores que investem no trabalho educacional de estudantes com deficiência, apesar dos percalços vivenciados na instituição escolar e na prática docente. E, frente à barbárie e violação dos direitos sociais, persistem com o ideal de uma educação emancipadora, orientando seus esforços, diariamente, em favor da construção de uma sociedade justa e plural.

AGRADECIMENTOS

Mais um ciclo se encerra para dar abertura a outros que estão por vir. A entrada no Mestrado me trouxe inúmeros desafios e, por mais difícil que fosse, seria apenas o início de uma caminhada que me possibilitou vislumbrar novos horizontes e adquirir novos conhecimentos, que contribuíram para o meu amadurecimento pessoal, acadêmico e profissional. Nessa trajetória, pude contar com significativas contribuições, sobretudo de pessoas que me incentivaram e colaboraram para a concretização desse estudo. Por isso, agradeço de coração a todos e todas que estiveram comigo nessa fase de grande importância em minha vida.

Primeiramente, sou grata a Deus, Fonte de Amor e Sabedoria em minha vida. Obrigada por ter me dado força e resiliência para transpor as dificuldades que surgiram durante a caminhada e consentir que eu chegasse até aqui.

À Universidade Federal de Minas Gerais, pela Educação pública, gratuita e de qualidade. Instituição que desempenha um papel primordial para o pilar da democracia em nossa sociedade e da qual tenho imenso orgulho de fazer parte, como servidora e estudante. Agradeço por todas as vivências e aprendizados!

À Faculdade de Educação, por me proporcionar a felicidade de participar do seu ambiente humanitário, potente e acolhedor. Nesse espaço, eu vivi intensamente cada momento, que permanecerá registrado em minha mente como boas recordações.

À Profa. Dra. Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves, por ter me acolhido como orientanda e por caminhar sempre ao meu lado, com dedicação, carinho, leveza, respeito e competência. Minha gratidão por ter compartilhado seus conhecimentos e por me propor novos desafios que contribuíram imensamente para o meu desenvolvimento pessoal e acadêmico. A sua educação, ética e sensibilidade me fizeram admirá-la ainda mais como ser humano e educadora. Vou guardá-la para sempre em meu coração.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação: conhecimento e inclusão social, em especial à equipe de professores, pelos aprendizados nas disciplinas e por fazerem da sala de aula um espaço democrático, de diálogo, participação e troca de experiências.

À Profa. Dra. Ana Maria de Oliveira Galvão, pela leitura e apontamentos necessários para a lapidação do Projeto de Pesquisa; ao Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares, por ter aceitado ser o parecerista do Projeto; e à Profa. Dra. Michele Aparecida de Sá, pela disponibilidade em participar do Seminário de qualificação. Obrigada a todos pela leitura atenta do texto e pelas contribuições que foram substanciais para o aprimoramento do trabalho.

À Profa. Dra. Mônica Maria Farid Rahme e à Profa. Dra. Silvia Márcia Ferreira Meletti, por aceitarem compor a Banca Examinadora e pelas valiosas contribuições que serviram para qualificar ainda mais esse estudo. À Profa. Dra. Kamille Vaz e à Profa. Dra. Natália Gomes dos Santos, por aceitarem ser suplentes da Banca.

Aos meus amigos do Mestrado, Cleuzilaine, Kelly Jessie, Danubia, Flávia, Marcos, Felícia, Gleice e Laura, com os quais compartilhei emoções, questionamentos, angústias e reflexões. Todas as dificuldades vividas, assim como as discussões e as trocas de experiências nos tornaram um coletivo forte e coeso, fazendo com que as nossas relações estivessem acima de qualquer pressão ou vaidade acadêmica. O carinho e o respeito mútuo construídos em nossa convivência permanecerão sempre presentes em minha memória.

À Beatriz Fonseca Torres, a quem nenhuma palavra será capaz de expressar a minha gratidão pela sua generosidade em compartilhar todas as dicas e conhecimentos em relação aos microdados do Censo Escolar. Os meus mais sinceros agradecimentos por ter me auxiliado, pacientemente, e de forma tão atenciosa, em todos os momentos que precisei, desfazendo dúvidas e acalmando minha ansiedade. Peço que a vida lhe recompense grandiosamente!

Aos servidores do Colegiado e da Secretaria de Pós-Graduação, pelo acolhimento, qualidade e empenho no trabalho realizado.

Aos meus queridos colegas de trabalho da UFMG, em especial, da Divisão de Acompanhamento Funcional, por todo apoio, incentivo, e pelos ouvidos atentos nos momentos de maior ansiedade. Gratidão pelo carinho e compreensão com que assumiram as minhas atividades no período em que estive ausente. Agradeço, em especial, aos meus chefes, Daniela Leonel, Ana Paula Macedo, Kildrei Neri e Natália Kelles, por incentivarem a capacitação dos servidores e por consentirem o meu afastamento do trabalho, possibilitando-me dedicar com maior qualidade aos estudos e à pesquisa.

Aos meus pais, pelos princípios e valores ensinados e por estarem sempre ao meu lado. Ao meu pai, pelo amor e carinho. À minha mãe, por me ensinar a ser forte e determinada. O seu exemplo de renúncia e sacrifício me ensinou que eu nunca devo desistir dos meus sonhos, apesar de todas as dificuldades que a vida nos apresenta. A sua criação rígida, mas tantas vezes necessária, possibilitou que eu não desviasse do caminho e chegasse aonde estou. Gratidão por tudo! Paraphrasing Paulinho Moska: “Gosto quando olho com vocês o mundo, e gosto mais do mundo quando posso olhar para ele com vocês!”

Aos meus irmãos, Emmerson, Francisco e Weder, por serem a presença que consola e a palavra que conforta. Gratidão por sempre me apoiarem e acreditarem em mim. Amo vocês incondicionalmente!

Ao Sr. Petrônio, meu grande amigo, que hoje me acompanha de outro plano. Os seus olhos brilharam tanto quando passei no Mestrado, a alegria não cabia em si, mas no finalzinho dessa etapa você partiu para alçar novos voos. A sua presença sempre trouxe equilíbrio e calma em minha vida. Obrigada, por tudo!

Aos meus amigos, que me incentivaram e estiveram comigo nessa jornada intensa do Mestrado, se fazendo presentes nos momentos de alegria e de maior dificuldade. Prefiro não citar nomes para não cometer nenhuma injustiça, mas sou grata a cada um, que à sua maneira e em diferentes circunstâncias, me estendeu as mãos. Obrigada, por caminharem ao meu lado!

Por fim, ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, pelo financiamento do projeto de pesquisa.

Conforme proferiu Eduardo Galeano: *“Os cientistas dizem que somos feitos de átomos, mas um passarinho me diz que somos feitos de histórias.”* ***Eu concordo com o passarinho!***

A todos/as, minha eterna gratidão!

Desconfiai do mais trivial, na aparência singelo. E examinai, sobretudo, o que parece habitual. Suplicamos expressamente: não aceiteis o que é de hábito como coisa natural, pois em tempo de desordem sangrenta, de confusão organizada, de arbitrariedade consciente, de humanidade desumanizada, nada deve parecer natural, nada deve parecer impossível de mudar. (Bertolt Brecht)

RESUMO

Este estudo tem como objetivo investigar o atendimento escolar aos estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA) Especial em Minas Gerais, no período de 2008 a 2019, a partir dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Os objetivos específicos consistiram em analisar as matrículas de estudantes da Educação Especial inseridos na EJA, segundo o tipo de escolarização; na EJA Especial, verificando as matrículas de estudantes com deficiência intelectual, a fim de identificar seu perfil segundo sexo, cor/raça, faixa etária e etapa de ensino. Buscou-se, ainda, investigar o atendimento escolar aos estudantes com deficiência intelectual, segundo a dependência administrativa da escola, categoria da escola privada, dependência do convênio com o poder público e localização. Ao longo do tempo, a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos não foram tratadas política e administrativamente com ações efetivas de investimento. A educação destinada às pessoas com deficiência se realizou mediante sua segregação em instituições e classes especiais, ao passo que a Educação de Jovens e Adultos se vinculou a projetos assistencialistas e compensatórios, que visavam apenas à alfabetização. Nas últimas décadas, novos direcionamentos ocorreram nas políticas públicas, que passaram a se orientar por uma perspectiva inclusiva, à luz da garantia do direito à Educação para as pessoas com deficiência. Nesse aspecto, o direito educacional dos estudantes com deficiência foi ampliado e, atualmente, observa-se o incremento de matrículas, sendo que, estatisticamente, a deficiência intelectual corresponde à maior categoria. Não obstante esta expansão, muitos estudantes permanecem inseridos em espaços de ensino segregados, distantes do conhecimento científico e de uma proposta pedagógica que contribua para seu aprendizado e desenvolvimento. Nesse contexto, o presente estudo se orientou pela tese da unidade entre as dimensões de qualidade e quantidade, tendo como suporte teórico a perspectiva da dialética marxista, sendo que para o processamento e tratamento dos microdados do Censo Escolar utilizou-se o *Software* IBM SPSS. Os resultados da investigação indicam a prevalência de matrículas na EJA regular. Na EJA Especial, observou-se a predominância de estudantes com deficiência intelectual em relação aos outros alunos da Educação Especial, sendo a maioria do sexo masculino e da cor/raça branca. Além disso, na EJA Especial há uma concentração de matrículas de alunos com deficiência intelectual nas séries iniciais, os quais se encontram nas faixas etárias mais baixas, indicando o fenômeno da “juvenilização” da EJA. Verifica-se, ainda, que a maior parte das matrículas está concentrada em instituições privadas, com prevalência da filantropia, cujo convênio com o Poder Público é majoritariamente de base municipal e estadual. Dessa maneira, percebe-se uma expansão das matrículas de estudantes com deficiência na EJA, demonstrando que tal modalidade de ensino se transformou em mais um espaço vinculado à Educação Especial. Em vista disso, enfatiza-se a premência de mais estudos para contribuir com a produção do conhecimento sobre estudantes com deficiência intelectual na EJA, favorecendo a construção de indicadores que possam orientar a concepção de políticas públicas na área da Educação.

Palavras-chave: Educação Básica. Educação Especial. Educação de Jovens e Adultos. Deficiência Intelectual. Inclusão.

ABSTRACT

This survey aims to investigate the school treatment given to students with intellectual disabilities in Special Youth and Adult Education (known in Brazil by the Portuguese acronym, EJA) in Minas Gerais, from 2008 to 2019, based on the microdata of the School Census of Basic Education disclosed by National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (known in Brazil by the Portuguese acronym, INEP). The specific goals consist of analyzing the enrollment of Special Needs Education students inserted at EJA, according to the type of schooling; at Special EJA, verifying the enrollment of students with intellectual disabilities, in order to identify their profile according to gender, color/race, age group and stage of education. It also pursued to investigate the school treatment given to students with intellectual disabilities, according to the school administrative dependency, private school category, dependency on the agreement with the State and location. Over time, the Special Needs Education and the Youth and Adult Education have not been treated politically and administratively with effective investment actions. The education for people with disabilities was carried out through their segregation in institutes and special classes, while the Youth and Adult Education was linked to assistance and compensatory projects, which aimed only the literacy. Over the last decades, new directions have occurred in public policies, which have come to be guided by an inclusive perspective, in light of the guarantee of the right to Education for people with disabilities. In this aspect, the right to Education for students with disabilities has been expanded and, currently, the increment of enrollments is perceived, and, statistically, the intellectual disabilities correspond to the largest category. Despite this expansion, many students remain in segregated teaching spaces, far from scientific knowledge and a pedagogical proposal that contributes to their learning and development. In this context, the present study was guided by the thesis of the unity between the dimensions of quality and quantity, having as theoretical support the perspective of the Marxist dialectic, and the IBM SPSS software was used for the processing and treatment of School Census microdata. The investigation results indicate the prevalence of enrollment at regular EJA. At Special EJA, it was perceived the predominance of students with intellectual disabilities over other students from Special Education, the majority being male and white. Furthermore, at Special EJA there is a concentration of enrollments of students with intellectual disabilities in initial stages, which are in the lower ages, indicating the phenomenon of “juvenilization” of EJA. It is also noted that most enrollments are concentrated in private institutions, with philanthropy prevalence, whose agreement with the State is mostly municipal and state based. In this way, an expansion of enrollment of students with disabilities at EJA can be seen, demonstrating that such type of education has become another space linked to Special Education. For this reason, it is emphasized the need for more researches to contribute with the knowledge production about students with intellectual disabilities at EJA, providing the elaboration of indicators that are able to guide the conceptions of public policies in the area of Education.

Keywords: Basic Education. Special Needs Education. Youth and Adult Education. Intellectual disability. Inclusion.

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - TESES E DISSERTAÇÕES PRODUZIDAS NA INTERFACE DI/EJA (2012-2019)	120
QUADRO 2 - PESQUISAS SOBRE ESCOLARIZAÇÃO E INCLUSÃO	122
QUADRO 3 - PESQUISAS SOBRE ENSINO E APRENDIZAGEM	124
QUADRO 4 - PESQUISAS SOBRE FORMAÇÃO E PRÁTICA PEDAGÓGICA	126
QUADRO 5 - PESQUISAS SOBRE TRAJETÓRIA ESCOLAR	127
QUADRO 6 - PESQUISAS SOBRE TEMAS DE INTERESSE DOS JOVENS NA ESCOLA	128

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - CESECs	105
FIGURA 2 - TOTAL DE TESES E DISSERTAÇÕES	117
FIGURA 3 - TOTAL DE TESES E DISSERTAÇÕES POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA	118
FIGURA 4 - DISTRIBUIÇÃO DOS TRABALHOS POR REGIÃO BRASILEIRA	119
FIGURA 5 - QUANTIDADE DE PRODUÇÕES SEGUNDO O PPG	119
FIGURA 6 - GÊNERO DO AUTOR(A)/ ORIENTADOR(A)	120
FIGURA 7 - MÉDIA DE MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM NEE NA EJA REGULAR E ESPECIAL EM MINAS GERAIS (2008-2019)	145
FIGURA 8 - MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM NEE NA EJA REGULAR E ESPECIAL EM MINAS GERAIS (2008-2019)	145
FIGURA 9 - TOTAL DE MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM NEE NA EJA EM MINAS GERAIS (2008-2019)	148
FIGURA 10 - MATRÍCULAS GERAIS DE ESTUDANTES NA EJA EM MINAS GERAIS (2008-2019)	149
FIGURA 11 - MATRÍCULAS DE ESTUDANTES NA EJA ESPECIAL, POR TIPO DE DEFICIÊNCIA, TGD, ALTAS HABILIDADES OU SUPERDOTAÇÃO, EM MINAS GERAIS (2008-2019)	150
FIGURA 12 - MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EJA ESPECIAL EM MINAS GERAIS (2008-2019)	150
FIGURA 13 - MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, SEGUNDO O SEXO, NA EJA ESPECIAL EM MINAS GERAIS (2008-2019)	155
FIGURA 14 - EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, SEGUNDO COR/RAÇA NA EJA ESPECIAL EM MINAS GERAIS (2008-2019)	157
FIGURA 15 - MÉDIA DE MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, SEGUNDO SEXO, COR/RAÇA, NA EJA ESPECIAL EM MINAS GERAIS (2008-2019)	158
FIGURA 16 - MÉDIA DE MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, POR ETAPA DE ENSINO, NA EJA ESPECIAL EM MINAS GERAIS (2008-2019)	163

FIGURA 17 - EVOLUÇÃO DAS MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, POR ETAPA DE ENSINO, NA EJA ESPECIAL EM MINAS GERAIS (2008-2019)	164
FIGURA 18 - MÉDIA DE MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, POR FAIXA ETÁRIA, NA EJA ESPECIAL EM MINAS GERAIS (2008-2019)	168
FIGURA 19 - MÉDIA DE MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, POR FAIXA ETÁRIA E ETAPA DE ENSINO, NA EJA ESPECIAL EM MINAS GERAIS (2008-2019)	168
FIGURA 20 - MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, IDADE \leq 14 ANOS, NA EJA ESPECIAL EM MINAS GERAIS (2008-2019)	170
FIGURA 21 - MÉDIA DE MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E LOCALIZAÇÃO URBANA, NA EJA ESPECIAL EM MINAS GERAIS (2008-2019)	172
FIGURA 22 - MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E REGIÃO URBANA, NA EJA ESPECIAL EM MINAS GERAIS (2008-2019)	173
FIGURA 23 - MÉDIA DE MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E LOCALIZAÇÃO RURAL, NA EJA ESPECIAL EM MINAS GERAIS (2008-2019)	174
FIGURA 24 - MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E REGIÃO RURAL, NA EJA ESPECIAL EM MINAS GERAIS (2008-2019)	176
FIGURA 25 - MÉDIA DE MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, POR CATEGORIA DA ESCOLA PRIVADA E LOCALIZAÇÃO URBANA, NA EJA ESPECIAL EM MINAS GERAIS (2008-2019)	179
FIGURA 26 - MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, POR CATEGORIA DA ESCOLA PRIVADA E REGIÃO URBANA, NA EJA ESPECIAL EM MINAS GERAIS (2008-2019)	180
FIGURA 27 - MÉDIA DE MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, POR CATEGORIA DA ESCOLA PRIVADA E LOCALIZAÇÃO RURAL, NA EJA ESPECIAL EM MINAS GERAIS (2008-2019)	181
FIGURA 28 - MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, POR CATEGORIA DA ESCOLA PRIVADA E REGIÃO RURAL, NA EJA ESPECIAL EM MINAS GERAIS (2008-2019)	182
FIGURA 29 - MÉDIA DE MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, POR TIPO DE CONVÊNIO COM O PODER PÚBLICO E LOCALIZAÇÃO URBANA, NA EJA ESPECIAL EM MINAS GERAIS (2008-2019)	186

FIGURA 30 - MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, POR TIPO DE CONVÊNIO COM O PODER PÚBLICO E REGIÃO URBANA, NA EJA ESPECIAL EM MINAS GERAIS (2008-2019).....	186
FIGURA 31 - MÉDIA DE MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, POR TIPO DE CONVÊNIO COM O PODER PÚBLICO E LOCALIZAÇÃO RURAL, NA EJA ESPECIAL EM MINAS GERAIS (2008-2019).....	188
FIGURA 32 - MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, POR TIPO DE CONVÊNIO COM O PODER PÚBLICO E REGIÃO RURAL, NA EJA ESPECIAL EM MINAS GERAIS (2008-2019).....	188

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 - QUANTIDADE DE TRABALHOS POR DESCRITORES E NA INTERFACE DI/EJA NA BASE DE DADOS BDTD.....	116
TABELA 2 - QUANTIDADE DE TRABALHOS POR DESCRITORES E NA INTERFACE DI/EJA NA BASE DE DADOS CAPES.....	116
TABELA 3 - PRODUÇÕES ANO A ANO	117
TABELA 4 - TOTAL DE TESES E DISSERTAÇÕES POR IES.....	118
TABELA 5 - DISTRIBUIÇÃO DAS MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM NECESSIDADES EDUCACIONAIS ESPECIAIS NA EJA, POR TIPO DE ESCOLARIZAÇÃO, EM MINAS GERAIS (2008-2019).....	144
TABELA 6 - MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, SEGUNDO SEXO, NA EJA ESPECIAL EM MINAS GERAIS (2008-2019).....	155
TABELA 7 - MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, SEGUNDO SEXO, COR/RAÇA, NA EJA ESPECIAL EM MINAS GERAIS (2008-2019).....	157
TABELA 8 - MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, POR IDADE E ETAPA DE ENSINO, NA EJA ESPECIAL EM MINAS GERAIS (2008-2019).....	161
TABELA 9 - MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, POR DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA E LOCALIZAÇÃO, NA EJA ESPECIAL EM MINAS GERAIS (2008-2019)	171
TABELA 10 - MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, POR CATEGORIA DA ESCOLA PRIVADA, NA EJA ESPECIAL EM MINAS GERAIS (2008-2019)	178
TABELA 11 - MATRÍCULAS DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, POR TIPO DE CONVÊNIO COM O PODER PÚBLICO E LOCALIZAÇÃO, NA EJA ESPECIAL EM MINAS GERAIS (2008-2019).....	185

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento (<i>American Association for Intellectual Disabilities and Development</i>)
AAMR	Associação Americana de Retardo Mental (<i>American Association on Mental Retardation</i>)
AEE	Atendimento Educacional Especializado
APA	Associação Americana de Psicologia (<i>American Psychological Association</i>)
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
BPC	Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE	Conselho Estadual de Educação
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CENESP	Centro Nacional de Educação Especial
CES	Centro de Estudos Supletivos
CESEC	Centro Estadual de Educação Continuada
CESU	Centro de Estudos Supletivos
CID	Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde
CIEJA	Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos
CIF	Classificação Internacional de Funcionalidade
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CONAE	Conferência Nacional de Educação
CONFINTEA	Conferência Internacional de Educação de Adultos
CORDE	Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
CRAS	Centro de Referência de Assistência Social
CREI	Centros de Referência na Educação Especial Inclusiva
DESP	Diretoria da Educação Especial
DESU	Diretoria de Ensino Supletivo
DI	Deficiência Intelectual
DSM	<i>Diagnostic and Statistical Manual</i>
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente

EF	Ensino Fundamental
EJA	Educação de Jovens e Adultos
EM	Ensino Médio
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
FaE	Faculdade de Educação
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IBICT	Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDHM	Índice de Desenvolvimento Humano Municipal
IES	Instituições de Ensino Superior
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INES	Instituto Nacional da Educação dos Surdos
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LOAS	Lei Orgânica da Assistência Social
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social
MEC	Ministério da Educação
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
NEE	Necessidades Educacionais Especiais
OMS	Organização Mundial da Saúde
ONGs	Organizações Não Governamentais
ONU	Organização das Nações Unidas
OPAS	Organização Pan-Americana da Saúde
PAED	Programa de Apoio à Educação para a Diversidade
PAIF	Proteção e Atendimento Integral à Família
PBA	Programa Brasil Alfabetizado
PBF	Programa Bolsa Família
PDI	Plano de Desenvolvimento Individual
PECON	Posto de Educação Continuada
PEP	Programa de Educação Profissional
PES	Postos de Ensino Supletivo
PNAC	Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação

PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva
PPG	Programa de Pós-Graduação
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROEJA	Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos
PROEP	Programa de Expansão da Educação Profissional
PROFAE	Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Enfermagem
PROJOVEM	Programa Nacional de Inclusão de Jovens
PUC	Pontifícia Universidade Católica
QI	Quociente de Inteligência
SCFV	Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
SDE	Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SEE	Secretaria Estadual de Educação
SEESP	Secretaria de Educação Especial
SISU	Sistema de Seleção Unificada
SPMG	Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais
SPSS	<i>Statistical Package for the Social Sciences</i>
SRE	Superintendência Regional de Ensino
TDAH	Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade
TGD	Transtornos Globais do Desenvolvimento
UES	Unidade de Estudos Supletivos
UF	Unidade da Federação
UFF	Universidade Federal Fluminense
UFMG	Universidade Federal de Minas Gerais
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UFSCAR	Universidade Federal de São Carlos
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNISAL	Centro Universitário Salesiano
UNIVALI	Universidade do Vale do Itajaí

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	19
INTRODUÇÃO.....	23
1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA.....	32
1.1 Percurso histórico da Educação Especial no Brasil.....	32
1.2 A Educação Especial no estado de Minas Gerais.....	46
2 EVOLUÇÃO HISTÓRICA E AS DIFERENTES CONCEPÇÕES SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	55
2.1 Antecedentes históricos e a compreensão da pessoa com deficiência.....	55
2.2 A mudança terminológica e a atual definição e classificação da deficiência intelectual.....	65
2.3 A perspectiva histórico-cultural e sua contribuição para o processo de ensino- aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual.....	76
3 A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA JOVENS E ADULTOS E O DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL....	88
3.1 Aspectos históricos e sociais da Política de Educação de Jovens e Adultos no Brasil....	88
3.2 A Política educacional para jovens e adultos em Minas Gerais.....	102
3.3 Estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos e o direito à escolarização.....	107
4 A INTERFACE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DE TESES E DISSERTAÇÕES.....	115
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	129
5.1 O território pesquisado: Minas Gerais.....	129
5.2 O materialismo histórico-dialético e os indicadores sociais brasileiros.....	130
5.3 Procedimentos de análise dos dados: a unidade entre quantidade e qualidade.....	133
5.4 Procedimentos de coleta de dados.....	136
6 ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	143
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	192
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	199

APRESENTAÇÃO

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar. (Eduardo Galeano, 1994, tradução livre)

Pretende-se, aqui, realizar uma breve descrição da minha trajetória como assistente social, de forma a destacar os caminhos que me conduziram à proposição dessa Dissertação.

Em 2007, me formei em Serviço Social, pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais e, no ano seguinte, iniciei minha trajetória profissional como assistente social. Durante seis anos atuei na Política Pública de Assistência Social, desenvolvendo minhas atividades laborativas, especificamente, no Centro de Referência de Assistência Social (CRAS), sendo de 2008 a 2010 no CRAS da Prefeitura de Caeté, como contratada, e de 2010 a 2014, como servidora, no CRAS da Prefeitura de Contagem, ambos sediados no estado de Minas Gerais.

O CRAS está localizado em áreas de maior vulnerabilidade/risco social e é responsável pela oferta do Serviço de Proteção e Atendimento Integral à Família (PAIF)¹, tal como do Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV), destinado a famílias e indivíduos em situação grave de desproteção, pessoas com deficiência, idosos, crianças em situação de trabalho infantil, pessoas beneficiárias do Programa Bolsa Família (PBF)² e do Benefício de Prestação Continuada (BPC).³

Nesse contexto, o interesse pela temática da *deficiência* começou a surgir no desenvolvimento do meu exercício profissional, pois dentre as atividades por mim realizadas no CRAS destacava-se o atendimento prestado às pessoas com deficiência que buscavam o serviço para diversas questões, dentre as quais, orientação e avaliação socioeconômica para

¹ Trabalho social com famílias, de caráter continuado, visando fortalecer a função protetiva da família, prevenir a ruptura de seus vínculos, promover seu acesso e usufruto de direitos e contribuir na melhoria de sua qualidade de vida, mediante ações de caráter preventivo, protetivo e proativo. (Mais informações na página oficial do Ministério do Desenvolvimento Social – MDS: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social>).

² Programa federal de transferência condicionada de renda, instituído pela Lei n.º 10.836/2004, destinado às famílias em situação de pobreza ou de extrema pobreza, visando promover seu acesso aos direitos sociais básicos e romper o ciclo intergeracional da pobreza. (Mais informações na página oficial do Ministério do Desenvolvimento Social – MDS: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social>).

³ Benefício da Assistência Social previsto na Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS), Lei 8.742/1993, mediante a garantia de um salário mínimo a idosos e pessoas com deficiência que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção, nem de tê-la provida por sua família. (Mais informações na página oficial do Ministério do Desenvolvimento Social – MDS: <https://www.gov.br/cidadania/pt-br/noticias-e-conteudos/desenvolvimento-social>).

requerimento do BPC, do Bolsa Família, e do PASSE LIVRE⁴ intermunicipal. Muitos desses cidadãos que se dirigiam ao CRAS sequer tinham conhecimento dos seus direitos e, quando o tinham, não vislumbravam ser contemplados.

Logo, ainda sem muita compreensão sobre o “significado social da deficiência”, a atuação junto a estes sujeitos no cotidiano de trabalho despertou-me as primeiras inquietações e questionamentos, levando-se em conta a realidade social por eles vivenciada, caracterizada por situações de inúmeras desigualdades, exclusão e violação dos direitos sociais. O trabalho do assistente social está diretamente ligado à realidade destas pessoas, posto que o objeto de trabalho do profissional se realiza nas múltiplas expressões da questão social, resultante da apropriação cada vez mais privada daquilo que é produzido socialmente, característica inerente ao sistema capitalista de produção.

Durante minha atuação profissional no CRAS, deparei-me com inúmeras angústias e reflexões que envolviam pessoas com deficiência: as barreiras inerentes à falta de acessibilidade, os estigmas e preconceitos enfrentados, a ausência de ações mais efetivas do Poder Público que garantisse seus direitos, tanto quanto a inserção desses cidadãos nos espaços sociais. Nesse período, foram muitas perguntas sem respostas, muitas idealizações sem o devido recurso para a execução, o que gerou em mim a sede em desbravar novos horizontes e conhecer outras realidades na minha prática profissional.

Nesse contexto, motivada por novos interesses e desafios profissionais, em 2013, prestei concurso para a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) e, em 2014, fui nomeada para o cargo de assistente social, de um Departamento responsável pelo acompanhamento funcional dos servidores da Universidade, além de atuar no atendimento e avaliação socioeconômica dos estudantes que ingressam na instituição pela Lei de Cotas, via Sistema de Seleção Unificada (SISU). Especificamente no processo de acompanhamento, surgiu uma nova oportunidade de atuação profissional, numa perspectiva diferente das experiências anteriores, desta vez, junto a servidores com deficiência. Assim, novas inquietações surgiram, levando-se em consideração as inúmeras barreiras físicas, atitudinais, instrumentais, comunicacionais e informacionais enfrentadas por eles, em seus setores de trabalho e nos demais ambientes da instituição, pois apesar de estes servidores estarem amparados no âmbito profissional por meio da política de Cotas, as ações da Universidade ainda eram incipientes para atender a suas demandas e especificidades.

⁴ Benefício que assegura ao idoso e à pessoa com deficiência a gratuidade no serviço intermunicipal de transporte coletivo de passageiros, cuja renda individual seja inferior a dois salários mínimos.

Diante da realidade apresentada, o sonho de realizar o Mestrado tornou-se cada vez mais presente. Ao delinear minha proposta de estudo, a temática com que eu mais me identificava era relativa à pessoa com deficiência, por ser a que perpassou toda a minha trajetória profissional, gerando em mim movimentos inquietantes e desafiadores, mas apenas perpassada por um olhar crítico, sem a devida compreensão e aprofundamento teórico do campo.

Nesse sentido, considerando-se a prática profissional na UFMG, para concorrer a uma vaga no Mestrado optei por construir um projeto de pesquisa que investigasse e elucidasse a realidade dos servidores com deficiência na instituição. Assim, motivada pela possibilidade de construir novos conhecimentos, em 2019, fui aprovada no Mestrado e ingressei no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação (FaE) da UFMG, cuja proposta de pesquisa apresentada era a de identificar as barreiras atitudinais vivenciadas por servidores com deficiência nas relações de trabalho, analisando os obstáculos e desafios à sua inserção em uma Instituição Federal de Ensino Superior.

No primeiro contato com minha orientadora, Profa. Dra. Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves, ela me relatou suas experiências e estudos que vinha desenvolvendo na interface *Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos* (EJA). Neste momento, a professora Taísa me incentivou a continuar com o estudo direcionado à temática da pessoa com deficiência e me propôs o desafio de trabalhar com indicadores educacionais, em razão de que era a coordenadora do Projeto “Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos Especial - o que os microdados do Censo Escolar revelam”, financiado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Num primeiro momento, achei interessante a proposta, mas fui tomada por um sentimento de ansiedade, por ser um campo totalmente novo para mim, diferente das minhas vivências e experiências profissionais e do caminho que havia trilhado até àquela ocasião, mas de acordo com o projeto político pedagógico da minha profissão. Até então, o meu conhecimento sobre a EJA baseava-se no “senso comum”. Não obstante o receio e insegurança iniciais, solicitei à Profa. Taísa um tempo para refletir, tal como para fazer leituras sobre a EJA e a Educação Especial, de forma a apropriar-me da temática, ainda que superficialmente naquele primeiro momento, dada a complexidade que envolve as discussões sobre o tema.

Paralelamente, iniciei a disciplina no Mestrado “Direito à Educação Escolar: Interfaces da Inclusão”, conduzida pela minha orientadora. A participação nesta disciplina foi muito significativa, porque era um momento de estudo e discussão sobre a Educação Especial e a EJA. Além disso, os debates promovidos em sala de aula e a troca de experiências entre os colegas do Mestrado e Doutorado, nessa disciplina e em outras, tal como a participação em

congressos e seminários, oportunizaram-me a aquisição de novos conhecimentos e possibilidades no direcionamento do meu olhar para a questão norteadora de minha Dissertação. Da mesma forma, sob a coordenação da Profa. Taísa, tive a oportunidade de participar de oficinas sobre os microdados do Censo Escolar, mediante atividades práticas que envolviam a manipulação dos dados no *software SPSS*, possibilitando-me melhor compreensão dos indicadores educacionais e a aprendizagem necessária para trabalhar na extração e tratamento de dados.

Diante dessa realidade, após um período de imersão em leituras e debates sobre a temática e contando sempre com a atenção e o olhar cauteloso de minha orientadora, fiquei cada vez mais instigada a mudar o meu foco de estudo, buscando compreender, por intermédio dos indicadores educacionais, a realidade educacional dos estudantes com deficiência inseridos na EJA, pois esta Modalidade de ensino concentra uma quantidade significativa de estudantes que vivenciam realidades diversas e contextos marcados pela exclusão social imposta por inúmeras barreiras. Ademais, minhas leituras permitiram constatar a importância de estudos dessa natureza, para a compreensão das políticas educacionais, favorecendo o desenvolvimento e a formulação de políticas públicas na área. Nessa perspectiva, o Serviço Social, área da minha formação acadêmica, e a Educação de Jovens e Adultos estão diretamente ligados pela questão social, sendo que o primeiro “enquanto mediador do processo de atendimento das demandas sociais, e a segunda, por meio dos seus sujeitos, expressa as necessidades reais que demandam respostas, mediante a oferta de políticas sociais” (MELO, 2016, p. 2).

Frente ao contexto apresentado, aceitei o desafio proposto por minha professora orientadora, direcionando meu foco de estudo para a Educação Especial e a EJA, que resultou na proposição dessa Dissertação: **Estudantes com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos Especial: o contexto de Minas Gerais (2008-2019)**, desenvolvida na linha de pesquisa “Psicologia, Psicanálise e Educação”, da Faculdade de Educação da UFMG.

Conforme mencionado, este estudo faz parte de um projeto coordenado pela Profa. Taísa, cujo financiamento provém do CNPq, Chamada Pública Universal 01/2016, Projeto n. 408454/2016-4. A seguir, apresentarei na Introdução da pesquisa o contexto em que se situa este estudo, as questões de pesquisa, os objetivos e os procedimentos metodológicos empregados nesse trabalho.

INTRODUÇÃO

A Educação Especial no Brasil, ao longo do seu processo de desenvolvimento, se organizou de forma desarticulada do ensino formal, consubstanciando-se em um sistema paralelo, devido à desresponsabilização do Estado em relação à Educação para as pessoas com deficiência, o que concorreu para o estabelecimento de instituições e classes especiais, de natureza privada, sobretudo as de caráter filantrópico (JANNUZZI, 2012; KASSAR, 2013; MELETTI, 2008).

Nessa perspectiva, permaneceu a compreensão de que o atendimento educacional organizado de forma paralela à Educação comum seria mais conveniente para as pessoas que apresentavam deficiência, problemas de saúde ou alguma inadequação comportamental em relação à estrutura disposta pelos sistemas de ensino. Tal entendimento trouxe grandes consequências na história da Educação Especial, convertendo-se em práticas que evidenciavam os aspectos relacionados à deficiência, definindo o viés medicalista, vinculado aos conhecimentos biológicos e psicológicos sobre a condição dos indivíduos, em detrimento dos aspectos pedagógicos (BRASIL, 2008a; SIEMS, 2011). Essa situação favoreceu a segregação dos estudantes em instituições e classes especiais, o que serviu de justificativa para a não aprendizagem do aluno, colaborando para a separação entre *aptos* e *não aptos* (JANNUZZI, 2012).

Sobre a Educação de Jovens e Adultos, verifica-se a mesma situação vivenciada no campo da Educação Especial, cuja ausência e ineficácia do Poder Público em prover a Educação para pessoas acima da faixa etária regular compeliu agentes diversos da sociedade a assumir tal responsabilidade. Dessa forma, as práticas escolares direcionadas a esse público surgiram a partir do olhar da necessidade de alfabetização de adultos, em instituições religiosas ou de organizações sociais não governamentais, com caráter compensatório (SIEMS, 2011).

De acordo com Siems (2011), o viés médico-psicológico no interior da Educação Especial e o viés comunitário, no interior da Educação de Jovens e Adultos, afastam das discussões uma dimensão imprescindível: a premência de reconhecer a Educação como direito social de todos os cidadãos, independentemente das condições biológicas ou da idade.

As discussões sobre o direito à Educação, tanto para as pessoas com deficiência quanto para os jovens e adultos em defasagem escolar, por muito tempo desconsideraram ou minimizaram o debate pedagógico e ignoraram o fato de eles representarem uma demanda real na área da Educação e de necessitarem de conhecimentos e fazeres específicos às suas particularidades (HAAS, 2015).

À medida que houve uma expansão das oportunidades educacionais para a população em geral, o acesso à Educação para as pessoas com deficiência foi sendo paulatinamente conquistado (MENDES, 2006). Neste processo, destaca-se a Constituição Federal de 1988, que indica como um de seus objetivos fundamentais a promoção do bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação (art. 3º, inciso IV). Ademais, no artigo 205, estabelece a Educação como um direito de todos, além da garantia do pleno desenvolvimento da pessoa, o exercício da cidadania e a qualificação para o trabalho (BRASIL, 1988).

Na década de 1990, as proposições sobre o direito à Educação foram impulsionadas a partir de conferências propostas por organismos internacionais, cujas discussões resultaram na Declaração de Educação para Todos (1990) e na Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994),⁵ estabelecendo-se novos direcionamentos à Educação Especial brasileira, que se articulam numa perspectiva inclusiva. Dessa forma, a organização de instituições e classes especiais passa a ser reconsiderada, demandando mudanças na estrutura e na cultura das escolas, de maneira a que todos os estudantes tenham suas singularidades atendidas (BRASIL, 2008a).

[...] o princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta da aplicação prática ao campo da educação de um movimento mundial, denominado inclusão social, que implicaria a construção de um processo bilateral no qual as pessoas excluídas e a sociedade buscam, em parceria, efetivar a equiparação de oportunidades para todos, construindo uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças. (MENDES, 2006, p. 395)

Nesse contexto, após aderir às orientações internacionais tratadas nas referidas declarações e seguindo os preceitos nelas estabelecidos, o Brasil instituiu uma ampla reforma na Educação, visando materializar a Educação para todos e a escola inclusiva; a Educação Especial e a EJA passam a ser reconhecidas como Modalidades de ensino, conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), nº 9.394, de 1996, alterada pela Lei nº 12.796/13. A Educação Especial deve ser ofertada, preferencialmente, na rede regular de

⁵ [...] ao assumir sua adesão à Declaração de Salamanca, o Brasil o faz numa perspectiva de compromisso internacional com a Organização das Nações Unidas (ONU)/Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e ao Banco Mundial, que promoveram o encontro. Os compromissos estabelecem a necessidade de se melhorar os indicadores nacionais da Educação Básica, priorizando os aspectos quantitativos do acesso (MELETTI; RIBEIRO, 2014, p. 177 citando FERREIRA; FERREIRA, 2004). Destaca-se que o Brasil aderiu a essas declarações sem que tivesse participado efetivamente da elaboração de cada um dos documentos. Dessa forma, ele se torna signatário, acatando as recomendações e condicionalidades dos organismos internacionais de modo a renegociar as suas dívidas.

ensino, e a Educação de Jovens e Adultos incorporada no conjunto das políticas de Educação Básica, oferecida regularmente pelas redes públicas e privadas de ensino.

Posteriormente, o Decreto n. 3.298/1999, que regulamenta a Lei n. 7.853/1989, referente à Política Nacional para a Integração da Pessoa com Deficiência, estabelece a Educação Especial como uma Modalidade transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, devendo atuar de forma complementar ao ensino regular (BRASIL, 1999). Para tanto, em 2001, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE) e Câmara de Educação Básica (CEB) n. 2/2001 estabelecem que as redes de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o acolhimento aos educandos com necessidades educacionais especiais (NEE)⁶, assegurando as condições necessárias para uma Educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001b).

Somente em 2008 ocorre a formulação da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (PNEEPEI) “[...] em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação” (BRASIL, 2008a, p. 1). A partir daí, verifica-se uma maior afirmação do conceito de formação do estudante da Educação Especial no ensino regular, tanto quanto a determinação de que os serviços de apoio especializado deixassem de substituir essa escolarização, tornando-se complementares, no caso de pessoas com deficiência, ou suplementares, para as que apresentam altas habilidades ou superdotação (IDEM, 2008a).

À luz dessas proposições, estudantes com deficiência que não dispuseram de acesso ou que foram excluídos do ambiente escolar dispõem do direito à escolarização na EJA, em igualdade de condições a outros jovens e adultos que vivenciem a mesma condição (BUENO; GONÇALVES & MELETTI, 2013). Dessa forma, conforme sublinha a PNEEPEI (2008), as atividades da Educação Especial na Modalidade da EJA e Educação Profissional viabilizam o desenvolvimento da escolarização, o preparo para a vida profissional e uma participação mais efetiva na vida social (BRASIL, 2008a).

O cenário indica que, durante todos esses anos, a legislação brasileira avançou na garantia de direitos, definindo políticas e diretrizes para a Educação, destacando-se: o Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990); a Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra Pessoas com Deficiência (BRASIL, 2001d); o Decreto nº 7.611/11, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional

⁶ O Relatório Warnock introduz - pela primeira vez - o conceito de Necessidades Educativas Especiais, englobando não só alunos com deficiências, mas todos aqueles que ao longo do seu percurso escolar possam apresentar dificuldades específicas de aprendizagem. (MEIRELES *et al.*, 2007, pp. 179-180)

Especializado (BRASIL, 2011b); a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência), n. 13.146, de 6 de julho de 2015 (BRASIL, 2015a); o Plano Nacional da Educação 2014-2024 (BRASIL, 2014d).

Esses instrumentos normativos reverberaram no acesso dos estudantes com deficiência às escolas comuns no Brasil, que vem crescendo a cada ano, pois em conformidade com os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), no ano de 2018, o Brasil contava com 1.181.276 matrículas na Educação Especial, sendo que, 1.014.661 referiam-se a estudantes matriculados nas classes comuns de ensino (BRASIL, 2018b). Ou seja, do total de estudantes inseridos na Educação Especial, em 2018, 85,89% estavam matriculados no ensino regular, demonstrando o resultado das políticas de Educação inclusiva no País.

Apesar desses avanços, presencia-se, na atual conjuntura, uma ameaça aos direitos conquistados, pois foi publicado, no dia 1º de outubro de 2020, o Decreto Federal n. 10.502 que institui a “nova” Política Nacional de Educação Especial, intitulada “Equitativa, inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida”, comprometendo o processo de instauração de políticas públicas inclusivas, nos diferentes níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2020). Esta “nova” Política representa uma regressão às práticas anteriores de escolarização, haja vista que abre margem para que estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD), altas habilidades ou superdotação sejam encaminhados para espaços substitutivos, instituições e classes especiais, rompendo com o direito à Educação escolar em espaços regulares de ensino.

O documento viabiliza a ampliação de recursos para as organizações privadas assistenciais, o que irá contribuir para que o Estado se afaste ainda mais das questões educacionais, legitimando a atuação destas instituições no âmbito educacional para os estudantes da Educação Especial. Nessas circunstâncias, o Decreto representa uma violação à Constituição Federal de 1988, à Convenção de Salamanca, à Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência, à Lei Brasileira de Inclusão e à Lei 13.005/2014, que aprovou o Plano Nacional de Educação (com ênfase na Meta 4).

A projeção deste cenário é preocupante, pois o trabalho desenvolvido por estas organizações, conforme salienta Meletti (2008), vincula-se a um modelo clínico em detrimento do pedagógico. Na análise de Vygotsky (1997), esse tipo de atendimento terá como resultado a manutenção da pessoa com deficiência em espaços segregados de ensino e a sua privação das possibilidades de interação com o meio social mais amplo, o que prejudicará suas possibilidades de desenvolvimento e de apropriação da cultura.

Conforme assinala Bueno (1999), não é possível extinguir a exclusão escolar por meio de medidas isoladas. Para isso, é imprescindível que as diferenças sejam contempladas pelas políticas educacionais, convertendo o ambiente escolar em um espaço para a diversidade; somente assim a Educação se configurará como um espaço democrático, de esclarecimento e emancipação para toda a população.

Em face da delimitação do contexto onde se situa este estudo, as ideias marxistas constituem a base que orienta as discussões teóricas desta Dissertação, já que uma das características do marxismo é o fato de explicar e analisar seu objeto de estudo por meio da História, com vistas a melhor assimilação da realidade e, para tanto, a concepção que mais atende à essa determinação é o *materialismo histórico e dialético*.

O materialismo histórico é a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade. O materialismo histórico significou uma mudança fundamental na interpretação dos fenômenos sociais que, até o nascimento do marxismo, se apoiava em concepções idealistas da sociedade humana. (TRIVIÑOS, 1987, p. 51)

A “concepção materialista vai além das leis que regem os fenômenos; busca a lei de sua modificação e de seu desenvolvimento, destacando o dinamismo da práxis transformadora dos homens como agentes históricos” (GOMIDE & JACOMELI, 2016, p. 66). Em síntese, pelo termo *materialismo* entende-se a condição material da existência humana, enquanto o termo *histórico* significa que, para a compreensão da existência humana, é necessário assimilar seus condicionantes históricos, e o termo *dialético* significa o movimento da contradição produzida na própria História. Na perspectiva do materialismo histórico, a dialética parte do entendimento de que o mundo não pode ser considerado um complexo de coisas acabadas, mas sim um processo de complexos (SANFELICE, 2008). Para Marx, “a dialética se fundamenta no movimento, tanto do mundo exterior como do pensamento humano. Portanto, só existe dialética se houver movimento, e só há movimento se existir processo histórico” (IDEM, 2008, p. 23).

Nesse direcionamento, como método de estudo, o materialismo histórico-dialético busca compreender o modo humano de produção social da existência, conectando-se a uma concepção de realidade, de mundo e de vida. Parte da compreensão de que o Universo e todas as coisas que o compõem têm existência material, concreta, podendo ser racionalmente conhecido (GOMIDE & JACOMELI, 2016). “E este conhecimento que é produzido pelo sujeito reproduz o real em suas múltiplas determinações com o objetivo de superar a aparência imediata das coisas e atingir a sua essência” (IDEM, 2016, p. 69).

Nesse sentido, o materialismo histórico-dialético tem como premissa a produção de um conhecimento crítico, cuja reflexão teórica sobre a realidade se dê com vistas à sua transformação. Uma reflexão que requer movimento, mudança, e não apenas se restringir à análise crítica, articulando, desse modo, teoria e prática (FLASH, 2020; GOMIDE & JACOMELI, 2016). Portanto, a transformação da realidade com o propósito de atingir a justiça social, a igualdade, a liberdade, tal como, a conquista da democracia plena, constitui o compromisso basilar dos pesquisadores que trabalham no campo deste método de investigação (FLASH, 2020). Conforme adverte Marx (2001), “não basta interpretar o mundo, **“do que se trata é transformá-lo”** (MARX, 2001, p. 103, grifo do autor).

Para a apreensão do objeto de estudo proposto nesta Dissertação, o materialismo histórico-dialético se apresenta como o mais apropriado, porquanto propiciará o desvelamento da realidade existente com vistas à sua análise e transformação, tendo como norte uma Educação emancipadora e revolucionária.

Partindo-se deste propósito, o nosso público-alvo de investigação são estudantes com deficiência intelectual (DI), porque, estatisticamente, representam a maior categoria de alunos da Educação Especial. Dessa forma, o aporte teórico para as reflexões sobre o processo de ensino e aprendizagem desses estudantes baseou-se nas discussões propostas pela perspectiva histórico-cultural, por considerar que o desenvolvimento humano tem por base as relações sociais, isto é, interações de sujeitos históricos (GARCIA, 1999).

A questão norteadora deste estudo é a situação educacional dos estudantes com deficiência intelectual na EJA Especial, pois os dados do Censo (2010) revelam que a maioria da população, no Brasil, acima dos 15 anos (44,9%), ainda se encontra no nível sem instrução ou Fundamental completo. Dentre as pessoas com deficiência nesta faixa etária, 4.645.145 não são alfabetizadas. Sobre pessoas com deficiência - aquelas que não conseguem de modo algum e/ou têm grande dificuldade, na idade de 10 anos ou mais, os dados demonstram que, em média, são analfabetas: 13,5% dos que têm deficiência visual; 21,2% dos que têm deficiência auditiva; 30,2% dos que têm deficiência física e 45,6% dos que têm deficiência intelectual. No que tange a esta última categoria, 52,5%, na idade dos 10 aos 14 anos, são analfabetas (GONÇALVES *et. al.*, 2015).

O caminho para a reparação desta exclusão educacional se dá por intermédio da Educação de Jovens e Adultos, haja vista que a pessoa jovem ou adulta, com ou sem deficiência, que não dispôs do acesso ao conhecimento científico ou que teve um percurso escolar interrompido, pode buscar esse direito, que lhe foi negado durante a idade escolar, nesta Modalidade de ensino. Este quadro, além de tudo, demonstra uma significativa mudança no

perfil dos estudantes atendidos pela EJA, os quais “não se restringem mais a pessoas que não tiveram acesso à escolarização, mas também aos que, mesmo escolarizados, não tiveram aprendizagens significativas para se desenvolverem e participarem plenamente de todos os contextos sociais” (FREITAS, 2014, p. 14).

No cenário atual, presencia-se a estruturação da EJA Especial, que representa um espaço segregado ao estudante com deficiência em instituições e classes especiais, revelando um retrocesso nas práticas escolares para esta população e uma ameaça às políticas de inclusão (GONÇALVES, 2020). Nestas circunstâncias, dentre os muitos desafios que se colocam à Educação inclusiva, tem-se a escolarização, em escolas regulares, dos jovens e adultos com deficiência intelectual.

As reflexões suscitadas na interface “Educação Especial e EJA” fizeram com que emergissem as questões norteadoras desse trabalho, assim definidas: Como ocorre o atendimento escolar aos estudantes com DI matriculados na EJA Especial? Qual a relação idade/série desses estudantes? Qual é o perfil dos estudantes quanto ao sexo, cor/raça e faixa etária? A EJA está se consolidando como mais um espaço de segregação aos alunos com deficiência intelectual?

Conforme será apresentado nesta Dissertação, poucas pesquisas brasileiras investigaram a escolarização de estudantes com DI no contexto da EJA, sendo localizados apenas 14 estudos que se restringiram aos últimos oito anos na produção científica. Ademais, verifica-se a prevalência de pesquisas cujas temáticas abarcaram, essencialmente, os processos de inclusão, escolarização e ensino-aprendizagem na EJA. Notadamente, estudos que analisam a situação educacional da população com DI nesse ensino, a partir dos indicadores educacionais, conforme proposto nesta Dissertação, são poucos, correspondendo, exclusivamente, a apenas uma pesquisa de Mestrado, desenvolvida por Olga Lebrão (2019).

Logo, conhecer esta realidade em Minas Gerais é ponto de partida para a obtenção de novos conhecimentos e sobre a deliberação de políticas públicas direcionadas a este público, que experimenta cotidianamente as marcas da exclusão e das desigualdades sociais em nosso País. Os resultados desta pesquisa poderão favorecer a elaboração de políticas públicas aos estudantes da Educação Especial.

Portanto, a partir das indagações mencionadas, o objetivo geral deste estudo é investigar o atendimento escolar aos estudantes com deficiência intelectual na EJA Especial, no âmbito de Minas Gerais (2008-2019), mediante a análise de dados estatísticos divulgados pelo Inep, do Ministério da Educação (MEC). Nesse enfoque, o delineamento da pesquisa em Minas Gerais tem como fundamento sua trajetória histórica no desenvolvimento de ações no campo

teórico da Educação Especial. Além disso, conforme relatório de pesquisa apresentado por Gonçalves (2020), referente ao projeto CNPq universal (n. 408454/2016-4), observa-se que, no Brasil, as matrículas de estudantes da Educação Especial, na EJA Especial, são superiores nos estados do Paraná e de Minas Gerais.

Nessa perspectiva, os objetivos específicos consistiram em analisar as matrículas de estudantes da Educação Especial inseridos na EJA, segundo o tipo de escolarização; na EJA Especial, verificar as matrículas de estudantes com deficiência intelectual; identificar o perfil destes estudantes segundo sexo, cor/raça, faixa etária e etapa de ensino; investigar o atendimento escolar para os estudantes com deficiência intelectual, segundo a dependência administrativa da escola, categoria da escola privada, dependência do convênio com o poder público, e localização.

Para atingir os objetivos propostos, o instrumento empregado para a investigação do objeto de estudo foi o indicador social de *educação*, a partir do qual se realizou a análise dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica, consoante informações do Inep. Para o processamento e tratamento dos dados utilizou-se o *software IBM SPSS Statistics (Statistical Package for the Social Sciences)* na versão 20, posto que o programa possibilita diversas formas de análise. A interpretação dos dados, neste estudo, ampara-se pela tese da unidade, discutida por Ferraro (2012), tendo como suporte teórico a perspectiva da dialética marxista, na qual as dimensões de qualidade e quantidade compõem uma unidade.

Para a análise proposta, essa Dissertação foi dividida em seis capítulos. Assim, o Capítulo 1 divide-se em dois tópicos, sendo que no primeiro é apresentada a organização e a estruturação da Educação Especial no Brasil, considerando os diferentes momentos históricos no cenário político, econômico e social, mediante o qual busca-se identificar os principais marcos legais desse processo, que se tornaram elementos indispensáveis para a discussão, o encaminhamento e a consolidação de Políticas Públicas para a Educação Especial. No segundo tópico, discorre-se sobre a Educação Especial no estado de Minas Gerais, com vistas a apresentar a organização das práticas educativas direcionadas a crianças com deficiência no estado, a partir da década de 1930, com a chegada de Helena Antipoff ao Brasil. Da mesma forma, realiza-se um percurso pela década de 1980, visando compreender as ações presentes na época em relação às Políticas de Educação Especial e, a partir do ano 2001, período em que foi estabelecida a fase da Educação Inclusiva no estado de Minas Gerais.

No Capítulo 2, realiza-se uma contextualização da deficiência intelectual, de forma a apresentar as diferentes concepções que foram utilizadas no decurso da história para designar esse segmento da população. Além disso, é apresentada a atual definição de DI proposta pela

Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento (2010) e, em seguida, apropriando-se dos estudos desenvolvidos por Vygotsky (1997), desenvolve-se uma discussão e análise sobre a DI na perspectiva da Psicologia histórico-cultural, demonstrando sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência.

O Capítulo 3 discorre sobre os principais fatos históricos e sociais da Educação de Jovens e Adultos no Brasil e em Minas Gerais, buscando-se contextualizar os acontecimentos mais importantes acerca do atendimento educacional direcionado à população. No contexto brasileiro, a EJA é retratada, sobretudo a partir da década de 1940, momento em que passou a fazer parte, de forma mais efetiva, das discussões da política educacional. Posteriormente, realiza-se uma breve problematização acerca do direito educacional de estudantes com deficiência intelectual inseridos nesta Modalidade de ensino, de forma a apresentar a interface entre Educação Especial e EJA.

No Capítulo 4, realiza-se um levantamento da produção científica por meio da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações e do banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, com o propósito de identificar os estudos que foram produzidos na interface DI e EJA, nos últimos anos, no Brasil.

Em seguida, são explicitados, no quinto Capítulo, os procedimentos metodológicos deste estudo, quando se apresenta um breve panorama do território pesquisado, Minas Gerais, e se analisa o conceito de *indicador social* e o seu uso para a investigação do objeto de estudo proposto nesta Dissertação. Posteriormente, é feita uma discussão e exame dos procedimentos de análise dos dados, na perspectiva da unidade entre *quantidade* e *qualidade*, tal como sobre os procedimentos de coleta e tratamento dos dados estatísticos a partir do *software* IBM SPSS.

No sexto Capítulo são apresentados os resultados deste estudo, a partir dos microdados do Censo Escolar, concernente às matrículas da EJA Especial, cuja análise permitiu identificar como se dá o atendimento escolar aos estudantes com deficiência intelectual inseridos nesta Modalidade de ensino no estado de Minas Gerais, no período compreendido entre 2008 e 2019.

Por fim, são apresentadas as Considerações Finais desta pesquisa.

1 CONTEXTUALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NO CENÁRIO DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

O primeiro tópico deste Capítulo retrata a organização e a estruturação da Educação Especial no Brasil, considerando-se os diferentes momentos históricos no cenário político, econômico e social do País. Partindo-se desta contextualização, serão identificados os marcos legais que se tornaram elementos indispensáveis para a análise, o encaminhamento e a consolidação de Políticas Públicas na área da Educação Especial, até o seu reconhecimento como Modalidade de ensino, e quando passa a ser considerada direito do cidadão e dever do Estado.

1.1 Percurso histórico da Educação Especial no Brasil

O interesse com a Educação e a cidadania da pessoa com deficiência é historicamente recente na sociedade brasileira (JANNUZZI, 2012). No entendimento de Kassir (2013), no Brasil, a constituição de uma Educação Especial ocorreu em meio a um contexto de limitada atenção à Educação pública em geral, mesmo que as leis brasileiras registrem a sua importância desde o início do século XIX. Assim, a Educação foi sendo o centro da atenção e preocupação apenas nos momentos e na medida exata em que dela sentiram necessidade os segmentos da sociedade (JANNUZZI, 1992b).

Mazzotta (1996) identifica dois grandes períodos na trajetória histórica da Educação Especial, caracterizados pela natureza e abrangência das ações. O primeiro período (1854-1956), segundo o autor, constitui um século de iniciativas oficiais e particulares de formas apartadas e sem continuidades, enquanto o segundo período (1957-1993) é delineado por iniciativas governamentais (oficiais), na esfera nacional.

Na acepção de Mendes (2006), a história da Educação Especial começou a ser arquitetada ainda no século XVI, mediante a iniciativa de médicos e pedagogos que, desafiando os conceitos vigentes na época, acreditaram nas possibilidades de indivíduos até então considerados ineducáveis. Nesse sentido, as ações desses profissionais eram pautadas no aspecto pedagógico e seus trabalhos eram desenvolvidos em bases tutoriais, sendo eles próprios os professores de seus educandos. Não obstante, conforme verifica José Geraldo Bueno (2004):

Esse período é considerado como uma época de precursores, por se restringir somente à criança surda, por não se desenvolver através da instituição escola (como ocorrerá a partir do século XVIII) e por envolver um número reduzido de deficientes. A Pedro Ponce, monge beneditino, é atribuído o papel de iniciador da Educação Especial,

tendo em vista seu trabalho desenvolvido junto a crianças surdas, iniciado em 1541, na cidade da Espanha. (BUENO, 2004, pp. 74-75)

Mendes (2006) destaca que o cuidado prestado à população com deficiência era apenas custodial, assim, a institucionalização em hospitais, asilos e manicômios foi a principal justificativa social para o tratamento dos considerados *desviantes*. Esse período ficou conhecido como uma “fase de segregação”, pois acreditava-se que a pessoa diferente seria mais bem cuidada e protegida se confinada em ambiente separado, visando proteger a sociedade dos “anormais” (MENDES, 2006). Na análise de Gilberta Jannuzzi (2012), encontramos:

A defesa dessa educação foi feita em nome da “ordem e progresso”, pois que evitaria a germinação de criminosos, desajustados de toda a espécie, mas também em função do normal, não só porque a convivência o atrapalharia, como também o desenvolvimento de melhores meios e processos faria avançar a educação de todos. (JANNUZZI, 2012, p. 41)

Ainda que sem muitos avanços, em 1824, tem-se a instauração da primeira Constituição brasileira que, embora promettesse a Educação primária e gratuita a todos, foi relegada ao esquecimento. Uma análise do texto constitucional permite inferir que, apesar da relevância dada à Educação, não foram garantidos meios para a sua concretização. Em relação à instrução primária, não elucida prazos para seu início nem sobre de quem seria a responsabilidade por ofertá-la (se por escolas públicas, privadas ou religiosas). Sem contar que, naquela época, apenas homens eram considerados cidadãos, ficando excluídas as mulheres e os escravos (KASSAR, 2013; PLETSCHE, 2009). Nesse contexto, Jannuzzi (2012) afirma:

A educação popular, e muito menos a dos “deficientes”, não era motivo de preocupação. Na sociedade ainda pouco urbanizada, apoiada no setor rural, primitivamente aparelhado, provavelmente poucos eram considerados “deficientes”; havia lugar, havia alguma tarefa que muitos deles executassem. A população era iletrada na sua maior parte, e dado que só recorriam a ela as camadas sociais alta e média, a escola não funcionou como *crivo*, como elemento de patenteação de deficiências. Havia pouca divergência entre o modo de conceber o mundo que nela se difundia e o da família da qual o aluno fazia parte. Certamente, só as crianças mais lesadas despertavam atenção e eram recolhidas em algumas instituições. (JANNUZZI, 2012, p. 14)

O marco inicial da história da Educação Especial no Brasil é estabelecido na segunda metade do século XIX, quando o Governo brasileiro, influenciado pela experiência europeia, iniciou o atendimento às pessoas com deficiências, mediante a criação, em 1854, do Imperial Instituto dos Meninos Cegos (atualmente Instituto Benjamin Constant), pelo Imperador D. Pedro II. Nesse mesmo período, houve a fundação de um educandário destinado a surdos, o que posteriormente passou a ser reconhecido como Instituto dos Surdos-Mudos (atual Instituto

Nacional da Educação dos Surdos – INES) na cidade do Rio de Janeiro (JANNUZZI, 1992b; JANNUZZI, 2012; KASSAR, 2013).

Pletsch (2009) considera que “a implantação desses institutos constituiu ato isolado, dado que não existiam ainda nesse período legislações e ou diretrizes para a educação de maneira geral, muito menos para as pessoas com deficiências” (PLETSCH, 2009, p. 46). Para José Geraldo Bueno (2004), a criação desses institutos se deu mais como consequência do interesse de figuras próximas ao Poder constituído do que pela sua real necessidade; além disso, denota o caráter assistencialista que irá percorrer toda a trajetória histórica da Educação Especial em nosso País.

Mazzotta (1996) informa que, no fim do Império, surgem as primeiras instituições voltadas para o atendimento pedagógico ou médico-pedagógico aos deficientes mentais, a saber: o Hospital Juliano Moreira, em 1874, em Salvador, e a Escola México, em 1887, no Rio de Janeiro, que atendia, também, deficientes físicos e visuais.

Nessa perspectiva, Jannuzzi (2012) constata que a Educação da pessoa com deficiência, no Brasil surgiu de forma institucionalizada, ainda que timidamente, e teve forte influência das ideias liberais que tiveram divulgação no País no final do século XVIII e início do século XIX, tratando-se de uma corrente filosófica que impulsionou várias reformas educacionais, tal como a implantação da Educação Especial no Brasil.

O advento da República, em 1889, facultou importantes mudanças no cenário político educacional do Brasil. Embora de forma extremamente lenta, a Educação Especial foi se expandindo. Profissionais que estudavam na Europa regressaram com o propósito de modernizar o Brasil. A Constituição Federal de 1891 introduziu o *federalismo* e estabeleceu as responsabilidades pela política educacional: aos estados e municípios foi determinado o dever pelo ensino primário e profissionalizante; enquanto que a União ficou encarregada pelos ensinos secundário e superior (MAZZOTTA, 1996; MENDES, 2010).

Bueno (2004) revela que, paulatinamente, a *deficiência mental*⁷ passou a ser foco de atenção da Educação Especial, tendo em vista a criação de instituições a ela dedicadas, tanto quanto pelo “peso que foi adquirindo em relação à saúde (a preocupação com a eugenia da raça) e à educação (a preocupação com o fracasso escolar)” (BUENO, 2004, p. 110).

O surgimento das primeiras entidades privadas de atendimento aos deficientes espelha o início de duas tendências importantes da Educação Especial no Brasil: a inclusão da Educação Especial no âmbito das instituições filantrópicas-assistenciais e a sua privatização, aspectos que permanecerão em destaque por toda a sua história, tanto

⁷ Termo utilizado à época.

pela influência que exercerão em termos de política educacional, como pela quantidade de atendimentos oferecidos. (BUENO, 2004, p. 111)

O interesse pela deficiência mental intensificou-se a partir do início do século XX, refletindo a preocupação com a higiene da população. Essa última representou o início do processo de legitimação da segregação do aluno considerado *diferente* pelos especialistas. Desse modo, em 1911, é criada a inspeção médico-hospitalar no interior do Serviço de Higiene e Saúde Pública, na cidade de São Paulo, designado para a criação de classes especiais e à formação de pessoal para trabalhar com esse público (BUENO, 2004).

A Educação atrelada à participação social dessas pessoas preocupa, mas essa preocupação não estava relacionada ao ensino e ao desenvolvimento pleno e, sim, aos cuidados de noções de atividades de vida diárias (por exemplo: higiene, hábitos alimentares) objetivando maior independência nos cuidados básicos para o convívio social (JANNUZZI, 2012).

As iniciativas eram realizadas a partir de duas vertentes: a médico-pedagógica, que estava mais subordinada ao médico na determinação do diagnóstico e no âmbito das práticas escolares, caracterizando-se por uma preocupação eugênica e higienizadora da população; e a vertente psicopedagógica, que pautava seus trabalhos nos princípios psicológicos, preocupada em realizar o diagnóstico dos “anormais”, mediante escalas métricas de inteligência e em seu direcionamento para escolas ou classes especiais (JANNUZZI, 2012; MENDES, 2010).

Glat e Fernandes (2005) asseguram que os médicos foram os primeiros profissionais a perceberem a importância da escolarização no atendimento da pessoa com *deficiência mental*⁸ que se encontrava “misturada” nos hospitais psiquiátricos, sem distinção de idade, criando organizações escolares ligadas a hospitais para crianças com maior comprometimento mental. Sob essa perspectiva, a compreensão que se tinha da deficiência era a de que se tratava de uma doença crônica, assim, o atendimento prestado ao sujeito, ainda que envolvesse a área educacional, estava atrelado ao viés terapêutico. A avaliação e identificação eram realizadas mediante exames médicos e psicológicos, com ênfase nos testes de inteligência, e rígida classificação etiológica (GLAT & FERNANDES, 2005).

Para Mendes (1995), embora essas iniciativas favorecessem a segregação social, demonstravam a importância da Educação dos indivíduos com deficiência mental. Nessa mesma linha de raciocínio, Jannuzzi (2012) esclarece:

Percebo que esses pavilhões anexos aos hospitais psiquiátricos, nascidos sobre a preocupação médico-pedagógica, mantêm a segregação desses deficientes, continuando, pois a patentear, a institucionalizar a segregação social, mas não apenas

⁸ Termo utilizado pelas autoras.

isso. Há a apresentação de algo esperançoso, de algo diferente, alguma tentativa de não limitar o auxílio a essas crianças apenas ao campo médico, à aplicação de fórmulas químicas ou outros tratamentos mais drásticos. Já era a percepção da importância da educação; já era o desafio trazido ao campo pedagógico, em sistematizar conhecimentos que fizessem dessas crianças participantes de alguma forma da vida do grupo social de então. Daí as viabilizações possíveis, desde a formação dos hábitos de higiene, de alimentação, de tentar se vestir, etc. necessários ao convívio social. Elas colocam de forma dramática o que se vai estabelecendo na educação do deficiente: segregação *versus* integração na prática social mais ampla. (JANNUZZI, 2012, p. 33)

Paralelamente ao crescimento das instituições asilares, Mendes (2006) considera que, com a institucionalização da escolaridade obrigatória e frente à insuficiência das escolas de responder pela aprendizagem de todos os estudantes, já no século XIX, surgem as classes especiais nas escolas regulares, para onde os alunos “difíceis” passaram a ser encaminhados. Bueno (2004) ressalta que, apesar do surgimento das primeiras classes especiais em escolas regulares, essa iniciativa somente se disseminou a partir de 1950, diante do impedimento de se ampliar o modelo de internato de pessoas com deficiência, por razões financeiras das entidades, que se tornaram incapazes de atender à demanda crescente por vagas nas instituições. Nesse sentido, houve um incremento significativo de organizações públicas e filantrópicas voltadas ao atendimento da pessoa com deficiência no campo educacional (BUENO, 2004).

A separação de estudantes por meio das classes especiais se deu com a justificativa de não prejudicar o desenvolvimento dos alunos ditos “normais” por aqueles que apresentavam alguma “diferença” (JANNUZZI, 2012). Tal segregação nos atendimentos desnudou a situação de preconceito, pois a “separação em classes especiais institucionalizou o estigma que existia no contexto geral da sociedade” (JANNUZZI, 2012, p. 111).

Importante ressaltar que, no princípio do século XX, na Educação geral propagava-se a teoria educacional da Escola Nova, cujo princípio era a implantação de escolas que tentavam superar o modelo de escolas tradicionais, reconhecidas como extremamente rígidas, e que pouco se ajustavam às transformações sociais em curso. No Brasil, o movimento da Escola Nova já estava presente, na forma de ideias, desde os fins do Império, todavia, só veio a se concretizar a partir de 1920, com o surgimento de instituições estabelecidas dentro desse modelo (DECHICHI, 2001; JANNUZZI, 2012). Na visão de Cunha (1988), os princípios do movimento escola-novista podem ser resumidos em: (i) crença no poder da Educação; (ii) interesse pelas pesquisas científicas; e (iii) preocupação em diminuir as desigualdades sociais e estimular a liberdade individual da criança. Neste sentido, Mendes (2010) esclarece que:

No Brasil, seus ativistas defendiam tanto a necessidade de preparar o país para o desenvolvimento através de reformas educacionais, quanto o direito de todos à educação e, por isso, pregavam que a construção de um sistema estatal de ensino

público, laico e gratuito seria o único meio efetivo de combate às desigualdades sociais da nação. (MENDES, 2010, p. 96)

No entendimento de Cunha (1988), apesar de o movimento da Escola Nova ter sido a favor de práticas que diminuíssem as desigualdades sociais, a sua influência na Educação Especial colaborou ainda mais para a exclusão dos *diferentes* das escolas regulares. Isso porque, ao defender o estudo das características individuais, recomendar um ensino apropriado e adaptar técnicas de diagnóstico, principalmente do nível intelectual, os seguidores desse movimento incentivaram as práticas de identificação daqueles estudantes que não conseguiam atender às condições impostas pela escola, apontando a necessidade de eles receberem uma Educação adequada, justificando sua segregação em classes ou escolas especiais.

Seguindo o mesmo viés científico de identificação e tratamento dos “anormais”, destaca-se a psicóloga e educadora russa Helena Antipoff (1931), que com suas iniciativas educativas, marcou a Educação Especial brasileira, a partir dos anos 1930. O governo do Estado de Minas Gerais, em 1929, convidou Helena Antipoff para trabalhar na Escola de Aperfeiçoamento Pedagógico, mesmo período em que teve início a reforma da Escola Nova no estado. Em 1932, a educadora criou a Sociedade Pestalozzi de Minas Gerais (SPMG), em Belo Horizonte, associação civil que centralizou as ações direcionadas aos *excepcionais*, termo por ela difundido no Brasil (CAMPOS, 2003; KASSAR, 2013).

A Educação Especial no estado de Minas Gerais ganhou impulso após a instauração do Instituto Pestalozzi que, do mesmo modo, influenciou as ações destinadas à Educação de alunos com deficiência no Brasil. Helena Antipoff, seguindo princípios da Pedagogia científica, iniciou uma proposta de organização da Educação primária na Rede comum de ensino baseada na composição de classes homogêneas. Dessa maneira, as crianças eram agrupadas seguindo-se parâmetros instituídos pela aplicação de testes de inteligência. Tais parâmetros colaboraram para a organização de classes homogêneas das escolas públicas e para a criação das classes especiais (KASSAR, 2013). Além disso, participou ativamente do movimento que culminou na implantação da Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE), em 1954, como também contribuiu para a formação de um número expressivo de profissionais que passaram a se dedicar à área nos anos posteriores (MENDES, 2010).

De acordo com Bueno (2004), nas décadas seguintes, a Educação Especial passou por um período de crescimento no País, com o surgimento de entidades privado-assistenciais, tanto quanto pela ação do Poder Público, ainda que insuficiente. O autor ressalta que a maior parte dessas instituições, ligadas a ordens religiosas, caracterizava-se pelo viés filantrópico-assistencial, o que contribuiu para que a deficiência se mantivesse na esfera da caridade pública,

impedindo sua incorporação ao rol dos direitos de cidadania. A quantidade de atendimentos da rede privado-assistencial, portanto, extrapolou os da rede pública (BUENO, 2004).

Na visão de Kassir (2011b), a expansão da rede privada surgiu a partir da premência de ajustamento dos espaços segregados e frente ao número reduzido de escolas públicas no País. Esse fator impulsionou pais e professores de pessoas com deficiência a se organizarem e formarem instituições especializadas de caráter privado no Brasil. Da mesma maneira, a presença pontual do Poder Público na oferta de serviços a essa população também contribuiu para o estabelecimento dessa rede de atendimento no País (KASSAR, 2013).

Pletsch (2009) avalia que “o surgimento dessas instituições se deu pela omissão do Estado em garantir os direitos sociais dessas pessoas pela via pública, o que obrigava as famílias a recorrerem a instituições de caráter filantrópico-assistenciais” (PLETSCH, 2009, p. 49).

Após a Segunda Guerra Mundial, a Educação Especial passou a diferenciar-se pela expansão e desenvolvimento de entidades privadas, paralelamente à ampliação da população atendida pela rede pública, que se caracterizou como uma ação em nível nacional, devido: (i) à criação de federações estaduais e nacionais de entidades privadas; (ii) ao surgimento dos primeiros Serviços de Educação Especial nas secretarias estaduais de Educação; e (iii) a campanhas nacionais de Educação de deficientes do Ministério da Educação. Concomitantemente ao crescimento da rede privada, a Educação Especial se expande, por meio do surgimento de classes e escolas especiais, que culminou na criação de Serviços de Educação Especial em todas as secretarias estaduais de Educação, na década de 1970 (BUENO, 2004).

Esse período, segundo Bueno, (2004), foi marcado também “pelas campanhas em favor da Educação dos deficientes, que faziam parte de um movimento maior e que se consubstanciaram nas chamadas Campanhas Nacionais” (BUENO, 2004, p. 121). Surgiram, então, a Campanha para Educação do Surdo brasileiro, em 1957; a Campanha Nacional de Educação e Reabilitação dos Deficitários Visuais, em 1958; e a Campanha Nacional de Educação do Deficiente Mental, em 1960 (MENDES, 2010).

Somente em 1961, o Estado brasileiro estendeu seu olhar de forma integral à Educação de *excepcionais*,⁹ mediante a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), n. 4.024/61. Nesta, dois artigos dedicam-se à Educação Especial: “O artigo 88, assegurando a matrícula do aluno excepcional, dentro do possível, na educação regular; e o artigo 89, que garantia apoio financeiro às instituições particulares consideradas eficientes pelos critérios dos Conselhos Estaduais de Educação” (KASSAR, 2013, p. 49).

⁹ Termo utilizado à época.

Conforme análise de Pletsch (2009):

Como a própria lei garantia (artigo 89) a participação privada na educação das pessoas deficientes e o apoio financeiro público, o Estado não assumiu por completo o ensino dessas pessoas, o que impulsionou ainda mais o crescimento das instituições especializadas filantrópicas e assistenciais. (PLETSCH, 2009, p. 48)

Segundo Jannuzzi, (2012), o artigo 88 recomenda o enquadramento da educação do excepcional no processo regular de Educação, todavia de forma acanhada. Para Roseli Carvalho (2007), o direito à Educação dos excepcionais está garantido, visto que para integrá-los à comunidade, o método educativo deve ajustar-se ao sistema geral de Educação. O requisito “no que for possível” gerou dúvidas por não explicitar se estava se referindo às condições dos excepcionais ou aos sistemas de educação que deviam se organizar para lhes oferecer Educação.

Mazzotta (1996) considera que:

[...] na expressão “sistema geral de educação”, pode-se interpretar o termo “geral” como um sentido **genérico**, isto é, envolvendo situações diversas em condições variáveis, ou ainda, com um sentido de **universal** referindo-se à totalidade das situações. Nesse entendimento estariam abrangidos pelo sistema geral de educação tanto os serviços educacionais comuns quanto os especiais. (MAZZOTA, 1996, p. 72, grifos do autor)

Em 1964, a legislação sobre as diretrizes e bases da Educação nacional passou por uma revisão e, em 1971, conforme a Lei Educacional n. 5.692, a escolaridade da população brasileira estendeu sua obrigatoriedade para oito anos, instituindo, assim, o 1º grau. No que tange à Educação Especial, essa Lei, no artigo 9º, entende que os alunos dessa Modalidade de ensino são aqueles “que possuem deficiência física ou mental, além daqueles com atraso considerável em relação à idade regular de matrícula e os superdotados.” Consoante essa mesma Lei, à Educação Especial foi atribuída o compromisso de acolher crianças sem o devido diagnóstico de deficiência (KASSAR, 2013). Nesse entendimento:

Tornou-se legítima a transformação de crianças “atrasadas” em relação à idade regular de matrícula em alunos de classe especial, que receberam o rótulo de “deficientes mentais educáveis”. [...] Dessa forma, os desajustes da educação brasileira foram transformados em patologia (pois esses alunos foram considerados deficientes mentais), isentando a escola da responsabilidade de mudar e atender às necessidades da população. (KASSAR, 2013, pp. 50-51)

Nesse aspecto, Jannuzzi (2012) sublinha que a década de 1970 pode ser considerada um dos marcos mais importante na Educação da pessoa com deficiência, considerando-se alguns fatores que colocam a área em evidência. Assim, em 1973, tem-se a criação do Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), mediante o Decreto n. 72.425, de 3 de julho de 1973, cujo

principal objetivo era fomentar e acompanhar, no território nacional, a expansão e melhoria da Educação Especial. Inicialmente este órgão era vinculado ao MEC; posteriormente, essa função passou a ser de responsabilidade da Secretaria de Educação Especial (SEESP) do MEC (KASSAR, 2013; MAZZOTTA, 1996).

Segundo Pletsch (2009) “a criação do CENESP foi um marco importante, pois deu início a ações mais sistematizadas dirigidas à melhoria e à expansão do atendimento educacional oferecido a pessoas com necessidades educacionais em todas as secretarias estaduais de Educação” (PLETSCH, 2009, p. 49).

Nesta análise, é importante mencionar a LDB n. 5.691, de 1971, pois essa Lei, também na compreensão de Pletsch (2009), demonstrava uma preocupação com o ingresso de crianças com deficiência na escola. Ainda de acordo com a autora (2009), citando Glat e Blanco (2007), a Educação Especial, naquela época, desvinculou-se do modelo médico e passou a assumir o modelo educacional, assimilando os preceitos da Psicologia da Aprendizagem, que tinha como característica a desvinculação do foco na deficiência do indivíduo em favor das condições do meio e dos recursos usados para o desenvolvimento e a aprendizagem do sujeito.

Contudo, apesar dos avanços, esse “modelo educacional” não garantiu que estudantes com deficiências ingressassem no Sistema de ensino. A Educação Especial ainda funcionava como um serviço paralelo. Da mesma forma que nas décadas de 1970 e 1980, as classes especiais implantadas favoreceram ainda mais a segregação dos que não se enquadravam no ensino regular, ao invés de representarem oportunidade para ingresso na Rede pública de alunos com deficiência, cuja maior parte permanecia em instituições privadas (BUENO, 2004).

Em meados da década de 1970 e princípio da década seguinte, inicia-se no Brasil o movimento conhecido como Pró-integração e Normalização, nos Estados Unidos e na Europa (PLETSCH, 2009). Segundo Mendes (2006), esse movimento tinha como princípio básico o direito inalienável de a pessoa com deficiência desfrutar de um estilo de vida comum ou normal onde vivessem, sendo que a todos, indistintamente, “deveriam ser fornecidas oportunidades iguais de participação em todas as mesmas atividades partilhadas por grupos de idades equivalentes” (MENDES, 2006, p. 389). Jannuzzi (2012) esclarece que o processo de normalização não buscava tornar normais aqueles que tivessem alguma deficiência, mas criar igualdade de condições para as pessoas.

Entretanto, conforme destaca Mendes (2006), essa proposta integracionista foi alvo de várias críticas, tendo em vista a constatação de diversos fatores, dentre os quais ressalta-se:

A passagem de alunos com necessidades educacionais especiais de um nível de serviço mais segregado para outro, supostamente mais integrador, dependia

unicamente dos progressos da criança, mas na prática essas transições raramente aconteciam, o que comprometia os pressupostos da integração escolar. Em algumas comunidades, as políticas oficiais de integração escolar resultaram, na maioria das vezes, em práticas quase permanentes de segregação total ou parcial, o que acabou gerando reações mais intensas no sentido de buscar novas formas de assegurar a presença e participação na comunidade, a promoção de habilidades, da imagem social, da autonomia, e o **empowerment** das pessoas com necessidades educacionais especiais. (MENDES, 2006, p. 39, grifo da autora)

No final dos anos 1980, após 20 anos de Ditadura Militar, entra em cena no Brasil um novo cenário político definido por um regime de redemocratização e pela reorganização dos partidos políticos (KASSAR, 2013). Neste contexto, tem-se a criação da Coordenadoria para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE), em 1986, destinada a aprimorar a Educação Especial e a integrar, na sociedade, as pessoas com deficiência, problemas de conduta e superdotadas; e o estabelecimento da Portaria CENESP-MEC n. 69, de 1986, com a definição de normas para o fornecimento de serviço de apoio técnico e financeiro a instituições públicas e privadas e, na qual, apareceu pela primeira vez o termo *atendimento educacional especializado* (JANNUZZI, 2012; KASSAR, 2013; MAZZOTTA, 1996; MENDES, 2019).

Em meio ao contexto de redemocratização do País, em 1988 é promulgada a Carta Magna, também denominada de “Constituição Cidadã”. Essa Carta constitucional externou sua atenção aos direitos sociais e caracterizou-se por instituir os princípios de descentralização e municipalização na concretização de políticas sociais. Além disso, definiu que o acesso à escolaridade obrigatória e gratuita era um direito público subjetivo, reconhecendo a Educação como “direito de todos e dever do Estado e da Família”, e legitimando que estudantes com deficiência tivessem prioridade de receber atendimento educacional especializado na Rede regular de ensino, indicando a participação das instituições particulares nesse setor (KASSAR, 2013; MENDES, 2019).

Em 1990, tem-se a aprovação e a instituição do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), Lei n. 8.069, dispondo no artigo 5º que: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, punindo na forma da lei qualquer atentado, por ação ou por omissão, aos seus direitos fundamentais”. Já no artigo 53, inciso V, fica estabelecido “o acesso à escola pública e gratuita, próxima de sua residência” (BRASIL, 1990).

Também na década de 1990, o Brasil tornou-se signatário da Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), resultante da “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade”, realizada na Espanha, em 1994. A Declaração abordou princípios, políticas e práticas concernentes às necessidades educacionais especiais,

impulsionando o sistema inclusivo na Educação brasileira (KASSAR, 2011b). Tal Declaração reiterou que todas as pessoas com deficiência têm o direito de ter acesso às escolas regulares, da mesma maneira que os sistemas educativos têm o dever de proporcionar a aprendizagem a todos os sujeitos, independentemente de suas características, em um mesmo ambiente escolar. Nesta Declaração, o termo *necessidades educacionais especiais* refere-se a:

[...] todas aquelas crianças ou jovens cujas necessidades se originam em função de necessidades especiais ou dificuldades de aprendizagem. Podem ser aí enquadradas/os crianças e jovens deficientes e superdotadas/os; crianças e jovens de rua; crianças e jovens trabalhadores; crianças e jovens de origem remota ou de população nômade; crianças e jovens pertencentes a minorias linguísticas, étnicas ou culturais; e, as crianças e jovens de outros grupos marginalizados. (UNESCO, 1994, p. 3)

É possível perceber que a universalização do acesso à Educação e a igualdade de oportunidades de aprendizagem abrangem não só as pessoas com deficiência, mas os variados grupos considerados excluídos desses direitos por diversas situações.

Kassar (2011a) indica que o modelo de Educação Especial a ser implementado no País, além de fundamentar-se nos princípios de normalização e integração, amparou-se na teoria do Capital Humano. Sobre esta teoria, Jannuzzi (2012) avalia que o compromisso da Educação estava, sobretudo, vinculado ao desenvolvimento econômico do País, buscando qualificar o aluno para a inserção na vida profissional, sendo que nesse processo também estava incluída a Educação da pessoa com deficiência. Isto é, uma sujeição da Educação ao “projeto de desenvolvimento implantado”, [...] necessária à produção, produtora de “recursos humanos” (JANNUZZI, 2012, p. 151).

No início da década de 1990, particularmente após a Declaração de Salamanca (1994), tem-se início à disseminação do conceito de *escola inclusiva*, ocasião em que a inclusão é vista como um avanço em relação à integração, demandando a reestruturação do Sistema comum de ensino (JANNUZZI, 2012; KASSAR, 2013).

De acordo com Kassar (2011a), a disseminação da concepção sobre Educação inclusiva, no Brasil, está ligada a três fatores: (i) ampliação da população com deficiência após a Segunda Guerra Mundial, tendo como causa as lesões sofridas por esse público em decorrência dos conflitos bélicos; (ii) o fortalecimento dos movimentos sociais que visavam garantir os direitos dos sujeitos com deficiência; e (iii) a circulação de diretrizes definidas nas Convenções Internacionais, desde a década de 1990, que repercutiram na concepção de políticas públicas.

A LDBEN/9.394/1996, com base nesses fatores, indicou o ajustamento das escolas brasileiras visando atender adequadamente a todas as crianças. Em 2001, a Resolução do CNE/CEB, n. 02 instaurou as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação

Básica, em todas as suas etapas (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) e Modalidades, fortalecendo o atendimento ao aluno com NEE (KASSAR, 2013).

Nessa Resolução 02, a Educação Especial, como Modalidade de ensino, é delineada por uma proposta pedagógica cuja premissa é propiciar recursos e serviços educacionais especiais, a fim de apoiar, complementar e suplementar e, em algumas situações, promover a substituição dos serviços educacionais comuns, com o propósito maior de assegurar o atendimento educacional e fomentar o desenvolvimento dos estudantes com NEE (BRASIL, 2001b).

Na compreensão de Garcia (2006), “na política atual, uma expressão das tentativas de superação do modelo médico-psicológico e das práticas relacionadas à Educação Especial é a proposição do conceito de *necessidades educacionais especiais*” (p. 301). Desse modo, a conceituação teria como propósito desvincular a atenção dos diagnósticos de deficiência e, por conseguinte, atentar-se para as necessidades de aprendizagem (GARCIA, 2006). Nessa perspectiva, segundo o Parecer do CNE da CEB n. 17/2001:

[...] em vez de focalizar a deficiência da pessoa, enfatiza o ensino e a escola, bem como as formas e condições de aprendizagem; em vez de procurar, no aluno, a origem de um problema, define-se pelo tipo de resposta educativa e de recursos e apoios que a escola deve proporcionar-lhe para que obtenha sucesso escolar; por fim, em vez de pressupor que o aluno deva ajustar-se a padrões de “normalização” para aprender, aponta para a escola o desafio de ajustar-se para atender à diversidade de seus alunos. (BRASIL, 2001a, p. 14)

Quanto à Educação Especial, a LDBEN/9.394/1996, no artigo 58, Capítulo V, a define como uma Modalidade de ensino que deve ser ofertada, preferencialmente, na Rede regular de ensino, para estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento (TGD), altas habilidades/superdotação, devendo haver, quando necessário:

Serviços de apoio especializado, na escola regular, para atender às peculiaridades da clientela de Educação Especial, e que o atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular. (BRASIL, 1996)

Da mesma forma, no parágrafo 3º dessa Lei, está explícito que a Educação Especial, inicia-se na idade de zero aos seis anos, no decurso da Educação Infantil, devendo ser vista como parte integrante do Sistema Educacional brasileiro, nos vários níveis de ensino, da Educação Infantil ao Ensino Superior.

Em 2003, no Governo do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, foi instituído o Programa “Educação Inclusiva: Direito à Diversidade”, cujo propósito foi disseminar a Educação

inclusiva nos municípios brasileiros, defender a formação de gestores e educadores com vistas a tornar os sistemas educacionais de ensino existentes mais inclusivos (KASSAR, 2013).

Igualmente, na década de 2000, impulsionando progressivamente o movimento da Educação inclusiva, o Brasil se tornou signatário de importantes documentos, dentre os quais se destacam: a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência, Guatemala (2001d); e a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência (2006). Este último, no artigo 1º, assevera como propósito: “Promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente” (ONU, 2006, p. 26). Esta Convenção:

[...] menciona a participação como parâmetro para a formulação de políticas e ações direcionadas a essa população, definindo as pessoas com deficiência como “aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas. (ONU, 2006, artigo 1º)

Nessa perspectiva, o Brasil ratificou essa Convenção em 2008. A partir de então, este é o conceito de *deficiência* que deverá presidir as ações do Estado para a garantia dos direitos dessa população (GOES, 2014).

Também em 2008, é aprovada a PNEEPEI. Neste documento, a Educação Especial é reconhecida como uma modalidade de atendimento escolar transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, na qual se realiza o AEE, “disponibiliza os recursos e serviços e orienta quanto a sua utilização no processo de ensino e aprendizagem nas turmas comuns do ensino regular” (BRASIL, 2008a, p. 16).

Dessa maneira, a Educação Especial passou a compor o planejamento pedagógico da escola, propiciando o acolhimento das necessidades educacionais especiais de estudantes com deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação, devendo os serviços especializados atuarem de forma complementar e/ou suplementar ao ensino comum, e não mais de forma substitutiva (BRASIL, 2008a).

Nessa mesma Política, a Educação inclusiva é definida como:

[...] um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga a igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da escola. (BRASIL, 2008a)

Segundo Kassar (2013), em 2008, o Decreto n. 6.571 ordenou apoio técnico e financeiro para a instauração do atendimento educacional especializado (AEE), conforme a Resolução CNE/CEB n. 4/2009, que instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, Modalidade Educação Especial. O AEE é definido como o “[...] conjunto de atividades, recursos de acessibilidade e pedagógicos organizados institucionalmente” (BRASIL, 2008b, art. 1º, § 1º), cujo propósito é eliminar as barreiras para a efetiva participação dos estudantes. Além disso, o Decreto estabeleceu as salas de recursos multifuncionais como o principal ambiente para a materialização do AEE (KASSAR, 2013), as quais são definidas como:

Um ambiente de natureza pedagógica, orientado por professor especializado, que suplementa (no caso dos superdotados) e complementa (para os demais alunos) o atendimento educacional em classes comuns da rede regular de ensino. Esse serviço realiza-se em escolas, em local dotado de equipamentos e recursos pedagógicos adequados às necessidades educacionais especiais dos alunos, podendo estender-se a alunos de escolas próximas, nas quais ainda não exista esse atendimento. Pode ser realizado individualmente ou em pequenos grupos, para alunos que apresentem necessidades educacionais especiais, em horário diferente daquele em que frequentam a classe comum. (BRASIL, 2001b, p. 50)

Em novembro de 2011, no Governo da presidenta Dilma Rousseff, tem-se a instituição do Decreto n. 7.611/11, dando uma nova conotação à Educação Especial e ao AEE, revogando-se o Decreto de n. 6.571/08. A partir desse novo Decreto, os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) passaram a ser distribuídos também para as organizações confessionais, filantrópicas e comunitárias sem fins lucrativos que ofertam atendimentos exclusivamente para a Educação Especial (KASSAR, 2013).

Importante mencionar outra Lei que também se destaca neste percurso: a Lei n. 13.146, de 2015, Lei Brasileira de Inclusão (ou Estatuto da Pessoa com Deficiência). No Capítulo IV, sobre o Direito à Educação, fica estabelecido que essa deverá ocorrer em um sistema educacional inclusivo em quaisquer níveis de aprendizagem de modo continuado. Outras garantias são consideradas, como o “aprimoramento dos sistemas educacionais, condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem”, tal qual a extinção das barreiras com vistas à promoção de uma inclusão plena (BRASIL, 2015a).

Nesta mesma Lei, é importante referenciar os incisos X, XI, e XVII do artigo 28 que trazem como garantia: (i) a adoção de práticas pedagógicas inclusivas para a formação inicial e continuada dos professores; (ii) a formação dos professores para o AEE, tradutores, intérpretes de Libras, e guias intérpretes, e (iii) a oferta de profissionais de apoio escolar (BRASIL, 2015a).

Frente a esse panorama da Educação Especial no Brasil, depreende-se que a história de exclusão dos estudantes com deficiência passou por diversos momentos e fases sustentados pelo momento histórico, político e econômico de cada época. Nesse cenário, o silenciamento do Estado frente aos problemas sociais emergentes e, da mesma forma, o desconhecimento e a ausência de informação pela população colaboraram para o surgimento de estigmas e preconceitos em relação às pessoas com deficiência, fortalecendo a discriminação e a segregação desse público em instituições e classes especiais.

Ainda hoje, apesar dos avanços obtidos por intermédio de políticas públicas voltadas à Educação da pessoa com deficiência, favorecendo sua inserção no Sistema regular de ensino, ainda há muito o que avançar, pois a oferta de matrícula não necessariamente garante a permanência desses estudantes na escola. Nesse sentido, acreditamos que o engajamento do Estado e da sociedade na construção de um projeto político-pedagógico que esteja afinado às necessidades do educando e que prepare e qualifique o fazer pedagógico do professor são ações urgentes e necessárias para a garantia de um ensino de qualidade social e, conseqüentemente, para a permanência e apropriação do conhecimento por esses estudantes na escola.

No próximo tópico, abordaremos a Educação Especial no estado de Minas Gerais, território sobre o qual incidirá esta pesquisa. O propósito é retratar a estruturação das práticas educativas voltadas para crianças com deficiência no estado na década de 1930, com a chegada de Helena Antipoff ao Brasil, buscando evidenciar o trabalho idealizado por essa educadora junto às classes especiais mineiras e, por conseguinte, o que isso representou para a organização da Educação Especial em Minas Gerais. Em seguida, será realizado um breve percurso pela década de 1980, visando compreender as ações presentes na época no que tange às Políticas de Educação Especial e, a partir do ano 2001, período em que foi estabelecida a fase da Educação inclusiva no estado.

1.2 A Educação Especial no estado de Minas Gerais

A Educação Especial em Minas Gerais alicerçou-se a partir de três períodos que foram de grande relevância para a estruturação da prática pedagógica destinada aos estudantes com deficiências. Esses períodos delinham-se (i) na década de 1930, quando Helena Antipoff chega ao Brasil; (ii) na década de 1980, quando foi estabelecida uma nova Política de Educação Especial; e (iii) a partir do ano 2001, diante da proposição de uma Educação inclusiva estruturada pela Diretoria de Educação Especial, vinculada à Secretaria Estadual de Educação

de Minas Gerais (SEE-MG), reconhecida como Programa de Apoio à Educação para a Diversidade/PAED (MATTOS, 2005).

Considerando-se esse contexto, na década de 1930, a constituição da Educação Especial em Minas Gerais tem como marco histórico a chegada da educadora e psicóloga russa, Helena Antipoff (1892-1974), no ano de 1929. A convite do Governo do estado, Antipoff ficou encarregada de participar da implantação da reforma de ensino, conhecida como Reforma Francisco Campos-Mário Casassanta. Essa Reforma baseava-se em iniciativas de apropriação do movimento da Escola Nova ocorridas no Brasil, no fim do século XIX, cuja filosofia voltava-se para o questionamento dos modelos tradicionais de Educação, propondo uma nova pedagogia escolar, influenciada pelos conhecimentos da Psicologia e da Biologia (CAMPOS, 2003; MATTOS, 2005).

O propósito da Reforma era o estabelecimento de “uma Escola de Aperfeiçoamento de Professores, dedicada à graduação de normalistas que viriam a assumir a efetiva transformação do Ensino Fundamental na rede de escolas primárias” do estado (CAMPOS, 2003, p. 210).

Antipoff ficou responsável por implementar o Laboratório de Psicologia da Escola de Aperfeiçoamento e, a partir dele, iniciar o estudo e a pesquisa em Psicologia da Educação no contexto da Reforma, além de prestar assessoria ao Sistema de ensino na aplicação de testes de inteligência (CAMPOS, 2003). O estabelecimento das medidas de inteligência visava auxiliar a organização, nas escolas públicas, das denominadas *classes homogêneas*, por nível intelectual, tanto quanto das *classes especiais* (CAMPOS, 2003), previstas, desde 1927, no Regulamento do Ensino Primário (BORGES, 2015).

Segundo Campos (2003), os estudos práticos realizados no Laboratório possibilitaram desenvolver um amplo programa de pesquisa, abarcando o desenvolvimento mental, ideais e interesses das crianças mineiras. Essas pesquisas tinham como finalidade auxiliar na introdução dos testes de inteligência nas escolas primárias, oferecendo padrões aos quais seriam confrontados os resultados adquiridos, anualmente, pelos estudantes (CAMPOS, 2003).

A homogeneização das classes, segundo Borges e Campos (2018), condizia com o princípio de organização racional do trabalho, pois “agrupar as crianças com características semelhantes de aprendizagem poderia contribuir para potencializar os resultados do trabalho escolar, tornando-o mais eficiente” (BORGES & CAMPOS, 2018, p. 70). Nesse sentido, Rafante e Lopes (2013) consideram que as crianças eram agrupadas nas classes em conformidade com as diferenças individuais (interesses e aptidões, etc.), visando à escolha de métodos mais eficazes para educá-las. Dentro dessa proposta, Borges e Campos (2018) declaram que as primeiras classes especiais foram criadas em Minas Gerais.

A atuação de Antipoff com vistas à homogeneização de classes voltava-se para o “treinamento” de professores, com a intenção de que estes pudessem avaliar as crianças mediante a aplicação de testes psicológicos, os quais possibilitariam o encaminhamento das crianças para as classes escolares, conforme o desempenho obtido por elas nos testes (BORGES, 2015). Nessa perspectiva, conforme afirmam Borges e Campos (2018), as classes em Minas Gerais passaram a ser identificadas por letras (A, B, C, D, E):

A classe A para os alunos que tivessem as notas mais altas nos testes psicológicos e as classes B para os alunos medianos. As classes C para aqueles que tivessem um atraso de até 3 anos. Já as classes D seriam denominadas de classes de educação individual e absorveriam as crianças com atraso visível, com particularidades físicas ou psíquicas fora do comum e que necessitassem de condições escolares especiais. Por fim, as classes E para as “crianças difíceis”. Estas seriam as crianças que apresentavam problemas comportamentais. (BORGES & CAMPOS, 2018, p. 72)

Campos (2003) assinala que a compreensão de Antipoff no que tange à Psicologia da Inteligência fundamentava-se em uma interpretação de bases socioculturais, diferenciando-se da corrente inatista hegemônica da época, que entendia que a inteligência era uma característica inata, estável ao longo da vida do sujeito (CAMPOS, 1992). À época, as medidas de inteligência apoiavam-se nos estudos de Binet e Simon¹⁰ e, para Antipoff, poderiam ser classificadas como índices da *inteligência civilizada* (CAMPOS, 2003), melhor dizendo, “natureza mental do indivíduo polida pela ação da sociedade em que vive e desenvolvendo-se em função da experiência que adquire com o tempo” (ANTIPOFF, 1931, citada por CAMPOS, 2003, p. 218).

Acerca do tema, Borges (2015) considera que:

A inteligência era entendida por Antipoff como uma função possível de se desenvolver e não uma função estática. Seria importante organizar baterias de testes apropriados e que estes fossem aplicados periodicamente, para a melhoria do trabalho educativo, coletivo e individual. Os testes auxiliavam na classificação das crianças para a homogeneização das classes, mas serviam também como uma medida para avaliar se as crianças estavam se desenvolvendo. (BORGES, 2015, p. 352)

Nessa perspectiva, Antipoff estabeleceu várias correspondências entre o meio socioeconômico e o desenvolvimento mental (CAMPOS, 2003). Ao adotar uma abordagem de

¹⁰ Alfred Binet (1857-1911) estudava a Psicologia Infantil no Laboratório de Psicologia da Sorbonne, na cidade de Paris, especialmente o desenvolvimento das funções psicológicas superiores – memória, imaginação, atenção, compreensão. A partir desses estudos, feitos inicialmente com base em entrevistas realizadas com suas duas filhas – Marguerite e Armande – Binet associou-se ao médico psiquiatra Théodore Simon (1873-1960) na elaboração dos primeiros testes de medida do desenvolvimento da inteligência. Concebidos para auxiliar as escolas primárias na identificação e tratamento de problemas de aprendizagem nas chamadas salas especiais, esses testes forneceram uma base científica para a Psicologia. Tratava-se de comparar as crianças em relação ao desenvolvimento de suas funções superiores, criando um instrumento de medida baseado em dados psicológicos e não físicos. (CAMPOS, 2010, p. 16)

orientação construtivista, acreditava que a inteligência deveria ser estabelecida a partir do resultado da associação entre as conformações inatas, as condições de vida, a cultura e a educação (CAMPOS, 2010), considerando a ideia de que a inteligência e a personalidade humana são arquitetadas a partir da atividade humana sobre o meio ambiente sociocultural em que vive, e do efeito deste mesmo ambiente sobre a pessoa (CAMPOS, 1992).

[...] Chamava assim a atenção para o meio em que as crianças estavam sendo educadas, em vez de focalizar suas capacidades inatas. Para Antipoff, diversos fatores ambientais influenciavam o desenvolvimento das crianças, e a informação fornecida pelos testes padronizados deveria ser considerada uma medida da qualidade da educação recebida, mais do que uma avaliação das capacidades naturais de cada estudante. Como consequência desse raciocínio, ela também considerava que as habilidades intelectuais das crianças poderiam ser desenvolvidas com sucesso através do próprio processo de educação formal. (CAMPOS, 2010, p. 62)

Ao observar que os resultados dos testes de inteligência variavam entre crianças de classes sociais que se divergiam, isto é, classes mais favorecidas e menos favorecidas, Antipoff propôs o uso de programas de “ortopedia mental” pelas escolas, com o propósito de igualar as oportunidades para crianças de classes desfavorecidas e cujos testes não alcançavam resultados satisfatórios (CAMPOS, 2003). A *ortopedia mental* caracterizava-se por atividades que tinham como objetivo promover o desenvolvimento do aparelho sensorio motor (BORGES & CAMPOS, 2018). Nesse sentido, os exercícios eram realizados na perspectiva de melhorar a percepção das crianças e aprimorar os sentidos, visando estimular a inteligência, a memorização e a atenção, além da discriminação visual e auditiva (BORGES, 2015).

Foi nesse contexto que Antipoff introduziu o termo *excepcional* em substituição ao termo *anormalidade* (CAMPOS, 2003), para “se referir às crianças cujos resultados nos testes afastavam-se da zona de normalidade” (p. 218). Essa substituição se deu com a intenção de atenuar a visão pejorativa que se tinha da pessoa que se desviava do considerado “padrão de normalidade”, evitando-se o uso de termos como “anormais”, “imbecis”, “débeis”, “idiotas”, “retardados” (MATTOS, 2005). Na acepção de Borges e Campos (2018):

O conceito de anormalidade funcionava como um guarda-chuva conceitual da época e abarcava uma grande quantidade de termos, diagnósticos e classificações. Por um lado, o conceito de anormalidade abrangia um público maior do que o estipulado pelo Regulamento, tendo como consequência o rótulo. Por outro lado, o conceito permitia que uma população extremamente marginalizada na época pudesse frequentar a escola, em uma classe com ensino diferenciado. (BORGES & CAMPOS, 2018, p. 73)

Em 1932, contando com a colaboração de um grupo de médicos, educadores e religiosos, Antipoff instituiu a Sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte, a fim de promover o cuidado das crianças excepcionais, além de auxiliar as professoras de classes especiais dos grupos escolares

(CAMPOS, 2003). Segundo Borges (2015), a Sociedade surge “num momento de convergência das necessidades pessoais de Helena Antipoff, disposta a ampliar seu trabalho de assistência à criança anormal com as necessidades da sociedade mineira” (CAMPOS, 2003, p. 347). E ainda:

Atenta aos direitos da criança, a Sociedade pretendia chamar a atenção das autoridades locais para a precariedade das condições de vida de muitas crianças pobres ou abandonadas, que circulavam pelas ruas de Belo Horizonte [...] A Sociedade Pestalozzi, portanto, visava atuar sobre diversos focos de exclusão social, provocados seja por problemas de miséria e abandono, seja por questões de deficiência mental no sentido estrito. Em todos os casos, tratava-se de procurar resguardar os direitos das crianças em situação de risco social. (CAMPOS, 2003, pp. 221-222)

Dessa maneira, a Sociedade Pestalozzi adotou várias iniciativas, dentre as quais destacam-se: (i) o apoio prestado às classes especiais, mediante a visita de professoras que estavam em formação na Escola de Aperfeiçoamento, através de orientação e fornecimento de material para as aulas; (ii) a abertura do consultório médico-pedagógico, em 1933, funcionando como importante centro de triagens para as classes especiais, além da oferta de tratamento e acompanhamento para as crianças; (iii) a inauguração da Casa do Pequeno Jornaleiro, em 1934, local onde as crianças mineiras podiam dormir, tomar banho, descansar e aprender ofícios; e (iv) a criação do Instituto Pestalozzi, instituído em 1935 (BORGES, 2015).

Esse Instituto foi idealizado no interior da SPMG, e sua criação correspondia à crescente preocupação de Helena Antipoff em relação às classes especiais mineiras (BORGES & CAMPOS, 2018). Segundo as autoras:

Os relatórios eram preocupantes: excesso de alunos nas salas, algumas salas pequenas, professoras desmotivadas. Todos esses pontos pesaram para que Antipoff decidisse que seria necessário abrir uma escola especial. Nesse ambiente, as classes especiais poderiam funcionar da forma planejada. Além disso, no Instituto funcionaria o Consultório Médico Pedagógico, para avaliação e acompanhamento das crianças; haveria a oferta de cursos sobre a condição da deficiência; foi previsto ainda um Centro que faria os estudos estatísticos, que já naquela época era considerado estratégico para o avanço das discussões sobre a condição das pessoas com deficiência. (BORGES & CAMPOS, 2018, p. 75)

Nessa conjuntura, contando com uma equipe multidisciplinar (médico, pedagogo, psicólogo), o Instituto iniciou suas atividades atendendo crianças com deficiência que pouco ou nada progrediam nos grupos escolares locais, e alunos provenientes de um abrigo para menores em Belo Horizonte. As crianças recebiam tratamento psicológico e educacional nas classes especiais, sendo agrupadas em conformidade com o desenvolvimento apresentado. O Instituto também atuava como centro de treinamento de professores para o Ensino Especial, do mesmo modo como centro de pesquisa sobre a anormalidade mental (BORGES & CAMPOS, 2018; CAMPOS, 2010).

Helena Antipoff ainda se inquietava com o futuro dos estudantes das classes especiais (BORGES & CAMPOS, 2018; CAMPOS, 2010). A respeito disso, as autoras esclarecem:

A percepção de que os alunos se desligariam da escola, que se tornariam adultos e perderiam o apoio dos pais para seu sustento, a consciência de que era necessário profissionalizá-los fez com que Antipoff investisse em um outro modelo educacional na Fazenda do Rosário. (BORGES & CAMPOS, 2018, p. 75)

No ano de 1940, ainda sob a coordenação da educadora russa, a Sociedade Pestalozzi funda a Escola da Fazenda do Rosário, localizada em uma propriedade rural no município de Ibirité/MG (CAMPOS, 2003), com o propósito de:

[...] educar e reeducar crianças excepcionais ou abandonadas utilizando os métodos da Escola Ativa. A partir da Fazenda do Rosário, nos anos subsequentes, a psicóloga liderou então extensa obra educativa, nas áreas de Educação Especial, educação rural, criatividade e superdotação, tendo participado ativamente na formação de várias gerações de psicólogos e educadores. (CAMPOS, 2003, p. 222)

Na compreensão de Antipoff, a Educação no meio rural contribuiria para melhor atender às demandas das crianças e jovens com deficiência, além de possibilitar que se profissionalizassem e tivessem um futuro assegurado (BORGES & CAMPOS, 2018). A partir da criação da Fazenda do Rosário, são instituídas as classes especiais nas escolas estaduais com treinamento de professores na mesma Fazenda do Rosário. Nesta época, dá-se início, em Minas Gerais, ao atendimento de alunos com deficiência, em serviço de Educação Especial nos estabelecimentos de ensino comum (RODRIGUES, 2005). Conforme Campos (2010), nesse mesmo período, Antipoff deixa de lado a preferência por classes seletivas, que havia defendido para as escolas públicas nos anos 1930, e passa a estimular a reunião de crianças de diversos níveis intelectuais e aptidões nas salas de aula do Rosário.

Assim, a relevância do trabalho desenvolvido por Helena Antipoff para a área da Educação Especial superou as fronteiras do estado de Minas Gerais, contribuindo para o estabelecimento e desenvolvimento do campo no Brasil (GONÇALVES *et al.*, 2018).

No decorrer do século XX, outras escolas públicas de Ensino Especial foram criadas na Capital e em outras cidades de Minas. Em 1956, tem-se o estabelecimento da primeira APAE na cidade de São Lourenço/MG. Posteriormente, foram instituídas outras unidades em várias regiões do estado (BORGES & CAMPOS, 2018).

Nos anos 1970, há o surgimento e o fortalecimento de movimentos sociais que passam a analisar a condição das pessoas com deficiência, cuja educação se via restrita a espaços especializados (PATTO, 2010). Já na década de 1980, tem-se a realização do I Congresso Mineiro de Educação, ocorrido em 1983, cuja intenção foi o estabelecimento de novas diretrizes

para a Política Educacional mineira, visando à universalização da escola pública e à garantia de atendimento aos estudantes excluídos do processo educativo. Entre estes, encontravam-se alunos com dificuldades de aprendizagem e que, por este motivo, tornavam-se público-alvo das classes especiais (MATTOS, 2005).

A partir do I Congresso, deu-se início ao Plano Mineiro de Educação, com vigência no período de 1984 a 1987. Entre as Diretrizes propostas por este Plano encontra-se o redimensionamento de uma Política que buscou destacar a importância da Educação Infantil também para os estudantes com deficiência, além de problematizar a quantidade excessiva de estudantes com dificuldades de aprendizagem e diagnósticos abruptos que eram direcionados para a escola especial, sendo qualificados como *alunos especiais* (MATTOS, 2005).

Em meio a tantos problemas no setor educacional, evidenciou-se o alto índice de evasão e repetência nas escolas regulares, levando os alunos a ingressarem nas classes ou escolas especiais, por serem considerados “especiais”, “imaturos”, “excepcionais”. Os alunos recebiam uma classificação e “o que poderia ser transitório passou a ser permanente”. Nesse processo, enquanto uma escola regular fabricava, a outra especial reforçava, rotulava, institucionalizava e, assim, estabelecia e alimentava sua própria desvinculação do restante do sistema educacional. (CAMPOS, 1997, pp. 26-27)

Nesse mesmo período, a SEE-MG produziu um documento propondo uma “Política de Educação para a Mudança”, baseando-se na realidade da Educação naquele momento, tendo em vista o elevado índice de analfabetismo, repetência e evasão escolar (MATTOS, 2005). Quanto à Educação Especial, uma nova Política foi recomendada, resultado de um amplo debate que tivesse como parâmetro a estrutura social e as condições de vida dos estudantes, objetivando sua inclusão em uma Política Educacional mais abrangente, no Sistema regular de ensino e no seu processo educativo (IDEM, 2005).

Em 1984, a Diretoria de Educação Especial da SEE-MG publicou “Uma Nova Política” que, ao realizar a análise do contexto dessa Modalidade de ensino em Minas, debateu toda a Política da Educação Especial, dando ênfase aos estudantes que deveriam ser atendidos e como seria o atendimento educacional ofertado a estes sujeitos (MATTOS, 2005). A autora afirma que, não obstante o esforço da Diretoria em instaurar uma nova Política de Educação Especial no estado, os locais para acolhimento dos estudantes com NEE permaneceram nas escolas especiais, que a cada dia se “apresentavam carentes de recursos metodológicos que pudessem facilitar a aprendizagem dos alunos e que, lamentavelmente, acabaram por assumir caráter permanente de ensino ao invés de transitório” (MATTOS, 2005, p. 89).

Em 2001, o Governo do estado criou a Diretoria da Educação Especial (DESP), mediante a Lei n. 13.961/2001, dispondo sobre a reestruturação da Secretaria de Estado da

Educação de Minas Gerais e regulamentada pelo Decreto n. 42.062/2001. Neste mesmo ano, a DESP realizou o Seminário de Educação inclusiva – “Ressignificando as diferenças”, no qual foi apresentada a “Carta Sagarana”, que visava estabelecer o compromisso de toda a sociedade na construção de uma Educação inclusiva. A partir dessa Carta, a DESP elaborou o PAED cujo propósito era implantar a proposta da Educação inclusiva nas escolas da Rede estadual, promovendo uma Educação de qualidade, capaz de se adaptar à diversidade presente nos estudantes e considerando as potencialidades do ser humano (RODRIGUES, 2005).

O PAED foi dividido em quatro subprogramas, assim identificados: (i) Inovações; (ii) Currículo sem Barreiras; (iii) Formação; e (iv) Rede de Apoio. Nos cadernos de divulgação do Programa, a Educação dos estudantes com necessidades especiais é destacada, definindo-se como aqueles alunos que apresentam deficiência (visual, física, mental, auditiva ou múltipla) condutas típicas e estudantes com dificuldades de aprendizagem (MINAS GERAIS, 2002).

Em 2005, a SEE-MG estabeleceu uma nova ação voltada para a Educação inclusiva, o “Projeto Incluir: Diretrizes da Educação Inclusiva em Minas Gerais”, cujo propósito era acolher as demandas resultantes da inclusão escolar de estudantes com deficiência e/ou TGD na Rede regular de ensino. Para isso, requisitava uma articulação da administração central com as regionais e unidades escolares, visando: (i) proporcionar a acessibilidade tecnológica para os alunos; (ii) qualificar os educadores especializados em educação inclusiva; (iii) construir redes de apoio (intersetorialidade) em cada município de Minas; e (iv) instaurar os atendimentos educacionais especializados (SANTOS, 2013; SANTOS, 2015).

Conforme determinado nas Diretrizes desse projeto, na Rede estadual de Minas Gerais:

As políticas públicas estão amparadas em dispositivos legais oficiais que garantem que todos os alunos sejam atendidos no espaço regular de ensino, independentemente de suas condições pessoais, sociais ou culturais, inclusive os que possuem deficiência, ou seja, não basta garantir vagas por força de lei; é necessário assegurar o acesso, a permanência, o percurso e o sucesso a cada aluno em seu processo de escolarização propiciando um ensino de qualidade para todos. (SANTOS, 2015, p. 35)

No contexto atual, visando regulamentar o conteúdo da inclusão no espaço escolar, a legislação estadual sustenta-se no Parecer n. 895/2013 e na Resolução n. 460/2013 do Conselho Estadual de Educação. Estes documentos versam sobre as normas da Educação Especial na Educação Básica, no Sistema estadual de ensino de Minas Gerais (MINAS GERAIS, 2013a; 2013b). Outro importante documento refere-se à Resolução da SEE-MG, n. 2.197/2012, que estipula diretrizes para a organização e o funcionamento do ensino nas escolas estaduais de Educação Básica, com destaque para a Seção II, que focaliza a Educação Especial, o Projeto Político Pedagógico, o Regimento Escolar e o AEE (MINAS GERAIS, 2012).

Em 2014, foi publicado o “Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais”, pela SEE. O conteúdo do Guia versa sobre o público-alvo da Educação Especial e seu processo escolar, os recursos de acessibilidade e as funções do AEE. Além disso, orienta sobre a função da escola especial no contexto de inclusão escolar, a formação de professores, a intersetorialidade e o monitoramento das ações da Educação Especial no estado (MINAS GERAIS, 2014). Recentemente, foi publicada a Resolução n. 4.256/2020, que institui Diretrizes para normatização e organização da Educação Especial na Rede estadual de Ensino de Minas Gerais, com destaque para o “Plano de Desenvolvimento Individual” (PDI), documento obrigatório para o acompanhamento do desenvolvimento e aprendizagem do estudante público-alvo da Educação Especial, e os Centros de Referência na Educação Especial Inclusiva (CREI), com o propósito de orientar e apoiar as escolas comuns no atendimento aos estudantes com deficiência, Transtorno do Espectro Autista e altas habilidades/superdotação matriculados na Rede estadual, mediante capacitação e orientação aos profissionais das escolas, produção de materiais acessíveis e utilização de tecnologias assistivas (MINAS GERAIS, 2020).

Ao considerar um breve panorama histórico, Borges (2015) destaca que as classes especiais mineiras desempenharam um importante papel e “foram uma proposta inovadora na época, ao reconhecer e respeitar as diferenças individuais, ao propor uma metodologia diferenciada e, acima de tudo, ao acreditar na educabilidade de crianças consideradas, até então, irrecuperáveis” (BORGES, 2015, p. 360). Todavia, na acepção de Jannuzzi (2012), a separação das crianças em classes especiais acentuou o estigma já presente na sociedade. Embora mantivessem a segregação, buscavam afastar-se do modelo médico, exprimindo a iniciativa de oferecer um atendimento pedagógico às crianças (JANNUZZI, 2012).

Após a constituição da Educação Inclusiva, verifica-se o avanço das Políticas Públicas de Educação Especial em Minas Gerais, por intermédio de resoluções, guias e pareceres que orientam sobre a organização e a estruturação de espaços inclusivos, enfatizando o Projeto Político Pedagógico das escolas e o AEE, preferencialmente, em espaços regulares de ensino. No entanto, essas iniciativas não são suficientes, uma vez que se torna imprescindível que as políticas se efetivem e materializem-se em ações que promovam a aprendizagem e o desenvolvimento do educando, mediante práticas pedagógicas que levem em consideração a singularidade dos estudantes.

2 EVOLUÇÃO HISTÓRICA E AS DIFERENTES CONCEPÇÕES SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O presente Capítulo irá promover a contextualização da deficiência intelectual de forma a apresentar as diferentes concepções que foram utilizadas no decurso da história. Será apresentada a atual definição de DI proposta pela Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento e, em seguida, apropriando-se dos estudos desenvolvidos por Vygotsky (1997)¹¹, analisaremos a deficiência intelectual na perspectiva da Psicologia histórico-cultural, demonstrando sua contribuição para o processo de ensino e aprendizagem das pessoas com deficiência, como forma de promover o seu desenvolvimento e emancipação.

2.1 Antecedentes históricos e a compreensão da pessoa com deficiência

Ao longo do tempo, vários atributos foram designados para conceituar a *deficiência intelectual*, de tal modo que o conceito passou por diversas mudanças que trazem marcas históricas, políticas e científicas de cada época. Essa trajetória histórica do conceito apresentou um olhar pejorativo às pessoas com deficiência, tanto quanto o desmerecimento de suas capacidades como sujeitos e cidadãos (PEREIRA, 2018).

Ao fazermos uma breve análise histórica, baseada nos estudos de Pessotti (1984), pode-se inferir que, na Idade Antiga, na cidade de Esparta/Grécia, as pessoas com deficiência eram consideradas sub-humanas, admitindo-se o seu abandono e extermínio. Essa prática estava em conformidade com os ideais da época, que valorizava a beleza e o culto a um corpo perfeito e atlético. Com a propagação do Cristianismo, na Idade Média, as pessoas com deficiência foram poupadas da condenação à morte e sua sobrevivência foi garantida pela caridade, posto que “donos de uma alma, tornam-se pessoas e filhos de Deus, como os demais seres humanos” (PESSOTTI, 1984, p. 4).

Naquele período, a figura da pessoa com deficiência passou de “coisa” à *pessoa*, no entanto, permaneceu o entendimento teológico e a ambiguidade entre caridade-castigo e segregação-proteção, visto que a sobrevivência do deficiente intelectual se dava mediante a

¹¹ O nome de *Lev Semyonovich Vygotsky* tem sido grafado de diferentes formas na literatura científica ocidental, por tratar-se de outro alfabeto. Em russo, o nome dele é Лев Семёнович Выготский. O uso da grafia **Vigotski** é encontrado na maioria dos livros de Língua Portuguesa. **Vygotsky** é encontrado em muitos livros de Língua Inglesa. Em espanhol e em francês, encontramos **Vygotski** e **Vygotsky**. Em alemão, ele é **Vygotskij**. No Brasil, com a entrada da letra Y na última reforma ortográfica, em vigor desde 2009, muitos cientistas optam por espelhar as traduções inglesas e norte-americanas. Resumindo: neste trabalho, optamos por usar a forma **Vygotsky**, sem mais polêmicas, conforme registro oficial do nome do psicólogo.

acolhida em conventos e asilos. Todavia, na condição de cristão, era considerado um indivíduo que estava sendo castigado pelos erros de seus antepassados (PESSOTTI, 1984).

A visão supersticiosa sobre a deficiência era predominante e fundamentava-se na crença de que o sujeito era destituído de razão e discernimento sobre o bem e o mal, conseqüentemente, a morte seria a justificativa para purificá-lo da maldade. Baseando-se nesse entendimento, a inquisição católica castigava, por meio da tortura, inclusive queimando vivos, os deficientes considerados hereges (PESSOTTI, 1984).

Com o ápice da Modernidade, por meio das concepções do médico suíço Teofrasto Paracelso (1493-1541) e do médico italiano Jerônimo Cardano (1501-1576), a deficiência intelectual¹² não era mais vista como um *problema teológico*, passando a assumir a condição de *doença*. Contudo, Cardano e Paracelso ainda compreendiam a deficiência com um olhar supersticioso, afirmando que as pessoas com DI eram “doentes ou vítimas de forças sobre-humanas cósmicas ou não, e dignas de tratamento e complacência” (PESSOTTI, 1984, p. 15). Cardano, em sua concepção médica sobre a DI, preocupou-se com a prática pedagógica e o desenvolvimento de processos instrucionais desses sujeitos (PESSOTTI, 1984).

No ano de 1664, o médico inglês Thomas Willis (1621-1675) publicou, em Londres, a obra denominada *Cerebri Anatome*, inaugurando a visão organicista diante da deficiência intelectual. Nesta obra, a *idiotia*¹³ e outras deficiências são apresentadas como produtos de estruturas ou eventos neurais, levando-se em conta descrições anatômicas e conceitos fisiológicos, relacionados a lesões no sistema nervoso central (PESSOTTI, 1984). A partir deste entendimento, Willis “começa a sepultar, pelo menos nos estratos mais cultos da sociedade, a visão demonológica ou fanática daqueles distúrbios, agora não graças a razões éticas ou humanitárias, mas em virtude de argumentos científicos” (PESSOTTI, 1984, p. 18).

Em 1690, o inglês John Locke (1632-1704) apresentou a doutrina da *tabula rasa*, responsável por revolucionar as doutrinas vigentes na época sobre a mente humana e suas funções (PESSOTTI, 1984). Desse modo, tem-se a difusão da concepção naturalista da atividade intelectual. Para Locke, segundo Pessotti (1984):

As ideias e, conseqüentemente, a conduta são o produto da experiência individual, não se justifica a perseguição moralista ao deficiente e não se admite que a deficiência seja uma lesão irreversível, mas um estágio de carência de ideias e operações intelectuais semelhantes ao do recém-nascido. Cabe à experiência e, portanto, ao ensino suprir essas carências, pois a “mente é entendida como uma página em branco, sem qualquer letra, sem qualquer ideia.” (PESSOTTI, 1984, p. 22)

¹² Na obra consultada, Pessotti (1984) usa o termo “deficiência mental” aqui substituído, na apresentação e na discussão de suas ideias, pelo termo “deficiência intelectual”.

¹³ Termo utilizado na época para designar a deficiência intelectual.

Dessa forma, a concepção naturalista de deficiência intelectual baseava-se na prerrogativa de que todo o saber humano é concebido pela inteligência, sendo as observações internas e externas responsáveis por suprirem o entendimento. Nessa acepção, tem-se início à crença na educabilidade da pessoa com deficiência (PESSOTTI, 1984).

Segundo análise de Dantas (2012), os avanços obtidos nas concepções relativas à DI, considerando os estudos propostos por Paracelso, Cardano, Willis e Locke, não livraram as pessoas com deficiência do tratamento imposto por meio da segregação, posto que ainda se encontravam enclausuradas em hospícios, desprovidas de atenção por parte das famílias e do Estado, sem usufruírem de quaisquer benefícios oriundos de programas voltados à sua educação e integração social.

Em 1746, Étienne Bonnot Condillac (1715-1780), filósofo francês, publicou o “Ensaio sobre a origem do conhecimento humano”¹⁴ (tradução nossa), baseando-se no pensamento de John Locke, de quem foi seguidor e, em 1749, o “Tratado sobre sensações”¹⁵ (tradução nossa). Nestas obras, Condillac atribui à doutrina disseminada por Locke sobre o conhecimento uma concepção praticamente pedagógica, sendo que, em alguns pontos, a *teoria do conhecimento* foi transformada em uma *teoria da aprendizagem*, de incontestável significado pedagógico (PESSOTTI, 1984). Da mesma forma, nessas obras, lança-se uma proposta metodológica de ensino que, segundo Pessotti (1984), poderia contribuir para a edificação de uma didática especial voltada às pessoas com DI.

Condillac acreditava que o princípio das ideias era originário dos sentidos, assim, considerava que qualquer sentimento ou ideia era basicamente uma *sensação*. A partir desse princípio, apoiou-se na metáfora da estátua para demonstrar a mente humana totalmente privada de qualquer capacidade de imaginação ou memória, podendo ter viabilizadas as faculdades mentais, como atenção, comparação, julgamento (juízo) ou, como sugeria Locke, a imaginação, a memória, o julgamento ou o raciocínio a partir de um só canal sensorial, como, por exemplo, o olfato (PESSOTTI, 1984).

Portanto, os princípios propostos por Locke e Condillac em suas obras abriram campo para um novo significado da deficiência intelectual, possibilitando novos caminhos para a Educação especializada às pessoas com deficiência, considerando-se que “as capacidades ou incapacidades mentais são produto da experiência e das oportunidades de exercício das funções

¹⁴ Citação original: *Essai sur l'origine des connaissances humaines*. (PESSOTTI, 1984, p. 26)

¹⁵ Citação original: *Traité des sensations*. (PESSOTTI, 1984, p. 26)

intelectuais e não necessariamente dotes inatos, de natureza anatomofisiológica ou metafísica” (PESSOTTI, 1984, p. 29).

Em 1791, o médico francês Emmanuel Foderé (1764-1835) publicou o “Tratado de Bócio e do Cretinismo”¹⁶ (tradução nossa) que, segundo Pessotti (1984), foi significativamente importante para a Medicina social.

É nesse tratado que se formula a lei de que o bócio é o primeiro grau de degenerescência cuja última expressão é o cretinismo: o cretinismo não se encontra senão onde se acha o bócio e por isso presumo que ele não é mais que o efeito imediato do bócio tendo por causa remota a mesma que a do bócio... A propagação do cretinismo implica sempre pais afetados de bócio. (PESSOTTI, 1984, p. 69)

Conforme assinala Dantas (2012):

O Tratado elaborado por Foderé foi determinante para o surgimento de uma nova nomenclatura definidora do que seria deficiência intelectual, que passou a ser chamada de cretinismo, assim como legitimou a sua origem como sendo derivada do bócio. Essa, inclusive, foi a tese que norteou as discussões sobre a matéria, até o início do século XIX. (DANTAS, 2012, p. 43)

Nessa perspectiva, o cretinismo implicaria na degradação intelectual que seria maior ou menor conforme o grau de cretinismo (PESSOTTI, 1984). A partir dessa visão, Foderé defendia que a DI só seria solucionada por meio da segregação ou esterilização dos adultos afetados por bócio, implicando a extinção das causas da incidência do bócio que extinguiria, todas, ou a maior parte das ocorrências de deficiência intelectual (PESSOTTI, 1984), tais como, os casos de cretinismo, semicretinismo, idiotia ou imbecilidade.

No final do século XIX, o psiquiatra francês Philippe Pinel (1745-1826) utilizou o termo *idiotismo* para designar um tipo de alienação mental de base orgânica, caracterizado pela falta de desenvolvimento das faculdades intelectuais, não deixando claro o que o diferenciava da demência. Em seu livro “Tratado médico-filosófico sobre a alienação mental”, Pinel interpreta a DI a partir de uma concepção anatomofisiológica, conceituando a *idiotia* como: “abolição mais ou menos absoluta, seja das funções do entendimento, seja das afecções do coração” (PESSOTTI, 1984, p. 76).

Segundo Dantas (2012), essa afirmação foi severamente criticada por estudiosos, como o médico Jean Itard (1774-1838) e seu aprendiz Édouard Séguin (1812-1880), já que eles discordavam da opinião de Pinel que, apoiado na tese da incurabilidade da idiotia, não vislumbrava nenhuma forma de tratamento para os sujeitos que apresentavam, sob o seu ponto

¹⁶ Citação original: *Traité du goitre et du crétinisme*. (PESSOTTI, 1984, p. 68)

de vista, uma degeneração severa no sistema nervoso central e, deste modo, sem possibilidades de recuperação. Itard acreditava que a causa do retardo poderia ser em decorrência da falta de experiências de exercício intelectual, por causa do isolamento e, não, uma doença incurável enunciada como idiotismo (PESSOTTI, 1984).

A partir do trabalho desenvolvido por Itard, a história relativa à Educação das pessoas com deficiência começou a se modificar. Em 1800, ele foi designado para a educação de uma criança de 12 anos, que havia sido encontrada, em 1797, na floresta de La Caune, sul da França, onde vivera sem nenhum contato humano, sendo considerada *selvagem*, em função de suas características. Victor, como foi posteriormente chamado por Itard, ficou conhecido como “o menino selvagem de Aveyron” (PESSOTTI, 1984).

Após passar por alguns abrigos, o menino Victor é internado no asilo de Saint Affrique e, posteriormente, levado ao Instituto Imperial dos Surdos-Mudos em Paris, momento em que é encaminhado a Itard, que solicitou uma avaliação de Philippe Pinel, o qual, por meio de diagnóstico emitido, considerou que Victor era acometido de idiotia, portanto, não suscetível à socialização e à instrução (PESSOTTI, 1984).

Itard, entretanto, rejeitou o diagnóstico emitido por Pinel e, contrariando os demais colegas que viam Victor como incapaz, defendeu com veemência a possibilidade de educação do menino, pois acreditava que:

[...] o homem não nasce como homem, mas é construído como homem. O médico percebia, obviamente, a idiotia do selvagem, mas não a entendia como devida a uma causa somente biológica e, sim, como um fato de insuficiência cultural: ele era o bom selvagem, a estátua e a tabula rasa. (PESSOTTI, 1984, p. 36)

Baseando-se nessa concepção, a doutrina da *tabula rasa*, como propalada por Locke, serviu de fundamento para Itard desenvolver o primeiro programa sistemático de Educação Especial, tendo como princípio básico “[...] a concepção da eficiência e deficiência intelectual como processos de interação adequada ou inadequada com o ambiente, quer no nível da sensação, quer no nível da reflexão sobre as ideias geradas pela percepção sensorial” (PESSOTTI, 1984, p. 23). Desse modo, de acordo com Pessotti (1984), Itard compreende que:

A causa do retardo de Victor é, para seu mestre, a carência de experiências de exercício intelectual devido ao seu isolamento e não uma doença incurável dita idiotismo. É na escassez da experiência e na inércia intelectual dela resultante que reside a origem, a causa da deficiência; e, em consequência, é na estimulação e ordenação da experiência que se encontra a “curabilidade” do retardo. (PESSOTTI, 1984, p. 41)

A partir do trabalho desenvolvido com o menino Victor, os sujeitos com deficiência intelectual foram considerados suscetíveis de serem educados e Itard foi reconhecido como o primeiro teórico da Educação Especial (PLETSCH, 2009).

No ano de 1818, o clínico Jean Etienne Esquirol (1772-1840), que foi aprendiz de Pinel, modificou o termo *idiotismo* para *idiotia* e caracterizou o quadro pela existência de *deficit* de inteligência generalizado e definitivo, de origem congênita (PESSOTTI, 1984).

Conforme Dias e Oliveira (2013), Esquirol não concebia a idiotia como uma doença, mas uma condição mental, que acarretava no desenvolvimento das faculdades intelectuais de forma insuficiente, inviabilizando a educação formal. Embora tenha procurado diferenciar a *idiotia* (amência) da *loucura* (demência), Esquirol - tanto quanto Pinel - destacou na primeira o caráter deficitário, o que passaria a ser uma marca distintiva das definições posteriores de DI (PESSOTTI, 1984).

Ainda de acordo com Pessotti (1984), Esquirol - ao distinguir a loucura da idiotia - classificou essa segunda em duas categorias: a dos imbecis e a dos idiotas propriamente ditos. Os primeiros teriam as capacidades mentais mais ou menos organizadas e desenvolvidas; os segundos teriam os sentidos nulos ou quase nulos. A respeito disso, Pessotti (1984) destaca:

As inovações teóricas sobre a doutrina de Esquirol são várias e consistem principalmente na nítida distinção entre idiotia, imbecilidade e debilidade, entendida não mais como meros graus de carência de funções intelectuais, mas como enfermidades diversas com etiologias diferentes. (PESSOTTI, 1984, p. 110)

Outra importante contribuição para os estudos da época foi a de Édouard Séguin (1812-1880), seguidor de Itard. Séguin foi o primeiro a sugerir uma *teoria psicogenética*¹⁷ da DI, mediante a qual teceu severas críticas à visão médica predominante da incurabilidade da DI. Seu método de trabalho empregava práticas de estímulo ao cérebro mediante atividades físicas e sensoriais (PESSOTTI, 1984).

De acordo com Pessotti (1984), o sistema nervoso era visto como uma parte orgânica afetada, sendo a idiotia *congênita* e a imbecilidade *adquirida*. Assim, sua intenção principal era demarcar, com maior profundidade, o conceito de *idiotia*, que deveria ser delimitada a partir das afecções cerebrais, dos vários níveis e graus dos distúrbios fisiológicos.

Na concepção de Séguin, a idiotia não se reduzia a uma mera intervenção médica, porque se tratava de uma doença em que o diagnóstico era puramente médico, mas cujo tratamento era fisiológico (PESSOTTI, 1984). A originalidade de seus estudos baseava-se no

¹⁷ Sistema de conceitos que explica o desenvolvimento do comportamento e, portanto, os retardos, desvios ou distúrbios desse processo. (PESSOTTI, 1984, p. 123)

confronto entre o *quadro fisiológico* e o *quadro psicológico* do sujeito com DI, quando o mesmo reiterava que, ao contrário das condições fisiológicas:

[...] o estado psicológico de um idiota em um dado momento depende menos de sua enfermidade primitiva do que das condições morais em que é relegado, do quanto ou tão pouco de cultura intelectual e de sentimentos afetuosos obteve em sua família, do maior ou menor caráter de seus diretores; [...] o estado psicológico varia, de um sujeito para outro, na medida em que podem variar as circunstâncias morais ou intelectuais, de tal modo que sobre dez mil idiotas do mesmo grau as condições morais e intelectuais estabelecem, seguramente, outros tantos graus de desenvolvimento psicológico. (PESSOTTI, 1984, p. 117)

Em seu método de ensino, admitia-se a existência de causas orgânicas, ambientais e psicológicas como fatores que influenciam diretamente nos processos de desenvolvimento dos *idiotas*, termo utilizado pelo estudioso para designar as pessoas classificadas *como imbecis, cretinas ou retardadas mentais* (DANTAS, 2012).

Assim, em meio às inovações doutrinárias de Séguin, Pessotti (1984), ressalta uma que foi de grande relevância para a evolução do conceito de *deficiência intelectual*:

A serena e tácita aceitação de que qualquer que seja o gênero de deficiência o sujeito é educável e, mais, os limites de seus processos dependerão do quanto de inteligência, do grau de comprometimento de funções orgânicas relevantes para a instrução pretendida e da perícia na aplicação do método. (PESSOTTI, 1984, p. 115)

O trabalho desenvolvido por Séguin foi considerado relevante para a Educação Especial da pessoa com deficiência intelectual. Seu trabalho influenciou Pestalozzi (1746-1827), Froebel (1782-1852) e Montessori (1870-1925), cujos estudos e atividades eram direcionados para a Educação de pessoas com DI. Além dos estudos teóricos empreendidos e do método educacional elaborado, Séguin instaurou, em 1837, a primeira escola para deficientes intelectuais. Além do mais, tornou-se o primeiro presidente de uma organização de pesquisa dirigida a estudos sobre a deficiência, fundada em 1876 e, atualmente, denominada “Associação Americana de Retardo Mental” (PLETSCH, 2009).

Ainda no século XIX, evidenciam-se estudos sobre a deficiência intelectual, como o de Benédicte Morel (1809-1873), psiquiatra franco-austriaco, responsável por editar o “Tratado das degenerescências físicas, intelectuais e morais da espécie humana”, no qual indica o *bócio* como consequência das deformações físicas, intelectuais e morais dos sujeitos e como responsável pelo *cretinismo*. Da mesma maneira, Morel considera, também, que o alcoolismo e as causas tóxicas são igualmente causadores dos casos de idiotia e imbecilidade (DANTAS, 2012).

A respeito disso, Pessotti (1984) elucida que Morel colaborou com “absurdos clínicos” no campo da Medicina, o que, segundo Dantas (2012, p. 48), “acentuou os entraves presentes

nos processos de relações da sociedade junto às pessoas com deficiência intelectual, que passaram a enfrentar” “[...] atitudes de medo, rejeição, segregação e asco, que resultavam em propostas eugenistas catastróficas” (PESSOTTI, 1984, p. 137). Ressalta, ainda, que, ao passo que Foderé anunciava o nexó fatalista entre bócio e cretinismo, Morel o estendia a toda e qualquer deficiência (PESSOTTI, 1984).

Em 1866, o médico John Langdon Down (1828-1896), com base na *doutrina das degenerescências*, constatou que algumas crianças com DI, cujos pais eram europeus, tinham características físicas semelhantes às da população da Mongólia (cabelo liso, fendas palpebrais oblíquas, perfil achatado e baixa estatura) e, assim, denominou tais sujeitos de *mongoloides*, “portadores de mongolismo” (SIEGFRIED, 1993).

Down acreditava que a condição que agora chamamos de Síndrome de Down era um retorno a um tipo racial mais primitivo. Ao reconhecer nas crianças afetadas uma aparência oriental, Down criou o termo “mongolismo” e chamou a condição, inadequadamente de “idiota mongoloide”. Hoje sabemos que as implicações raciais são incorretas. Por essa razão e também por causa das conotações étnicas negativas dos termos mongol, mongoloide e mongolismo, terminologia desse tipo deve ser definitivamente evitada. (SIEGFRIED, 1993, pp. 48-49)

No entanto, essa condição só foi reconhecida como uma síndrome genética em 1958, pelo pediatra e pesquisador francês Jérôme Lejeune (1926-1994), ao detectar que no núcleo das células das pessoas consideradas mongoloides existia um cromossomo extra, responsável pelas alterações físicas e intelectuais (SIEGFRIED, 1993). Dessa forma, a descoberta de Lejeune possibilitou novos direcionamentos às pessoas acometidas pela síndrome, antes conhecida como mongolismo, a qual passou a ser denominada de *Síndrome de Down* (DANTAS, 2012) em “reconhecimento àquele que, mesmo com uma concepção equivocada, dedicou-se a estudar a causa” (DANTAS, 2012, p. 49).

Apesar do progresso obtido pelos estudos de Itard, Séguin e outros pesquisadores sobre a educabilidade das pessoas com deficiência, as perspectivas sobre o desenvolvimento desses sujeitos baseavam-se num diagnóstico clínico, num olhar organicista e biológico. Somente no século XX, essa concepção veio a se modificar, quando o pedagogo e psicólogo Alfred Binet (1857-1911) introduziu o *diagnóstico psicológico* da DI, tratando-se de uma avaliação para fins de diagnósticos psicológicos, quantificando o grau da inteligência por intermédio da aplicação de testes (PESSOTTI, 1984; PLETSCH, 2009).

Para Silva (2016):

Na tentativa de medir as capacidades mentais, comparando os normais e os deficientes, o diagnóstico psicológico e os estudos da contribuição psicométrica se propõem a auxiliar no diagnóstico daqueles que não possuem uma deficiência

intelectual profunda ou grave. Binet começou a publicar estudos relacionados aos testes psicométricos no final do século XIX, início do século XX. O objetivo era a criação de instrumentos que permitissem identificar as crianças que estariam sujeitas ao fracasso escolar. (SILVA, 2016, p. 43)

A partir desses estudos, Binet e Simon desenvolveram os testes de *Quociente de Inteligência (QI)*, momento em que a DI passou a ser classificada em níveis correspondentes de educabilidade: leve (educável), moderada (treinável), severa e profunda. Dessa forma, as primeiras escalas de inteligência foram apresentadas, o que possibilitou a associação entre *idade mental* e *idade cronológica* como resultado do conceito de QI (PEREIRA, 2018).

Ainda de acordo com Dantas (2012), estes estudos abriram novos caminhos no que se relaciona à DI, pois deixava de ser um problema unicamente médico para ser uma questão da Psicologia “[...] enquanto questão teórica [...]”, passando dos asilos para a escola especial ou comum “[...] no plano da prática [...]”, como destaca Pessotti (1984, p. 179).

A partir dos testes criados por Binet, o estudo da DI passou cada vez mais a ganhar espaço no meio científico, da mesma forma que os testes passaram a ser largamente difundidos e utilizados (PLETSCH, 2009). Conforme verifica Dantas (2012), somente após um longo período é que foi revisto “o caráter de uniformidade que os mesmos dão à questão da deficiência intelectual, desconsiderando os aspectos motivacionais, sociais e culturais que são indiscutivelmente fundamentais nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos” (DANTAS, 2012, p. 50).

Conforme examina Bridi (2013), as escalas de medição de inteligência ainda são largamente utilizadas – até mesmo por serem recomendadas como instrumentos diagnósticos nos manuais classificatórios – apesar de críticas e problematizações existentes acerca do seu uso. As críticas dirigem-se ao uso dos testes de inteligência como forma de definir e diagnosticar a DI, assim como “nas possibilidades de elaboração de prognósticos sobre a vida do sujeito e sua escolarização” (BRIDI, 2013, p. 7).

No que diz respeito às nomenclaturas utilizadas, até o início da segunda metade do século XX, prevaleceram os conceitos de *idiotia* e *imbecilidade* para classificar a DI (SILVA, 2016). A partir desse período, as definições existentes começam a ser questionadas, levando-se em consideração o “excessivo desconhecimento sobre a etiologia da deficiência, tal como o questionamento inicial sobre o critério de incurabilidade” (SILVA, 2016, p. 44).

A partir da década de 1950, a visão de “irrecuperabilidade e constitucionalidade da condição de deficiência intelectual” passa a inserir em suas recomendações aspectos socioeducacionais e uma classificação comportamental que foram, inicialmente, publicadas na

5ª edição do Manual da Associação Americana de Retardo Mental (*American Association on Mental Retardation – AAMR*) (PLETSCH, 2009). De acordo com a autora, em 1961, essa edição foi revisada e reeditada, estabelecendo-se uma nova etapa para os estudos no campo da deficiência intelectual.

No Brasil, órgãos oficiais e estudiosos da área adotaram a concepção da AAMR (já em sua 6ª edição) na década de 1970. A partir dessa edição, segundo Pletsch (2009), a deficiência intelectual¹⁸ passou a ser concebida como um funcionamento intelectual¹⁹ significativamente abaixo da média, o qual se origina no período de desenvolvimento, sendo concorrente com os *deficits* no comportamento adaptativo.

Contudo, a 6ª edição do Manual e subsequentes - 7ª e 8ª, publicadas em 1977 e 1983 - apresentaram diversos problemas e críticas relacionados à aplicação da definição de DI e do seu sistema de classificação (PLETSCH, 2009). Dentre os principais problemas, Mendes (1995) destaca “a inconsistência nos procedimentos de diagnóstico, omissões nas avaliações, ênfase no critério psicométrico e dificuldades com a avaliação do comportamento adaptativo”²⁰ (MENDES, 1995, p. 43), o que, segundo a autora, colaborou para que pessoas que não possuíam DI, mas dificuldades de aprendizagem, fossem encaminhadas para programas educacionais segregados.

No ano de 1992, é publicada uma nova edição do Manual, concebida como *multidimensional*, passando a DI a ser entendida por meio da relação entre três grandes dimensões: (i) a capacidade da pessoa (mensurada por testes padronizados); (ii) o ambiente em que a pessoa está inserida; e (iii) a necessidade de níveis de suporte (ALMEIDA, 2004). Neste sentido, a AAMR destaca a necessidade de a deficiência não ser vista como uma marca absoluta da pessoa, mas como fruto de uma interação do funcionamento intelectual e do ambiente em que está inserida (SILVA, 2016). Neste Manual, a *deficiência intelectual* é definida como:

Uma substancial limitação no funcionamento presente. É caracterizada por um funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, existindo concorrentemente com limitações relacionadas a duas ou mais das seguintes áreas de habilidades adaptativas: comunicação, autocuidado, vida no lar, habilidades sociais, uso de comunidade, autodireção, saúde e segurança, desempenho acadêmico funcional, lazer e trabalho. O **retardo mental** manifesta-se antes dos 18 anos. (ALMEIDA, 2004, p. 37 - grifo nosso)

¹⁸ Nos manuais anteriores a 2010, é utilizado o termo *retardo mental* para designar a deficiência, aqui substituído por deficiência intelectual. Porém, nas citações diretas mantivemos o termo utilizado pela edição/autor consultado.

¹⁹ O funcionamento humano intelectual é frequentemente conceitualizado e entendido por meio de um fator geral da inteligência. A inteligência é uma capacidade mental geral, que inclui raciocínio, planejamento, resolução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, aprendizagem rápida e aprendizagem a partir da experiência. (AAIDD, 2010, p. 65, tradução nossa)

²⁰ Capacidade do indivíduo para adaptar-se às demandas naturais e sociais de seu ambiente. (SILVA, 2016, p. 45)

Quanto ao uso do termo *retardo mental*, segundo Pletsch (2009), a AAMR reconhece que:

Ele é estigmatizante e erroneamente usado como resumo global a respeito de seres humanos complexos. Depois de muitas deliberações de vários grupos, não se chegou a um consenso sobre um termo alternativo aceitável que signifique a mesma coisa. Por isso, desta vez, não conseguimos eliminar o termo, apesar de suas reconhecidas falhas. (PLETSCH, 2009, p. 82)

Em 2002, a AAMR propôs um novo sistema para definir a DI, abolindo a classificação antes colocada: leve, moderada, severa e profunda. Neste sistema, a DI passa a ser concebida como “uma incapacidade caracterizada por limitações significativas no funcionamento intelectual e na conduta adaptativa que se manifestam em habilidades práticas, sociais e conceituais. Esta incapacidade começa antes dos 18 anos” (ALMEIDA, 2004, p. 43).

Comparando-se a 1992, a AAMR manteve, no sistema de 2002, o termo *retardo mental* e, da mesma forma, o destaque na orientação funcional e nos níveis de suporte, além das três características diagnósticas (funcionamento intelectual, comportamento adaptativo e idade de aparição da deficiência). Ademais, os processos de diagnósticos, classificação e níveis de suporte passaram a ser problematizados com maior ênfase, além de ocorrer uma expansão das discussões voltadas para a necessidade de julgamento clínico no processo diagnóstico, dado que, para a AAMR (2002), o diagnóstico da DI só é elaborado se satisfizer a três critérios: (i) funcionamento intelectual; (ii) habilidades adaptativas; e (iii) idade de surgimento do *deficit* (SILVA, 2016).

Diante dos aportes analisados, o próximo tópico desse Capítulo apresentará a mudança terminológica da deficiência intelectual, tal como seu conceito e classificação proposto pela Associação Americana. Serão apresentados, também, os atuais sistemas de classificação utilizados no Brasil para o diagnóstico dos sujeitos com deficiência intelectual.

2.2 A mudança terminológica e a atual definição e classificação da deficiência intelectual

Como mencionado, a Associação Americana de Retardo Mental foi fundada em 1876, tendo como presidente o reconhecido médico Édouard Séguin. A partir de 2007, passou a ser denominada “Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento” (*American Association for Intellectual Disabilities and Development - AAIDD*), sendo responsável por disseminar informações sobre nomenclaturas e conceitos que têm contribuído para as discussões no âmbito das áreas da Medicina e Educação (DANTAS, 2012).

A partir das mudanças contidas na 11ª edição do Manual da AAIDD, destaca-se a alteração da terminologia de *retardo mental* para *deficiência intelectual* (SILVA, 2016), cuja mudança, segundo apontamentos de Dantas (2012), se deve ao fato de a AAMR entender que “o *deficit* cognitivo não está na mente como um todo e, sim, no intelecto, considerando esse último como o campo responsável pela cognição” (DANTAS, 2012, p. 59). Silva (2016), no contexto brasileiro, assegura que a mudança ocorreu em moldes diferentes, dado que não se utilizava o termo *retardo mental*, visto que a alteração proposta é aquela que substituiu *deficiência mental* por *deficiência intelectual*.

Veltrone e Mendes (2012) avaliam que as publicações concernentes ao estudo científico da DI realizadas pela AAIDD têm induzido a publicação dos documentos oficiais brasileiros, que legitimam o uso da terminologia, a definição, tanto quanto suas orientações para a identificação de pessoas com DI.

A organização da 11ª edição (última) do Manual da AAIDD (2010) se deu em um cenário de amplas discussões do Comitê sobre Terminologia e Classificação, composto por pesquisadores e professores universitários nos Estados Unidos, México e Espanha (SILVA, 2016). A partir dessas discussões, surgiu uma nova definição da deficiência intelectual:

[...] incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade tem início antes dos dezoito anos de idade.²¹ (AAIDD, 2010, p. 25, tradução nossa)

Segundo a própria AAIDD (2010), “o termo cobre a mesma população de pessoas que eram elegíveis para o diagnóstico de retardo mental, sendo importante considerar os dois termos como sinônimos na definição e em tudo relacionado ao sistema de classificação” (VELTRONE, 2011, p. 61).

Nesse sentido, um dos marcos de continuidade para se pensar uma nova terminologia e definição da pessoa com DI refere-se à “Conferência Internacional sobre a DI”, ocorrida em 2004, no Canadá, fomentada pela Organização Mundial de Saúde (OMS) e Organização Pan-Americana da Saúde (OPAS), que resultou na “Declaração de Montreal”, ocasião em que foi validada a alteração do termo *deficiência mental* para *deficiência intelectual* (PLETSCH, 2009).

Segundo Caiado *et al.* (2017), a deficiência intelectual, nessa Declaração, é apresentada como um atributo integrante da diversidade humana, destacando-se em seu texto a solicitação

²¹ Citação original: [...] *inability characterized by major limitations, not only with regard to the intellectual function but also the adaptive behavior, it is expressed in the practical, social and conceptual adaptive skills. This inability begins before eighteen years old.* (AAIDD, 2010, p. 25)

à comunidade internacional para que siga as recomendações definidas pela “Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência” (BRASIL, 2001d).

Conforme a “Declaração de Montreal”, a DI:

[...] assim como outras características humanas, constitui parte integral da experiência e da diversidade humana. A deficiência intelectual é entendida de maneira diferenciada pelas diversas culturas, o que faz com que a comunidade internacional deva reconhecer seus valores universais de dignidade, autodeterminação, igualdade e justiça para todos. (OMS/OPAS, 2004)

Ao abordar a temática dessa mudança terminológica, segundo Silva (2016), a AAIDD defende que essas modificações se relacionam a uma alteração de significado concernente ao conceito, vislumbrando que a deficiência deixe de ser um foco na pessoa para se tornar um fenômeno humano, equivalente a fatores sociais e/ou orgânicos:

A importância deste caminho evolutivo é que a deficiência intelectual não se considera um traço absoluto, fixo na pessoa. Mas também, a construção sociológica da pessoa com deficiência intelectual exemplifica a interação entre a pessoa e o seu ambiente, e centra-se no papel que o apoio individualizado pode desempenhar na melhora do funcionamento humano, não se esquecendo da busca e compreensão dos princípios inerentes ao movimento social da deficiência.²² (AAIDD, 2010, p. 20 - tradução nossa)

Nessa perspectiva, a *deficiência intelectual* pode ser compreendida como um estado específico de funcionamento e, não, um atributo da pessoa. O estado de funcionamento passa a ser assimilado como um conjunto de limitações que irão influenciar na forma como o sujeito se adapta ao meio no qual está inserido, ressaltando o tipo e a quantidade de apoios necessários nas suas vivências diárias, o que, por conseguinte, irá beneficiar seu processo de desenvolvimento e aprendizagem (FONTES *et al.*, 2007).

Braun (2012) destaca que, comparando-se as versões anteriores a 2002, a AAIDD dá um significativo avanço em relação à definição da nova terminologia de DI, posto que, anteriormente, os fatores socioambientais não eram considerados, já que a atenção se voltava para os fatores de ordem biológica. Portanto, mesmo sendo mantidos os fatores biológicos na nova definição, estes passam a ser agregados a outros princípios, compondo o “[...] contexto em

²² Citação original: *The significance of this evolutionary path resides in the fact that intellectual disability is not considered to be an absolute, fixed trait of the individual. But also, the social construction of people with intellectual disability exemplifies the interaction between individuals and their environment and focuses on the role that the individualized support may play in the improvement of the human functioning, not forgetting the search and understanding of principles inherent to the disability social movement.* (AAIDD, 2010, p. 20)

que se dá a definição de deficiência intelectual e indicam de que forma se aplica” (BRAUN, 2012, p. 115).

Da mesma maneira, a deficiência passa a ser interpretada como um fenômeno complexo a partir da convergência dos aspectos biológicos e socioculturais, sendo necessário considerar tais aspectos na sua interrelação e, não mais, isoladamente (PLETSCH, 2009). Para a autora, as possibilidades educacionais surgem a partir da união destes elementos aludidos e, a partir deles, tem-se a possibilidade de compreender como se constitui a pessoa com DI e apresentar a ela meios satisfatórios de desenvolvimento no processo de ensino e aprendizagem.

Acreditamos que a mudança na concepção de classificação e definição da deficiência intelectual proposta pela AAIDD foi importante, ao passar de uma concepção puramente quantitativa, com base em testes psicométricos (QI), para uma concepção que valoriza o meio social onde se vive. Isto orienta novas práticas para o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual, especialmente as que apresentam necessidades mais acentuadas, o que pode contribuir para melhorar a qualidade de vida dessas pessoas. (PLETSCH, 2009, p. 86 citando CARVALHO & MACIEL, 2003 e ALONSO, 2006)

Sobre a construção da definição de deficiência intelectual, a AAIDD (2010) destaca duas perspectivas, sendo a definição *operativa* e a definição *constitutiva*. A primeira, segundo Silva (2016), refere-se ao que é preciso observar para explicar a deficiência, devendo basear-se nos seguintes critérios: (i) as limitações significativas no funcionamento intelectual e na conduta adaptativa; (ii) a maneira em que se apresentam as habilidades adaptativas, sociais e práticas; e (iii) a idade que deve anteceder aos 18 anos.

Em relação à definição *constitutiva*, Silva (2016) argumenta que a AAIDD - ao apresentá-la - preocupou-se em explicar a motivação para a troca de terminologias, posto que elucida as diferenças significativas entre o termo atual e o antigo:

A diferença principal se refere ao lugar que ocupa a deficiência: o conceito anterior, retardo mental, via a deficiência como um *deficit* da pessoa, enquanto que o conceito atual, deficiência intelectual, vê a deficiência como uma relação entre as capacidades da pessoa e o contexto em que esta participa. A terminologia retardo mental fazia referência a uma condição interna do indivíduo; a deficiência intelectual faz referência a um estado de funcionamento e a uma condição. Ambas as construções consideram, contudo, que a condição (como no retardo mental) e o estado de funcionamento (como na deficiência intelectual) definem as limitações no funcionamento humano típico.²³ (AAIDD, 2010, p. 42 - tradução nossa)

²³ Citação original: *The main difference refers to the place that the disability occupies: the previous concept, Mental Retardation, considered the disability as a deficit of the individual, whereas the ongoing concept, Intellectual Disability, considers the disability as a relationship between the individual's abilities and the context in which she/he participates. The terminology Mental Retardation referred to an internal condition of the individual, the Intellectual Disability refers to a state of functioning and a condition. Nevertheless, both constructions consider that the condition (such as in Mental Retardation) and the state of functioning (such as in Intellectual Disability) define the limitations in typical human functioning.* (AAIDD, 2010, p. 42)

Dessa maneira, “a definição constitutiva a partir da concepção de funcionamento humano conceitua a deficiência a partir de uma perspectiva ecológica e multidimensional, e salienta o papel fundamental que exercem os apoios individualizados” (SILVA, 2016, p. 53). A AAIDD (2010), visando maior segurança nos critérios de avaliação diagnóstica, parte de duas concepções: a *multidimensional* e a *funcional*. A concepção multidimensional consiste na identificação da deficiência intelectual a partir de cinco dimensões, que se referem aos diferentes aspectos do desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, tal qual do ambiente em que vive e dos apoios de que dispõe (DANTAS, 2012; PLETSCHE, 2009), sendo as seguintes:

Dimensão I – Habilidades intelectuais: “Referem-se à capacidade de raciocínio, planejamento, solução de problemas, pensamento abstrato, compreensão de ideias complexas, rapidez de aprendizagem e aprendizagem por meio da experiência” (PLETSCH, 2009, p. 83).

De acordo com Carvalho e Maciel (2003):

As habilidades intelectuais são objetivamente avaliadas por meio de testes psicométricos de inteligência. A dimensão que se fazia hegemônica no início do século XX, passa a se constituir, no **Sistema 2002**, um dos indicadores do *deficit* intelectual, considerado em relação às outras dimensões. Desse modo, a mensuração da inteligência continua com muito peso, mas não é suficiente para o diagnóstico da deficiência. (CARVALHO & MACIEL, 2003, p. 150 – grifo nosso)

No processo avaliativo são recomendadas as seguintes premissas: (i) a qualidade dos instrumentos de medida; (ii) a qualificação do avaliador para a aplicação e interpretação dos resultados; (iii) a seleção dos informantes quanto à sua legitimação para fornecer dados sobre a pessoa; (iv) a contextualização ambiental e sociocultural na interpretação dos resultados; (v) a história clínica e social da pessoa; e (vi) as condições físicas e mentais associadas, que possam interferir nos resultados (CARVALHO & MACIEL, 2003).

Dimensão II – Comportamento adaptativo: diz respeito a um conjunto de habilidades conceituais, sociais e práticas que são assimiladas e praticadas pelos sujeitos em sua vida cotidiana, enquanto que a conduta adaptativa refere-se a todas as nossas interferências com o meio (SILVA, 2016).

Segundo Dantas (2012), a avaliação do comportamento adaptativo consiste no uso de instrumentos objetivos de mensuração, que demonstram resultados quantitativos relativos às habilidades conceituais, sociais e práticas, conforme apresentado a seguir, por Pletsch (2009):

A **habilidade conceitual** é compreendida como aquela que se refere às capacidades fundamentais da inteligência, envolvendo suas dimensões abstratas como, por exemplo, leitura e escrita, conceitos de dinheiro e linguagem (receptiva e expressiva). A **habilidade prática** se refere à habilidade de se manter e de se sustentar como uma pessoa independente nas atividades ordinárias da vida diária, incluindo, entre outros, as habilidades sensório-motoras, de autocuidado e segurança, de trabalho e lazer. Já a **habilidade social** diz respeito à habilidade para compreender as expectativas sobre comportamentos socialmente adequados ou aceitos, como, por exemplo, responsabilidade, ingenuidade (probabilidade de ser enganado e alvo de abuso e/ou violência) e autoestima. (PLETSCH, 2009, p. 83 – grifos nossos)

Dimensão III – Participação, interação e papéis sociais: estão relacionados à participação e à interação do indivíduo com DI na vida em comunidade, tal como aos papéis que desempenham na mesma (PLETSCH, 2009).

[...] A observação e o depoimento são procedimentos de avaliação indicados para essa dimensão, tendo em vista a consideração dos múltiplos contextos envolvidos e a possibilidade diversificada de relações estabelecidas pelo sujeito no mundo físico e social. (CARVALHO & MACIEL, 2003, p. 151)

Dimensão IV – Contexto: retrata as condições nas quais o sujeito vive (família, vizinhança, escola e a sociedade como um todo), relacionando-as com as condições de vida da pessoa (PLETSCH, 2009).

[...] as condições em que a pessoa vive, relacionando-as com qualidade de vida. Os níveis de contexto considerados estão de acordo com a concepção de Bronfenbrenner (1979), incluindo: a) *o microsistema* – o ambiente social imediato, envolvendo a família da pessoa e os que lhe são próximos; b) *o mesossistema* – a vizinhança, a comunidade e as organizações educacionais e de apoio; c) *o macrossistema* – o contexto cultural, a sociedade, os grupos populacionais. São considerados na avaliação diagnóstica as práticas e valores culturais; as oportunidades educacionais, de trabalho e lazer, bem como as condições contextuais de desenvolvimento da pessoa. São consideradas, também, as condições ambientais relacionadas ao seu bem-estar, saúde, segurança pessoal, conforto material, estímulo ao desenvolvimento e condições de estabilidade no momento presente. A avaliação de contextos prescinde da utilização de medidas padronizadas, prevalecendo critérios qualitativos e de julgamento clínico. (CARVALHO & MACIEL, 2003, p. 152 – grifos nossos)

Dimensão V – Saúde: voltada para avaliar o quanto as condições de saúde física e mental influenciam o funcionamento da pessoa, facilitando ou inibindo suas realizações (CARVALHO & MACIEL, 2003).

Silva (2016) afirma que a AAIDD destaca a importância dessas dimensões não serem consideradas de forma isolada, levando-se em conta que a DI se constitui a partir de uma variedade de fatores.

No que diz respeito à concepção funcional, mencionada anteriormente, esta refere-se aos sistemas de apoio que são necessários a fim de que sejam viabilizadas as cinco dimensões citadas (DANTAS, 2012). Estes sistemas classificam-se em:

Apoio intermitente - utilizados em situações pontuais quando necessário, em fases de mudanças bruscas na vida da pessoa e/ou situações específicas de aprendizagem, como, por exemplo, o ingresso na classe regular; **Apoio limitado** - utilizados em pequenos períodos com ações voltadas para atender necessidades de curta duração, como o ingresso na escola e no mercado de trabalho, por exemplo; **Apoio extensivo** - oferecido de forma periódica e regular, podendo se estender sem limitação de tempo para determinados ambientes, como a escola, o trabalho ou a casa, ou para adaptação no campo profissional; **Apoio pervasivo ou generalizado** - constante e intenso, disponibilizado em todos os ambientes durante toda a vida; em geral, é realizado por uma equipe de diferentes profissionais. (PLETSCH, 2009, p. 87 – grifos nossos)

Os apoios são definidos como recursos e estratégias que têm como propósito fomentar o desenvolvimento, a educação, os interesses, tal qual o bem-estar social de uma pessoa, e melhorar o funcionamento individual (SILVA, 2016).

Segundo Dantas (2012), para a execução do diagnóstico, a AAIDD sugere que as restrições apresentadas pela pessoa sejam avaliadas, no que concerne às habilidades conceituais, sociais e práticas, indicando os graus de suporte que devem ser dados, baseando-se nos sistemas de apoio. Dessa maneira, a DI é classificada em conformidade com o grau de comprometimento adaptativo, levando-se em conta o princípio qualitativo, em detrimento do quantitativo, modelo classificatório anteriormente utilizado.

Apesar de a AAIDD ainda sugerir os testes psicométricos para a avaliação das habilidades intelectuais, sua utilização não possui o mesmo caráter determinante, conforme anteriormente concebido, pois passaram a ser um dos indicadores do *deficit*. Contudo, a sua utilização não é suficiente para o diagnóstico da DI, sendo necessário levar-se em conta as demais dimensões avaliadas. Portanto, sua aplicação deve estar relacionada às condições descritas anteriormente (DANTAS, 2012). A partir do modelo qualitativo de diagnóstico, a AAIDD reconhece que nem todas as pessoas com DI possuem limitações em todas as áreas dos comportamentos adaptativos, precisando de serviços de apoio em apenas uma ou outra área comprometida (CARVALHO & MACIEL, 2003). Em relação aos apoios, irão variar de pessoa para pessoa, levando-se em consideração a especificidade de cada um e o estágio de vida (PLETSCH, 2009).

Na concepção de Carvalho e Maciel (2003), para que o diagnóstico possa ser aplicado, é preciso que as “limitações intelectuais e adaptativas, identificadas pelos instrumentos de mensuração, sejam “culturalmente significadas e qualificadas como deficitárias” (CARVALHO & MACIEL, 2003, p.150), sendo que alguns parâmetros influenciam essa qualificação:

Os padrões de referência do meio circundante, em relação ao que se considera desempenho normal; a intensidade e a natureza das demandas sociais; as características do grupo de referência, em relação ao qual a pessoa é avaliada; a

demarcação etária do período de desenvolvimento, convencionada e demarcada nos 18 anos de idade, fazendo com que os indicadores da deficiência se manifestem na infância e na adolescência. (CARVALHO & MACIEL, 2003, p. 150)

Na compreensão de Pletsch (2009), levando-se em conta o sistema de apoios, será possível promover a inserção em classe comum de crianças com DI, promovendo, dessa forma, seu desenvolvimento social e uma aprendizagem significativa. Para essa autora, os profissionais da Educação Especial, a partir dos conhecimentos pedagógicos construídos historicamente, estão instrumentalizados para trabalharem como apoio ao ensino regular com estudantes com DI incluídos em suas salas de aula. Acrescenta ainda que:

A colaboração entre ensino regular e Educação Especial constitui, a nosso ver, condição importante para que ocorra aprendizagem significativa do aluno com deficiência intelectual. Outrossim, não é demais lembrar que a escolha do tipo de apoio precisa levar em consideração a opção que proporcione mais benefícios ao aluno. Também cabe destacar que, apesar de adotar o conceito de deficiência intelectual segundo a AAIDD, as políticas educacionais nunca incorporam o sistema de apoios tal qual proposto por essa associação. (PLETSCH, 2009, p. 87)

Os apoios devem ser planejados de forma a atender as necessidades individuais do aluno com DI, visando à sua participação na vida em sociedade, sendo que, para isso, é necessário que tais apoios contenham informações sobre o aluno e as demais pessoas que compartilham do mesmo contexto social e cultural (BRAUN, 2012). Ainda conforme a autora, para a concretização desta prática, é imprescindível o entendimento sobre “as diferenças que se fazem presentes nas dimensões do seu funcionamento humano, em sua conduta e habilidades adaptativas, conceituais, sociais e práticas, em relação a seus pares, às outras pessoas que compartilham do mesmo espaço social” (BRAUN, 2012, p. 121).

Avançando nas reflexões propostas, é importante ressaltar que, além da AAIDD, outros sistemas usam diferentes tipos de encaminhamento, a fim de realizarem o diagnóstico da DI, como o “Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais” - *Diagnostic and Statistical Manual* (DSM – V) ou a “Classificação Internacional de Doenças e de Problemas Relacionados à Saúde” (CID 10), ambos citados por Dantas (2012).

Pereira (2018), em conformidade com a Organização Mundial de Saúde, verifica que estes sistemas estão embasados em dois modelos de compreensão da deficiência: o modelo médico e o social. Para o primeiro modelo, a *incapacidade* é um problema estritamente da pessoa, ocasionado diretamente pela doença, trauma ou outro problema de saúde, necessitando de intervenção médica mediante tratamento individual por profissionais (OMS, 2004). O segundo modelo relaciona a incapacidade a um problema social, terminantemente alusivo à funcionalidade expressa pela pessoa (DIAS & OLIVEIRA, 2013), melhor dizendo, é “o

resultado de uma relação complexa entre a condição de saúde do indivíduo e os fatores pessoais, com os fatores externos, que representam as circunstâncias nas quais o indivíduo vive” (OMS, 2004, p. 15).

O termo **funcionalidade** diz respeito às funções e estruturas do corpo, assim como à atividade e participação social. Não se trata de algo inerente ao próprio sujeito, mas diz respeito também às condições sociais vigentes, que devem prover o ambiente com reestruturações que permitam a inclusão da pessoa nos diversos âmbitos da vida social. (DIAS & OLIVEIRA, 2013, p. 173 – grifo das autoras)

Em relação aos sistemas de classificação, a CID-10 certifica que se trata de um sistema categorial que tem como propósito classificar as descrições diagnósticas gerais com base na organização de síndromes, admitindo a mensuração de QI como definidora da deficiência intelectual (CARVALHO & MACIEL, 2013). Em 2001, a OMS publicou a “Classificação Internacional de Funcionalidade” (CIF), operando de forma complementar à CID-10 na realização dos diagnósticos (SILVA, 2016).

A CIF procura alterar o entendimento em relação à identificação de incapacidades e funcionalidades pertinentes às condições de saúde, considerando os aspectos orgânicos, tanto quanto os que se referem à participação social (DIAS & OLIVEIRA, 2013). Utiliza-se de uma abordagem biopsicossocial, indo além da dimensão médica, para promover a avaliação da pessoa com deficiência, incorporando em seu diagnóstico três dimensões: (i) a biomédica; (ii) a psicológica; e (iii) a social, buscando uma mudança de paradigma em relação à deficiência e à incapacidade (DIAS & OLIVEIRA, 2013; SILVA, 2016). Conforme Carvalho e Maciel (2003), o Sistema 2002 da AAMR e a CIF compartilham da perspectiva funcionalista, ecológica e multidimensional.

Em relação ao manual DSM, criado em 1952, trata-se de um sistema de classificação usado pela área clínica, cuja publicação é de responsabilidade da Associação Psiquiátrica Americana (APA), a partir de um modelo organicista (SILVA, 2016). Assim como a CID-10,²⁴ na DSM-V o funcionamento intelectual também é definido, primordialmente, pelo quociente intelectual, classificando os sujeitos com deficiência intelectual leve, moderada, severa ou profunda, conforme a pontuação obtida na aplicação dos testes (DANTAS, 2012).

As classificações por nível de QI expressam uma visão psicométrica da deficiência e apontam prognósticos desanimadores. O foco do problema é colocado no sujeito, no seu desempenho, consolidando o atraso cognitivo como característica individual,

²⁴ A classificação é realizada mediante seis categorias: F70 Retardo Mental Leve (QI na faixa de 50 a 69); F71 Retardo Mental Moderado (QI usualmente na faixa de 35 a 49); F72 Retardo Mental Grave (QI em média na faixa de 20 a 34); F73 Retardo Mental Profundo (QI abaixo de 20); F78 Outro Retardo Mental e F79 Retardo Mental Não Especificado. (BRIDI, 2013, p. 12)

contribuindo para uma baixa expectativa dos professores em relação a esse aluno. (SILVA 2016, p. 62)

No que diz respeito a outras classificações, de acordo com Silva (2016), o DSM-V aborda que:

A CID-11 (em desenvolvimento à época desta publicação) utiliza o termo *transtornos do desenvolvimento intelectual* para indicar que se está falando de transtornos que envolvem função cerebral prejudicada precocemente na vida. Esses transtornos estão descritos na CID-11 como metassíndrome que ocorre no período do desenvolvimento análoga à demência ou o transtorno neurocognitivo em fases posteriores da vida. Existem quatro tipos na CID-11: leve, moderado, grave e profundo. (SILVA, 2016, p. 60)

Em 2012, o DSM-V foi submetido a uma revisão, cuja edição passou a adotar o uso do termo *deficiência intelectual (Transtorno do Desenvolvimento Intelectual)* em detrimento do termo utilizado anteriormente - *retardo mental* (SILVA, 2016).

Conforme assinala Dantas (2012), as definições e procedimentos usados para a oficialização dos diagnósticos, em todos os sistemas, continuam mantendo, segundo Mendes (1996, p. 126), “[...] o ponto de corte entre a normalidade e a deficiência intelectual, em termos do critério psicométrico [...]”, o que, para Dantas (2012), tem gerado incertezas a respeito das formas de avaliação que efetivamente indiquem as condições intelectuais da pessoa. No entendimento de Dias e Oliveira (2013), esses sistemas de classificação (CID, DSM e CIF) devem operar de forma integrada, objetivando um olhar mais amplo sobre a saúde.

Carneiro (2017) informa que, apesar do atual entendimento de que a DI deve ser considerada como uma condição multidimensional que não se limita a resultados de testes de inteligência, no Brasil ainda se utiliza da classificação adotada por estes testes, tendo em vista a sua presença em laudos técnicos elaborados pelas equipes multiprofissionais, tanto quanto em laudos médicos.

Em nossa sociedade, ainda é predominante a concepção de deficiência pautada no modelo médico, numa visão clínica que foca as limitações determinadas pelas condições orgânicas, cujo enfoque é a deficiência do sujeito e as características impostas (CARNEIRO, 2017). Para a autora, é uma concepção que prestigia aspectos individuais, privilegiando aspectos orgânicos da deficiência.

Dias e Oliveira (2013) consideram que o campo da Medicina compreende a DI como um *transtorno mental ou do comportamento*, baseando-se nas proposições da CID-10 e do DSM-V, e complementam:

O diagnóstico médico, que deveria se prestar a garantir adequado atendimento à saúde dos indivíduos, desloca-se para tomada de decisões em outros setores da vida social.

Essa concepção gera consequências sociais, uma vez que os laudos médicos, orientados por esses documentos, extrapolam o âmbito da saúde e são comumente utilizados para diversos outros fins. (DIAS & OLIVEIRA, 2013, p. 174)

Para as autoras (2013), tais laudos diagnósticos são empregados para a aquisição do BPC; para o acesso ao sistema de cotas comumente utilizado para ingresso no serviço público ou privado; e no campo educacional são utilizados como forma de complementação ou definição de avaliações psicopedagógicas.

Quanto ao campo educacional, Bridi (2013) problematiza a utilização desses diagnósticos na elaboração e planejamento das práticas pedagógicas, reconhecendo sua força nos ambientes educacionais.

O diagnóstico de deficiência intelectual, bastante influenciado pelas contribuições psicométricas a partir de Binet, sempre encontrou, na escola, solo fértil para se desenvolver e ser valorizado como um instrumento de classificação. Historicamente, seu uso determinou a organização de serviços em Educação Especial, principalmente no que se refere ao encaminhamento de crianças com histórico de fracasso escolar para os espaços especializados - classes e escolas especiais. (BRIDI, 2013, p. 16)

Na visão de Carneiro (2017), mesmo o Brasil adotando uma perspectiva inclusiva que reconhece que todos têm direito à Educação em sistemas de ensino regulares, os laudos diagnósticos com viés psicométrico da DI ainda são utilizados na área educacional, como “indicadores de prognósticos negativos” (p. 82). A atenção permanece voltada para o desempenho do sujeito, legitimando o atraso cognitivo como característica individual e colaborando para a baixa expectativa por parte dos educadores em relação a este aluno (CARNEIRO, 2017).

Na análise de Bridi (2013), atualmente a discussão volta-se para a real necessidade, ou não, do diagnóstico clínico da DI como critério de frequência do estudante no AEE. Segundo informa a autora, desde 2011 esse critério não se constitui mais um requisito, posto que os alunos com deficiência intelectual passaram a ser incluídos no Censo Escolar pela avaliação e parecer do professor do AEE, sem a presença de um diagnóstico clínico. A respeito disso, conforme Pletsch e Oliveira (2017), a Nota Técnica nº 04 / 2014 / MEC / SECADI / DPEE, de 4 de janeiro de 2014 (BRASIL, 2014c) orienta as Redes de ensino:

Os procedimentos a serem adotados na avaliação e no encaminhamento de alunos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação para o AEE. [...] a avaliação do aluno deve ocorrer por meio do plano do AEE, a ser elaborado com base em estudo de caso. Já, o diagnóstico clínico deve ser usado como documento complementar ao estudo de caso. (BRASIL, 2014c)

Bridi (2013) avalia que esta medida representa uma oportunidade ofertada à Educação e à Educação Especial de apropriação ou (re)apropriação de seus domínios, “apesar de reconhecer que a identificação desse aluno por parte dos educadores especializados não elimina os impasses decorrentes da complexidade da tarefa e da premência de investimento em formação de profissionais capazes de realizá-la” (BRIDI, 2013, pp. 16-17).

A partir dessas reflexões, o próximo tópico deste Capítulo versará sobre as contribuições da Psicologia histórico-cultural para o processo de ensino e aprendizagem da pessoa com DI, como forma de promover seu desenvolvimento e emancipação.

2.3 A perspectiva histórico-cultural e sua contribuição para o processo de ensino-aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual

Ao se realizar uma análise dos dados do Censo Escolar da Educação Básica no Brasil, torna-se perceptível a supremacia de estudantes com deficiência intelectual entre as condições dos sujeitos que são atendidos pela Educação Especial (JESUS, 2017). Conforme a autora, esta prevalência corresponde a cerca de 50% dos casos, destacando que, mesmo com o aumento exorbitante do diagnóstico de alunos com condições associadas aos transtornos globais do desenvolvimento (tais como o espectro autista), nenhum indicador se iguala à deficiência intelectual.

Pletsch (2009) constata que diferentes autores têm afirmado que um dos grandes desafios para a Educação tem sido o acompanhamento pedagógico junto ao aluno com *deficit* cognitivo, levando-se em consideração a dificuldade de a escola trabalhar com o estudante que apresenta deficiência, dado que acostumou-se a lidar com o aluno “ideal”, nos dizeres da autora: “Dentro de um padrão predominantemente racional, baseado em um modelo único de ensino-aprendizagem, sem considerar a diversidade humana e as possibilidades de escolarização de pessoas com deficiência intelectual” (PLETSCH, 2009, p. 88).

A partir desta realidade, conforme assinalado também por Pletsch (2009), existem diferentes perspectivas que retratam o desenvolvimento humano, que se apoiam em teorias distintas acerca do processo de ensino-aprendizagem. Nesse estudo, optou-se pela perspectiva histórico-cultural, tendo como referência o trabalho desenvolvido pelo psicólogo russo Lev Semyonovitch Vygotsky (1896-1934), posto que, para ele, o processo educacional constitui-se como uma prática social dialógica mediada pelo signo (linguagem) e pelo outro (sociedade).

Vygotsky (1997) desenvolveu seus estudos apoiando-se na teoria marxista histórico-dialética, pois considerava que o desenvolvimento da complexidade da estrutura humana se

dava mediante a apropriação, pelo homem, da experiência histórica e cultural. Em seu entendimento, tanto o organismo quanto o meio influenciam reciprocamente o desenvolvimento humano. Sob este ponto de vista, considera o homem como um ser histórico que se concebe pelas interações sociais estabelecidas, sendo um agente ativo na criação deste contexto (VYGOTSKY, 1997).

As ideias marxistas de atividade humana compreendem que o homem se torna humano pela transformação da natureza, de forma a “adaptá-la para si e não para o homem adaptar-se ao existente” (OLIVEIRA, 2010, p. 23). Nesse processo de transformação, por meio do trabalho, o homem desenvolve-se psiquicamente, no nível *filogenético* (desenvolvimento da espécie) e no nível *ontogenético* (desenvolvimento do indivíduo humano) (SIERRA & FACCI, 2011). Conforme destaca Braun (2012), a capacidade de o homem intervir na natureza, transformando-a e sendo transformado ao mesmo tempo, representa o primeiro ato histórico, tornando o ser humano sujeito da sua própria história.

Oliveira (2007) atesta a característica histórico-cultural elaborada por Vygotsky, quando ele afirma que “a dimensão essencialmente humana é constituída pelo desenvolvimento sócio-histórico e cultural, o que nos permite sair de um estágio primitivo de comportamento para um mais complexo, passando do estágio natural ao cultural” (OLIVEIRA, 2007, p. 28). Portanto, a abordagem histórico-cultural, pautada no materialismo histórico e dialético, compreende o desenvolvimento humano como resultado da atividade social dos homens. Isto é, o ser humano nasce apenas com recursos biológicos, todavia, com a convivência social, com seus valores e sua cultura, adquire recursos que concretizam o processo de humanização (de desenvolvimento humano), possível por intermédio do ensino-aprendizagem (PINO, 2005; PLETSCH, 2009).

Pino (2005) concebe o processo de humanização como um duplo nascimento: o biológico e o cultural. A relação estabelecida entre estes propicia o desenvolvimento e a apropriação do conhecimento historicamente produzido (PLETSCH, 2009).

Pino (2005) elucida que, a partir do momento em que se dá o nascimento, não é mais possível promover a separação entre os aspectos biológicos e os culturais. Segundo analisa, mesmo em circunstâncias extremas – de patologias orgânicas ou mentais profundas – esta separação é inconcebível, posto que as funções orgânicas são lenta e reiteradamente humanizadas. A partir dessa perspectiva, o desenvolvimento humano é visto como:

Síntese entre aspectos orgânicos (biológicos) e aspectos psicossociais em jogo na vida do sujeito e postula que nesse processo é precisamente a indeterminação genética das ações humanas que abre a possibilidade de sua transformação, da diversidade de suas formas de realização nas interações sociais. (PLETSCH, 2009, p. 89)

Portanto, pode afirmar-se que a DI está associada a práticas sociais, à cultura e à história, não sendo mais possível, como em outras perspectivas, entender e avaliar a deficiência tomando como referência fatores biológicos como marcas específicas do sujeito (PLETSCH & OLIVEIRA 2017).

Conforme Carneiro (2017), a perspectiva histórico-cultural, especialmente na obra de Vygotsky, apresenta elementos que possibilitam problematizar a deficiência intelectual “como uma produção social, resultado da relação entre biologia e cultura na constituição de sujeitos humanos” (CARNEIRO, 2017, p. 81). Dito de outra forma, nos dá condições de questionar a visão organicista de DI, ainda muito presente em nossa sociedade, da mesma maneira que nas práticas pedagógicas, já que a deficiência intelectual ainda é vista como condição individual, experimentada por sujeitos que são rotulados pela marca da *não aprendizagem* (CARNEIRO, 2017).

Valentim (2011) destaca que, nos dias atuais, ainda é preponderante o entendimento de professores e da sociedade em geral de que os processos de desenvolvimento e aprendizagem do sujeito com DI estão subordinados, absolutamente, aos aspectos biológicos. Para a autora, “tal concepção, que por vários anos os segregou e os colocou numa condição de escolarização apartada da comum, em espaços *especiais*, faz, nos dias de hoje, com que se criem barreiras para a efetivação da inclusão escolar” (VALENTIM, 2011, p. 22). A autora afirma ainda que:

Superar os processos estigmatizantes, no interior da escola, é condição necessária para que haja um investimento nas possibilidades de aprendizagem desse aluno: somente assim será possível propor novas estratégias que beneficiem o desenvolvimento de habilidades sociais e acadêmicas, superando a própria condição de deficiência. (VALENTIM, 2011, p. 22)

Em sua obra “Fundamentos de Defectologia”, Vygotsky fornece novas possibilidades para a compreensão da deficiência intelectual.

A tese básica da *defectologia*,²⁵ a partir da compreensão de Vygotsky, é a de que as leis que regem o desenvolvimento da pessoa com DI são as mesmas que regem o desenvolvimento das demais pessoas - fator que também se emprega nos processos de ensino-aprendizagem das crianças, jovens e adultos com deficiência (SIERRA & FACCI, 2011). Desse modo, Vygotsky considera que a criança que tem seu desenvolvimento comprometido por alguma deficiência não é menos desenvolvida que os seus pares considerados *normais*, mas uma criança que se desenvolve de outra maneira (VYGOTSKY, 1997). Isto é, “o desenvolvimento, fruto da síntese

²⁵ *Defectologia* é o termo traduzido do russo para o espanhol, utilizado para definir os estudos sobre as deficiências (cegueira, surdez, deficiência intelectual, etc.). Os primeiros trabalhos de Vygotsky sobre *defectologia* foram publicados em 1924, período no qual se dedicou à pesquisa no Instituto de Psicologia. (CARNEIRO, 2017, p. 86)

entre os aspectos orgânicos, socioculturais e emocionais, manifesta-se de forma peculiar e diferenciada em sua organização sociopsicológica” (PLETSCH, 2009, pp. 89-90). Portanto, não se pode analisar suas ações nem as confrontar com as demais pessoas, posto que cada indivíduo tem sua singularidade e se desenvolve de forma diferenciada (PLETSCH, 2009).

O principal argumento de Vygotsky (1997) sobre as deficiências é que não implicam, necessariamente, menor desenvolvimento, mas uma organização psíquica qualitativamente diferenciada do que é comumente observado. O que diferencia os indivíduos com ou sem deficiência intelectual não se limita aos aspectos quantificáveis da inteligência, mas envolve a relação única estabelecida entre o modo de organização da personalidade, a estrutura orgânica e funções psicológicas. Por isso, já no início do século XX, Vygotsky era contrário ao uso de testes para medição da capacidade intelectual. Para ele, o resultado de tal avaliação por pontuação de QI informa exclusivamente sobre o desenvolvimento real, mas não deixa clara a evolução daquilo que está indicado no resultado do teste quando analisado no curso do tempo. (DIAS & OLIVEIRA, 2013, p. 176)

Para Vygotsky, com base nas leis gerais do desenvolvimento da criança é que deve ser estudado o que é específico àquele que apresenta algum atraso, focando sempre o sujeito concreto. Isto é, na educação de pessoas com DI, é imprescindível entender como se dá o seu processo de desenvolvimento e não as incapacidades, dificuldades ou impossibilidades em si. Conforme analisa o autor, conhecer a deficiência que a pessoa apresenta é importante, porém, mais do que isso, é preciso saber sobre a pessoa que vive uma determinada condição de deficiência (VYGOTSKY, 1997). Acompanhado do diagnóstico, existem diversas outras condições que constituem o sujeito, tais como as condições sociais e econômicas de sua vida, as pessoas com as quais interage, a qualidade destas interações, e as situações de aprendizagem que já vivenciou (GARCIA, 1999).

Conforme Vygotsky (1997), “a criança mentalmente *retardada*²⁶ não está constituída só de defeitos e carências, seu organismo se reestrutura como um todo único. Sua personalidade vai sendo equilibrada como um todo, vai sendo compensada pelos processos de desenvolvimento da criança”²⁷ (VYGOTSKY, 1997, p. 134, tradução nossa).

Outra importante contribuição para se compreender o desenvolvimento da pessoa com DI refere-se ao conceito de *compensação* e *supercompensação* – tese central dos estudos de Vygotsky na *defectologia*. Para Vygotsky (1997), “a deficiência de uma função ou lesão de um

²⁶ Os termos *atraso mental*, *idiota*, *imbecil*, *débil* e *retardado* eram utilizados no período em que a *defectologia* foi desenvolvida para se referir à pessoa com deficiência intelectual. (SIERRA & FACCI, 2011, p. 147). Assim, quando se tratar de citações diretas manteremos o termo empregado pelo autor.

²⁷ Citação original: *El niño mentalmente retrasado no esra constituido solo de defectos y carencias, su organismo se reestructura como un todo unico. Su personalidad va siendo equilibrada como un todo, va siendo compensada por los procesos de desarrollo del niño.* (VYGOTSKY, 1997, p. 134)

órgão faz com que o sistema nervoso central e o aparato psíquico assumam a tarefa de compensar o defeito” (PLETSCH, 2009, p. 95). Este princípio possui aspecto central nas orientações de Vygotsky sobre o processo de desenvolvimento dos sujeitos com deficiência intelectual: “Todo defeito cria os estímulos para elaborar uma compensação”²⁸ (VYGOTSKY 1997, p. 14, tradução nossa). Para ele, assegurar elementos pedagógicos amparados na *compensação* não promove a cura da deficiência, contudo possibilita novas alternativas que podem favorecer o desenvolvimento de áreas potenciais (PLETSCH, 2009).

Para o autor russo, a educação de crianças com necessidades educativas especiais deve considerar que, associadas à deficiência, existem possibilidades compensatórias que permitem superar as limitações. São essas possibilidades que devem ser exploradas, de forma norteadora, no processo educativo de crianças com deficiência. (SIERRA & FACCI, 2011, p. 133)

Vygotsky afirma, contudo, que a organização deste processo educativo na busca da supercompensação não significa:

[...] atenuar as dificuldades que surgem da deficiência, mas tencionar todas as forças para sua compensação, apresentar somente as tarefas e em uma ordem que respondam ao caráter gradual do processo de formação de toda a personalidade sob um novo ponto de vista.²⁹ (VYGOTSKY, p. 47, tradução nossa)

Nessa perspectiva, levando-se em conta a *lei da compensação*, a educação do sujeito com DI tem grande eficácia, se o professor se conscientizar de que não se trata apenas de um *deficit* cognitivo, mas também da possibilidade e da força que podem contribuir para a “menorização” das consequências de tal quadro (VYGOTSKY, 1997). No processo educativo desses indivíduos, “a escola deve focar não no *deficit*, na deficiência em si, mas na reação que se origina na sua personalidade, em resposta às dificuldades encontradas frente à deficiência” (VALENTIM, 2011, p. 23).

No entendimento de Góes (2002) “não é o *deficit* em si que traça o destino da criança. Este “destino” é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas” (GÓES, 2002, p. 99).

Em relação à supercompensação, Vygotsky e Luria (1996) analisam a possibilidade de a limitação ser transformada em talento. A respeito disso, Sierra e Facci (2011) exemplificam

²⁸ Citação original: *Todo defecto crea los estímulos para elaborar una compensación.* (VYGOTSKY, 1997, p. 14)

²⁹ Citação original: *Atenuar las dificultades que derivan del defecto, sino tensar todas las fuerzas para compensarlo, plantear sólo tales tareas y hacerlo em tal orden, que respondan a la gradualidad del proceso de formación de toda la personalidad bajo un nuevo angulo.* (VYGOTSKY, 1997, p. 47)

situações de indivíduos com baixa audição que se tornam músicos, e sujeitos que apresentam dificuldades na fala que desenvolvem a oralidade. Outro exemplo refere-se ao da vacina, que ao ser aplicada, injeta-se o vírus da doença em um organismo saudável, o que estimula o sistema imunológico a produzir anticorpos que irão combater as doenças, tornando o indivíduo imune (PEREIRA, 2018). “E é este o processo orgânico, à primeira vista paradoxo, que transforma a enfermidade em um estado de maior saúde, a debilidade em força, o tóxico em imunidade e que se denomina *supercompensação*”³⁰ (VYGOTSKY, 1997, pp. 41-42 - tradução nossa). Assim, Vygotsky e Luria (1996) compreendem que a deficiência:

[...] organiza a mente, dispõe-na de tal modo que é possível o máximo de compensação. E o que é mais importante, cria uma enorme persistência em exercitar e desenvolver tudo quanto possa desenvolver, tudo quanto possa compensar o defeito em questão. (VYGOTSKY & LURIA, 1996, p. 223)

Ao se aplicar a teoria da supercompensação à Educação da pessoa com DI, torna-se possível considerar o “defeito” como uma força, e não como uma fragilidade. Consequentemente, essa força positiva - ao ser colocada em ação - irá possibilitar novos horizontes para o educador, posto que deixará de focar a deficiência em si para vislumbrar suas consequências sociais, isto é, sua realização sociopsicológica (PEREIRA, 2018). Nas palavras de Vygotsky, “o defeito não é somente uma debilidade, senão também uma força. Nesta verdade psicológica reside o alfa e o ômega da educação social das crianças com deficiência”³¹ (1997, p. 48 - tradução nossa).

No entanto, Vygotsky ressalta que o processo de compensação nem sempre terá resultados positivos, da mesma maneira que não se dará naturalmente:

Aponta ser ingênuo considerar que toda e qualquer deficiência resultará, indubitavelmente, em superação, ou que toda e qualquer deficiência levará ao sucesso. Ele salientou que, nesse processo de compensação, há dois polos extremos: de vitória e derrota – e entre eles há diversos graus possíveis de transição, de maneira que o fundamental e favorecedor à compensação é conhecer as peculiaridades e caminhos pelos quais a criança com deficiência deve ser conduzida, ou seja, que condições sociais favoráveis e positivas devem ser criadas, para mover o indivíduo à superação da dificuldade. (VALENTIM, 2011, p. 23)

Vygotsky e Luria (1996) consideram, ainda, que, pela experiência, as pessoas com deficiência terão possibilidade de desenvolverem técnicas e habilidades que contribuirão para

³⁰ Citação original: *Y es este el proceso organico, a primera vista paradójico, que transforma la enfermedad en un estado de mayor salud, la debilidad en fuerza, el tóxico en inmunidad, y que se denomina supercompensación.* (VYGOTSKY, 1997, pp. 41-42).

³¹ Citação original: *El defecto no es solo una debilidad, sino también una fuerza. En esta verdad psicológica reside el alfa y el omega de la educación social de los niños con deficiencias.* (VYGOTSKY, 1997, p. 48)

a superação da deficiência, tornando-se viável a realização de tarefas que antes eram consideradas irrealizáveis, pelo uso de novos e diferentes caminhos “[...] o comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso” (VYGOTSKY & LURIA, 1996, p. 222).

Conforme Carneiro (2017), Vygotsky problematiza que os estudiosos de *defectologia* de sua época afirmavam que, para que a compensação se realizasse, era fundamental que a criança se conscientizasse e sentisse profundamente sua deficiência. A respeito disso, a autora indaga: De que forma se daria essa tomada de consciência e a compensação dos *deficits* cognitivos por parte da criança com deficiência intelectual? Ao que Vygotsky esclarece:

O destino dos processos compensatórios e dos processos de desenvolvimento em seu conjunto depende não só do caráter e da gravidade do defeito, mas também da realidade social do defeito [...]. Nas crianças com insuficiências, a compensação segue direções totalmente diferentes segundo qual seja a situação que foi criada, em que meio se educa a criança, quais dificuldades se apresentam como causa dessa insuficiência.³² (VYGOTSKY, 1997, p. 136 - tradução nossa)

Carneiro (2017) afirma que “tais argumentos, em concordância com as premissas do materialismo dialético, evidenciam a compreensão de Vygotsky sobre o papel das condições objetivas da vida social nos processos compensatórios do desenvolvimento de crianças com deficiência” (CARNEIRO, 2017, p. 90). Ainda segundo a autora (2017), visando melhor compreensão da constituição e dos processos de desenvolvimento e de compensação social da pessoa com deficiência, torna-se indispensável entender a distinção estabelecida por Vygotsky entre a deficiência *primária* e a deficiência *secundária*.

A deficiência *primária* é concebida como biológica, refere-se a lesões cerebrais, orgânicas, de má-formação, isto é, são aspectos físicos que a pessoa com deficiência possui e que interferem no seu processo de desenvolvimento. A deficiência *secundária* diz respeito ao desenvolvimento da pessoa e relaciona-se com as dificuldades ocasionadas pelas primárias, e será diferente para cada indivíduo, levando-se em conta as características orgânicas, tal como as relações estabelecidas entre as pessoas em diferentes contextos sociais, não priorizando suas limitações (CARNEIRO, 2017). A distinção destes dois aspectos leva Vygotsky à seguinte questão:

O desenvolvimento incompleto das funções superiores na criança débil mental está determinado diretamente pela causa originária ou se trata de uma complicação de

³² Citação original: *El destino de los procesos compensatorios y de los procesos de desarrollo en su conjunto depende no solo del caracter y la gravedad del defecto, sino tambien de la realidad social del defecto, [...] En los ninos con insuficiencias, la compensación sigue direcciones totalmente diferentes segun cual sea la situacion que se há creado, en que medio se educa el nino, que dificultades se le presentan a causa de esa insuficiencia.* (VYGOTSKI, 1997, p. 136)

ordem secundária? Os dados experimentais e os estudos clínicos ajudaram a encontrar a resposta. O desenvolvimento incompleto das funções superiores está ligado ao desenvolvimento cultural incompleto da criança mentalmente retardada, a sua exclusão do ambiente cultural, da “nutrição” ambiental. Por causa da insuficiência, não é sentida oportunamente a influência do ambiente circundante e, por consequência, seu retardo se acumula, se acumulam as características negativas, as complicações adicionais na forma de um desenvolvimento social incompleto, de uma negligência pedagógica. Com frequência as complicações secundárias são o resultado de uma educação incompleta.³³ (VYGOTSKY, 1997, pp. 144-145 – tradução nossa)

Compartilhando deste entendimento, conforme assinala Carneiro (2017), pode-se inferir que o desenvolvimento incompleto das funções superiores na pessoa com DI associa-se às relações sociais por ela vivenciadas, não estando relacionada apenas às limitações individuais. Dessa maneira, a autora afirma que a deficiência intelectual será sempre:

O resultado das relações sociais vivenciadas por sujeitos que apresentam como característica primária algum comprometimento orgânico que possa limitar seu desenvolvimento cognitivo. Do mesmo modo, por sujeitos que não apresentam nenhum comprometimento orgânico, mas que, por algum motivo, não correspondem ao padrão cognitivo esperado para sua faixa etária em determinado contexto social. (CARNEIRO, 2017, p. 91)

Entretanto, esta condição não é estabelecida no nascimento, ela se constrói e se consolida na ausência de ambientes que não proporcionam desafios à pessoa, tanto quanto pela oferta de práticas simplificadas adaptadas à condição inicial apresentada por cada um desses indivíduos (CARNEIRO, 2017), ao que Vygotsky (1997) denominou de *negligência pedagógica*, devido a uma baixa “nutrição ambiental”.

Trazendo estas reflexões para o campo da Educação, Pletsch (2009) destaca que a pessoa com DI manifesta alterações consideráveis nos processos mentais, tais como a aquisição de conhecimentos acadêmicos, a realização de algumas atividades cotidianas, entre outras habilidades. Todavia, a autora enfatiza que tais alterações, isoladamente, não definem os processos de ensino-aprendizagem e, conseqüentemente, o seu desenvolvimento.

Para Vygotsky, o desenvolvimento acontece por meio da correlação entre as estruturas elementares, como por exemplo, os reflexos, as reações automáticas e associações simples, estabelecida sobretudo pelos determinantes biológicos, enquanto que a organização dos

³³ Citação original: *El desarrollo incompleto de las funciones superiores en el niño debil mental, esra determinado directamente por la causa originaria o se trata de una complicacion de orden secundario? Los datos experimentales y los estudios clinicos ayudaron a encontrar la respuesta. El desarrollo incompleto de las funciones superiores esra ligado al desarrollo cultural incompleto del niño menralmenre retrasado, a su exclusion del ambiente cultural, de la «nutricion» ambiental. A causa de la insuficiencia, no sintio oponunamenre la influencia del ambiente circundanre, a consecuencia de lo cual su retraso se acumula, se acumulan las características negativo, las complicaciones adicionales em forma de un desarrollo social incompleto, de una negligencia pedagogica. Con frecuencia las complicaciones secundarias son el resultado de una educacion incompleta.* (VYGOTSKY, 1997, pp. 144-145)

processos psicológicos superiores desponta com a interação na cultura, na qual se encontra a capacidade de formar conceitos e ações conscientemente controladas, como a atenção voluntária, memorização ativa, construção de conceitos e pensamento abstrato, dentre outros (PLETSCH, 2009).

De acordo com Pletsch (2009), os processos psicológicos superiores são vistos como aqueles que significam o modo de funcionamento psicológico tipicamente humano, sendo construídos e (re)construídos com base no uso de instrumentos e de signos ao longo da vida do sujeito.

Os **instrumentos** são elementos externos ao indivíduo usados para alcançar objetivos. Por exemplo, o uso do **material dourado**³⁴ pela criança na resolução de problemas matemáticos constitui um instrumento que media o processo de apreensão das operações matemáticas envolvidas na tarefa proposta pelo professor. Já os **signos** são representações internas sobre objetos. Os números, por exemplo, são signos usados para representar o conceito de quantidade. Assim como são signos também a linguagem (oral, gestual, escrita), o desenho, etc. (PLETSCH, 2009, p. 91 – grifos nossos)

O desenvolvimento das funções psicológicas superiores propicia a passagem do estágio natural para o cultural, diferenciando o homem dos animais mediante a tomada de consciência (FREITAS, 2014).

Ao se compreender a dimensão histórica e cultural da DI, será possível visualizar as contribuições proporcionadas pela escolarização no desenvolvimento dos processos psicológicos superiores do aluno com DI (FREITAS, 2014). Conforme sublinha a autora (2014), Vygotsky salienta a importância do aprendizado escolar, pois trata-se de um recurso que propiciará o avanço do estudante.

Todavia, estudos evidenciam que as atividades sugeridas às crianças, tal qual aos jovens e adultos com deficiência intelectual, constituem-se, na maioria das vezes, de tarefas básicas, como recortar, colar, pintar, copiar. Isto é, atividades que não contribuem para o processo de desenvolvimento de habilidades cognitivas elaboradas e necessárias ao estudante, sendo necessário rever as programações pedagógicas infantilizadas e repetitivas (PLETSCH, 2009).

Vygotsky (1997) denominou essa prática de *pedagogia menor*, levando em conta o entendimento que se tinha, em sua época, de que o desenvolvimento do indivíduo com DI era quantitativamente limitado e de proporções reduzidas, o que, por conseguinte, promoveu a ideia de um ensino reduzido e mais lento.

³⁴ O *material dourado*, idealizado originalmente por Maria Montessori, é usado como recurso pedagógico em atividades que envolvem o sistema de numeração decimal-posicional e os métodos que envolvem as quatro operações matemáticas. (PLETSCH, 2009, p. 91)

Nesse sentido, o papel desempenhado pela escola e pelo educador são primordiais para o desenvolvimento da pessoa com DI, porque “pode proporcionar novas formas de construção do conhecimento, superando os conceitos meramente espontâneos ou elementares e chegando a conceitos científicos ou superiores, que se constituem na interação social e escolar” (PLETSCH, 2009, p. 93). Góes (2002) afirma:

A Educação de pessoas com deficiência deve voltar-se para a construção das funções psicológicas superiores e não privilegiar as funções elementares. Essa formulação advém de um raciocínio sobre a deficiência, que pode assim ser resumido: o núcleo orgânico da deficiência não é modificável pela ação educativa; as funções elementares prejudiciais são sintomas que derivam diretamente desse núcleo e, por isso, são menos flexíveis. O funcionamento superior está secundariamente ligado ao fator orgânico e depende das possibilidades de compensação concretizadas pelo grupo social; daí mostrar-se mais suscetível à ação educativa. (GÓES, 2002, pp. 100-101)

Nesse direcionamento, Pereira (2018) destaca a necessidade de se promover, desde a mais tenra idade, atividades culturalmente ricas, que proporcionem o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, além da premência de se manter o foco educacional em atividades que estimulem o sujeito com deficiência a desenvolver a zona de desenvolvimento iminente (aquilo que a criança ainda não se apropriou), desviando a atenção das dificuldades relacionadas à deficiência primária. Ainda hoje, os processos avaliativos permanecem voltados para os conhecimentos que os estudantes já sabem (zona de desenvolvimento real) e não naquilo que eles poderiam vir a desenvolver (PLETSCH, 2009).

A atuação da instituição escolar na zona de desenvolvimento iminente do estudante proporcionará o aprendizado de novos conteúdos, os denominados *conhecimentos científicos*, cuja aquisição se dá pela mediação do professor, com o uso de instrumentos adequados, que não seja a simples transmissão (PEREIRA, 2018). A autora verifica que o papel exercido pela escola é de extrema relevância para a apropriação do conhecimento científico, posto que a formação se constitui em uma atividade complexa, da qual fazem parte todas as funções intelectuais básicas. Dessa forma, nos anos iniciais de vida da criança, o processo de formação dos conceitos científicos começa a estabelecer-se, no entanto, as funções intelectuais só estarão desenvolvidas na adolescência (PEREIRA, 2018). Em relação à função desempenhada pelo sujeito na construção do conhecimento direcionado por um ensino adequado, Gomes (2002) constata:

O bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento, o que nos leva a ressignificar o valor das interações sociais na sala de aula. Permite-nos redimensionar a relação professor/aluno e a prática escolar [...] pois precisa considerar o sujeito que aprende como um sujeito interativo, ativo e único no seu processo de construção do conhecimento. Processo que ele (sujeito) não recebe passivamente; os conhecimentos não se restringem à atividade espontânea e individual do sujeito que, apesar de ser

importante, não é suficiente para a apropriação dos conhecimentos acumulados pela humanidade. Para tanto, a intervenção do professor é fundamental no processo de construção do conhecimento como alguém que tem mais experiência, que conhece mais sobre o assunto, assim com as trocas entre crianças, que são importantes no processo de ensino e aprendizagem. (GOMES, 2002, pp. 43-44)

Ainda de acordo com Gomes (2002), quando Vygotsky volta seu olhar para a gênese humana, ele propicia entrever novos horizontes para a prática pedagógica, fator que possibilita visualizar não apenas o que o estudante consegue fazer sozinho, mas também aquilo que se está por construir, mediante a ajuda dos outros. Nesse sentido, o aprendizado vai além da memorização, pois “envolve, além da memorização de conteúdos significativos para os alunos, o raciocínio, a capacidade de fazer relações entre o que se aprende na escola e o que se vive fora dela e entre os próprios conteúdos” (GOMES, 2002, p. 49). Dessa maneira, a aprendizagem adquire múltiplas condições, porquanto não existe uma única forma de aprender ou de ensinar os conteúdos no processo educacional (PEREIRA, 2018).

Desse modo, o trabalho educativo junto ao aluno com DI em contextos comuns de ensino regular requer dos professores novas práticas metodológicas, tanto quanto novas perspectivas sobre currículo e aprendizagem (OLIVEIRA, 2017). A autora acrescenta que, junto à didática, a avaliação pedagógica indica ser um componente indispensável para que o educador tenha indícios concretos para desempenhar - com qualidade - o ensino, propiciando a aprendizagem de estudantes com deficiência intelectual.

A avaliação da aprendizagem deve-se consistir em um processo dinâmico em que esteja implicada a relação interpessoal estabelecida entre professor e escolar, valorizando o processo educativo e, da mesma forma, que procure tomar conhecimento das formas de aprendizagem e proponha recomendações relevantes para o ensino, possibilitando o estabelecimento de um plano pedagógico por parte do professor, que impulse o desenvolvimento do estudante com DI (OLIVEIRA, 2017).

Como assinala Freitas (2014), um dos grandes desafios colocados à escola inclusiva é a estruturação e execução de um currículo que atenda às necessidades e singularidades dos educandos, dentre os quais se encontram os estudantes com DI, que até então eram considerados como “[...] aqueles incapazes do convívio na escola, frente aos *deficits* intelectuais, considerados como impeditivos orgânicos para o acesso ao currículo e à escolarização” (FREITAS, 2014, p. 60). Conforme verifica Oliveira (2017):

A condição de deficiência intelectual não pode nunca predeterminar qual será o limite de desenvolvimento do indivíduo, ou seja, não estamos nos referindo a um grupo homogêneo no qual todos caminham no mesmo ritmo, ao contrário, estamos falando de **pessoas**, localizadas em seu tempo e em sua história, portanto, singulares; assim, a

deficiência intelectual nada mais seria que uma variação da dimensão humana, presente em todos os tempos e em todos os lugares e, portanto, isto nos remete a focar as questões secundárias da deficiência, ou seja, como criar espaços propícios de aprendizagem e desenvolvimento pleno. (OLIVEIRA, 2017, pp. 216-217 – grifo da autora)

A perspectiva histórico-cultural, ao constatar que as pessoas têm formas singulares de aprender e que, por conseguinte, requer formas singulares de ensinar, inaugura novas possibilidades para a criança, o jovem e o adulto com DI. Além do mais, para que as funções intelectuais desses indivíduos sejam desenvolvidas, torna-se imprescindível a interação social. No percurso histórico, o que se observa é que tais sujeitos foram privados dessa interação, seja pelo isolamento em classes especiais ou pela simples integração em classes comuns. Desse modo, as pessoas com deficiência precisam ser inseridas na cultura e participar de forma efetiva do processo de construção histórica, a fim de assimilar as formas sociais de atuação, internalizá-las e interagir com o sujeito histórico (PEREIRA, 2018).

Portanto, a aprendizagem da criança, do jovem e do adulto com DI deve se dar em seu meio social, por meio da interação com seus pares, possibilitando o desenvolvimento escolar e social, já que não nos desenvolvemos e aprendemos na ausência do outro. É a partir desta interação mediada com o mundo que nos tornamos o que somos, sempre em processo de mudança. Daí a necessidade de se entender o homem como ser histórico, cultural e social, por completo, em sua totalidade.

3 A POLÍTICA EDUCACIONAL PARA JOVENS E ADULTOS E O DIREITO À ESCOLARIZAÇÃO DE ESTUDANTES COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Este Capítulo tem como propósito discorrer sobre os principais fatos históricos e sociais da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil e no estado de Minas Gerais. Dada a sua extensão e complexidade, não se intenciona abordar toda a trajetória histórica e política da EJA, mas contextualizar os principais acontecimentos acerca do atendimento educacional direcionado à esta parcela da população. No contexto brasileiro, a EJA será retratada, sobretudo, a partir da década de 1940, momento em que passou a fazer parte, de forma mais efetiva, das discussões da política educacional. Posteriormente, será feita uma breve problematização sobre o direito educacional de estudantes com deficiência intelectual inseridos nesta Modalidade de ensino, de forma a apresentar a interface Educação Especial e EJA.

3.1 Aspectos históricos e sociais da Política de Educação de Jovens e Adultos no Brasil

A trajetória histórica da Educação de Jovens e Adultos é demarcada pela diversidade de ações, compreendendo esferas formais e informais, associadas aos processos de alfabetização e letramento, de competências técnicas e profissionais, e de habilidades socioculturais, que vão além dos espaços escolares, tais quais os de convívio social, instituições religiosas, e meios de informação e comunicação a distância (HADDAD & DI PIERRO, 2000).

No Brasil, esse constructo histórico foi impulsionado pela luta dos movimentos sociais, cujo cenário foi caracterizado pelo domínio das elites e a exclusão das classes populares (ALMEIDA & CORSO, 2014).

Nesta trajetória, não há registros significativos de investimentos. Assim, a constituição da EJA é delineada pela ausência de políticas educacionais mais efetivas, vinculada, na maioria das vezes, a projetos assistencialistas, compensatórios e imediatistas, indicados por programas governamentais que visavam apenas à alfabetização, demonstrando-se insuficientes para suprirem a demanda de escolarização de jovens e adultos (DANTAS, 2012; DI PIERRO *et al.*, 2001).

Neste contexto, Arroyo (2006) atesta como característica marcante da história da Educação de Jovens e Adultos a diversidade de tentativas de se configurar sua especificidade:

Um campo aberto a qualquer cultivo e sementeira será sempre indefinido e exposto a intervenções passageiras. Pode se tornar um campo desprofissionalizado. De amadores. De campanhas e de apelos à boa vontade e à improvisação. Um olhar precipitado nos dirá que talvez tenha sido uma das marcas da história da EJA:

indefinição, voluntarismo, campanhas emergenciais, soluções conjunturais. (ARROYO, 2006, p. 19)

Com o surgimento da industrialização na primeira metade do século XX, verifica-se, ainda que lentamente, maior valorização da Educação de adultos, a princípio voltada para a aquisição da leitura e da escrita, objetivando beneficiar as técnicas de produção. Esse momento caracterizou-se por grandes transformações na sociedade brasileira, haja vista as novas exigências do setor econômico que demandavam mudanças radicais no mundo do trabalho e nas relações sociais (DANTAS, 2012). Para Almeida e Corso (2014):

Percebe-se em cada ação e/ou programa para esse público, a intencionalidade política e econômica para o “aclamado desenvolvimento do país”. Por um lado, incentivou-se a aprendizagem da leitura e escrita, para que jovens e adultos pudessem exercer o seu “direito” de voto; por outro lado, o estímulo à alfabetização veio acompanhado das novas exigências econômicas pela aprendizagem dos elementos básicos rudimentares da cultura letrada. Isto significa que houve a necessidade econômico-político-social da inserção dos jovens e dos adultos, no âmbito escolar, pelo avanço industrial, tecnológico e econômico mundial. (ALMEIDA & CORSO, 2014, pp. 11-12)

Embora já constasse na Constituição de 1934, somente no final da década de 1940 a Educação de adultos passou a fazer parte das discussões da política educacional, sendo implementadas as primeiras políticas públicas direcionadas a estes sujeitos (DI PIERRO *et al.*, 2001), incentivada pela “I Conferência Internacional de Educação de Adultos”, materializada na Dinamarca, cujo propósito foi colaborar para a restauração dos direitos humanos e para a edificação da paz duradoura (GADOTTI, 2013).

No período pós-Segunda Guerra Mundial, com a implantação da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), têm-se a ampliação do movimento em favor de uma Educação de jovens e adultos, posto que a Organização denunciou as desigualdades existentes entre os países e advertiu sobre o papel social que caberia à Educação desempenhar, em especial a Educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações consideradas “atrasadas” (HADDAD & DI PIERRO, 2000).

A partir desse contexto, vários programas de âmbito governamental foram instaurados, nos anos 1940 e 1950, dentre os quais destaca-se a “Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes” (CEAA), em 1947, (DI PIERRO *et al.*, 2001). Conforme Chilante (2005), as atividades iniciadas pela CEAA fundamentaram-se em uma proposta dirigida ao ensino supletivo, cujo objetivo voltava-se para as necessidades de capacitação de recursos humanos para o setor industrial e de expansão do eleitorado sustentado pelos padrões clientelistas. A partir de 1951, a CEAA desenvolveu ações direcionadas ao ensino profissionalizante, ocasião em que o Ministério da Educação [e Saúde] implantou a “Campanha Nacional de Educação

Rural” (CNER) voltada à população do campo, por meio de um processo educativo que, teoricamente, poderia contribuir para a melhoria nas condições de vida destes sujeitos (ALMEIDA & CORSO, 2014; CHILANTE, 2005).

Entretanto, várias críticas foram endereçadas à CEAA, devido: (i) ao método de alfabetização; (ii) às condições precárias de funcionamento das aulas; (iii) à baixa frequência dos estudantes; (iv) a má-remuneração e desqualificação dos professores, e (v) à inadequação de programas e do material didático à sua população, o que ocasionou em sua extinção nos fins da década seguinte (ALMEIDA & CORSO, 2014).

No ano de 1958, diante da realização do “II Congresso Nacional de Educação de Adultos”, na cidade do Rio de Janeiro, os educadores preocupavam-se em:

[...] redefinir as características específicas e um espaço próprio para essa Modalidade de ensino. Reconhecia-se que a atuação dos educadores de adultos, apesar de organizada como subsistema próprio, reproduzia, de fato, as mesmas ações e características da Educação Infantil. Até então, o adulto não escolarizado era percebido como um ser imaturo e ignorante, que deveria ser atualizado com os mesmos conteúdos formais da escola primária, percepção que reforçava o preconceito contra o analfabeto. (PAIVA, 1973, p. 209)

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), o Congresso representou uma nova forma de pensamento pedagógico em relação aos adultos. Na concepção de Paiva (1973):

[...] marcava o Congresso o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação. (PAIVA, 1973, p. 210)

Conforme esclarecem Haddad e Di Pierro (2000), o cenário de renovação pedagógica estava inserido no interior de um processo de grande turbulência política, em que diversos grupos buscavam sustentar seus interesses políticos junto às camadas populares. Nesse período, a Educação ocupava papel de destaque, sendo “a prática social que melhor se oferecia a tais mecanismos, não só por sua face pedagógica, mas também e, principalmente, por suas características de prática política” (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 112).

Na década de 1960, a EJA adotou uma proposta metodológica própria, direcionada à alfabetização de adultos e à reflexão pedagógica, cujas ações foram realizadas por diferentes movimentos de Educação e cultura popular. Neste processo, destaca-se o trabalho desenvolvido pelo educador Paulo Freire, que proclamava a premência de se realizar uma Educação crítica,

pautada no diálogo e voltada para a transformação da realidade social (DI PIERRO *et al.*, 2001; DI PIERRO, 2005).

Naquele período, diversas campanhas e projetos para adultos foram criados, dentre os quais menciona-se: a “Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler” e o “Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura” (HADDAD & DI PIERRO, 2000). Esses programas, de acordo com Haddad e Di Pierro (2000), assentavam-se no movimento de democratização de oportunidades de escolarização de adultos e também significavam um meio de luta política estabelecida pelos grupos que concorriam para o aparelho do Estado em suas várias instâncias, com o propósito de validar suas ideias pela prática educacional.

Porém, com o Golpe Militar em 1964, processou-se uma ruptura política que se consubstanciou na repressão dos movimentos de Educação e cultura populares, além da perseguição a seus dirigentes e a censura a seus ideais. Essa repressão representou o descontentamento do Estado em relação aos programas de Educação de adultos, cujas ações de natureza política divergiam dos interesses impostos pela Ditadura. Dessa maneira, a ruptura política procurou dar fim às práticas educativas que contribuía na elucidação dos interesses populares. Assim, o Estado atuava de forma coercitiva, visando assegurar a “normalização” das relações sociais (HADDAD & DI PIERRO, 2000).

Durante o Regime Militar, criou-se o “Movimento Brasileiro de Alfabetização” (MOBRAL), com vistas a erradicar o analfabetismo e, especialmente, qualificar trabalhadores para o atendimento das metas e interesses do Estado capitalista. Esse Movimento introduziu comissões municipais em todo o território nacional, responsabilizando-as pela execução das atividades, cujas ações baseavam-se no monitoramento das práticas pedagógicas e na produção de materiais didáticos usados na alfabetização de jovens e adultos (DI PIERRO *et al.*, 2001). Conforme assinalam Almeida e Corso (2014), o programa “inspirou-se nas técnicas pedagógicas e na forma do material didático das concepções freireanas, mas esvaziadas de sua ótica problematizadora e do seu viés político” (ALMEIDA & CORSO, 2014, p. 22).

O MOBRAL permaneceu vigente por 15 anos e, distanciando-se das ideias propagadas anteriormente pelos movimentos de alfabetização, centralizou as iniciativas, como órgão de concepção e de execução, limitando o conceito de alfabetização à aquisição da leitura e escrita, contestando toda e qualquer atividade crítica e problematizadora, que antes era disseminada pelo educador Paulo Freire (ALMEIDA & CORSO, 2014; DANTAS, 2012; HADDAD & DI PIERRO, 2000).

Nessa perspectiva, o Movimento não apresentou resultados satisfatórios, subestimado nos espaços políticos e educacionais [...] “cuja imagem pública ficara profundamente identificada com a ideologia e as práticas do regime autoritário e estigmatizado como modelo de Educação domesticadora e de baixa qualidade” (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 120). O Programa foi extinto em 1985, momento em que se inicia uma nova fase de abertura política no País (DI PIERRO *et al.*, 2001).

Após a extinção do MOBREAL, sua estrutura foi assimilada pela Fundação Educar, vinculada ao Ministério da Educação, apresentando um modelo mais descentralizado e flexível, passando a apoiar técnica e financeiramente iniciativas de governos estaduais e municipais e entidades civis, dispensando o controle político pedagógico que definira, até então, a ação daquele primeiro (DI PIERRO *et al.*, 2001; PAIVA *et al.*, 2019).

Com a difusão da Lei n. 5.692, em 1971, ocorre a regulamentação do Ensino Supletivo, que corresponde ao ensino de jovens e adultos, conferindo à suplência a tarefa de repor a escolaridade não realizada na infância e adolescência (DI PIERRO, 2005). Além disso, de forma inédita, a Educação voltada para esses indivíduos mereceu um capítulo específico na legislação educacional, que distinguiu suas várias funções: (i) a suplência – relativa à reposição de escolaridade; (ii) o suprimento – referente ao aperfeiçoamento ou atualização; e (iii) a aprendizagem e a qualificação – relativas à formação para o trabalho e profissionalização (DI PIERRO *et al.*, 2001).

Para esses autores (2001), um dos elementos mais significativos indicados pela Lei de 1971, no tocante aos que não haviam concluído, na idade regular, a escolaridade obrigatória foi a *flexibilidade*, o que possibilitou a organização do ensino na modalidade de cursos supletivos, centros de estudo, ensino a distância, dentre outros. No entanto, segundo analisam Almeida e Corso (2014), essa flexibilidade colaborou para o aumento dos índices de evasão na EJA, pois o processo educativo estava restrito à aprendizagem contida nos módulos instrucionais.

No contexto internacional, realizou-se a “III Conferência de Educação de Adultos”, na cidade de Tóquio-Japão, em 1972, quando a Educação de adultos foi compreendida como suplência da Educação Fundamental (escola formal), sendo seu objetivo reinserir os jovens e adultos, sobretudo aqueles não alfabetizados, no sistema formal de Educação (GADOTTI & ROMÃO, 2011). Naquela oportunidade, compreendeu-se que a Educação de adultos era um elemento fundamental para a democracia e o progresso da sociedade como um todo, sendo constituinte das ações educacionais na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida (PAIVA, 2005). Pouco depois, em 1985, na cidade de Paris, realizou-se a “IV Conferência”, que distinguiu-se pela diversidade de conceitos adotados (GADOTTI & ROMÃO, 2011).

Os anos que se sucederam à retomada do Governo nacional pelos civis, em 1985, foram caracterizados pela democratização das relações sociais, igualmente das organizações políticas brasileiras, promovendo a expansão dos direitos sociais (HADDAD & DI PIERRO, 2000).

Posteriormente, a aprovação da Constituição de 1988 representou um grande avanço para a redemocratização do País na área educacional (FERRARO, 2008). Nesse sentido, a principal tarefa da EJA, prevista no texto constitucional, está exposta no artigo 208, que garante o acesso e a permanência no Ensino Fundamental (EF), inclusive dos jovens e adultos que não estudaram na idade estipulada em lei, tal qual a responsabilização do Estado por sua oferta pública, gratuita e universal, independentemente de idade, garantindo-se a oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando (DI PIERRO, 2005; HADDAD & DI PIERRO, 2000).

Em 1990, ocorreram novos desencadeamentos no cenário da Educação brasileira, com a extinção da Fundação Educar, ocasionando uma retração nas políticas públicas para a EJA e, conseqüentemente, uma queda na qualidade da Educação dispensada a esses sujeitos, levando-se em consideração a carência de recursos materiais, humanos e pedagógicos (DANTAS, 2012).

Nesse período, uma das medidas implantadas foi o “Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania” (PNAC), cuja intenção era substituir a extinta Fundação Educar, mediante transferência de recursos federais, com vistas a possibilitar que instituições públicas, privadas e comunitárias alfabetizassem jovens e adultos, de forma a elevar seus níveis de escolaridade. Todavia, o Programa não logrou êxito, vindo a ser encerrado após um curto período de existência (DI PIERRO, 2001).

No Governo de Fernando Henrique Cardoso, várias ações foram empreendidas na esfera da Educação, que fortaleceram a desresponsabilização do Estado com a EJA, ao designar à iniciativa privada e à filantropia a responsabilidade por esse atendimento educacional. Igualmente, o Governo privilegiou a implantação de uma reforma político-institucional da Educação pública, que abarcou várias medidas, tal como a aprovação da Emenda Constitucional n. 14/96, que representou uma regressão no âmbito das políticas dirigidas à EJA (ALMEIDA, & CORSO, 2014; HADDAD & DI PIERRO, 2000), quando, segundo Di Pierro (2001):

[...] suprimiu a obrigatoriedade do Ensino Fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita. Essa formulação desobriga o Estado de uma ação convocatória e mobilizadora no campo da educação de adultos e também a dispensa de aplicar verbas reservadas ao Ensino Fundamental no atendimento dos jovens e adultos. (DI PIERRO, 2001, p. 67)

Ao se criar o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental (FUNDEF), as matrículas do Ensino Supletivo foram excluídas pelo Governo da contagem dos estudantes do Ensino Fundamental, que é a base de cálculo para o repasse de recursos para estados e municípios, desestimulando a ampliação de vagas (DI PIERRO *et al.*, 2001). Desse modo, o Governo excluiu os jovens e adultos pela via econômica, ao se computar o Ensino Supletivo na quantidade de estudantes da Rede de Ensino Fundamental, retirando desta Modalidade um direito subjetivo (CURY, 2005).

Segundo Di Pierro (2005), a focalização de recursos, pelo poder público, no Ensino Fundamental ocorreu com base na justificativa do Governo de que a relação custo-benefício da Educação Básica de jovens e adultos era menos favorável em relação à Educação dirigida às crianças.

Conseqüentemente, o direito à Educação foi interrompido e as necessidades educacionais dos jovens e adultos, quando atendidas, foram tratadas com políticas periféricas, caracterizadas pela emergência e transitoriedade das ações, subordinadas a programas de atenuação das condições de vulnerabilidade social (DI PIERRO, 2005). Conforme assinala esta autora, foi o modelo das iniciativas do Governo federal durante a gestão 1996-2002, que delineou os programas “Alfabetização Solidária”,³⁵ “Recomeço”³⁶ e de “Educação na Reforma Agrária”.

Com a descentralização da gestão e do custeio de despesas da EJA, o Estado passou a responsabilidade dessa Modalidade para a sociedade, havendo uma expansão de organismos não governamentais, por exemplo, entes privados e sociedade civil, como o reconhecido “Sistema S” (SESI, SENAT, SENAC, SEBRAE, etc.), além dos centros de educação popular e instituições religiosas (DI PIERRO, 2001).

Nesse período, conforme avalia Di Pierro (2001), presencia-se uma propensão de municipalização da EJA, garantindo à população o acesso ao Ensino Fundamental. Por seu turno, o engajamento dos municípios na atividade educacional respaldou-se na Constituição Federal de 1988, que encarregou ao Poder Público a promoção da Educação, além de ter

³⁵ O principal papel do Programa de Alfabetização Solidária (PAS) era a mediação entre parceiros públicos e privados para ações que visassem reduzir os índices de desigualdades e as “condições sub-humanas do povo”. Sua prioridade era levar alfabetização aos municípios que possuíssem os maiores índices de analfabetismo, situados nas Regiões Norte e Nordeste do País, para que chegassem, pelo menos, à média nacional. (COSTA & MACHADO, 2017, p. 114)

³⁶ O Programa Recomeço consiste na transferência, em caráter suplementar, de recursos financeiros em favor dos Governos estaduais e municipais, destinados a ampliar a oferta de vagas na Educação Fundamental pública de jovens e adultos e propiciar o atendimento educacional, com qualidade e aproveitamento, à clientela potencialmente escolarizável e matriculada nesta Modalidade de ensino. (COSTA & MACHADO, 2017, p. 125)

incorporado parte da arrecadação de impostos aos gastos com Educação, realizando a descentralização dessas contribuições em benefício dos municípios, o que aumentou suas possibilidades de investimentos (DI PIERRO, 2001).

Ao se promover um exame crítico das políticas de Educação direcionadas aos jovens e adultos, em meados dos anos 1990, percebe-se que a EJA se transformou numa política secundária na reestruturação educacional, formada por concepções de cunho neoliberalista de remodelamento do Estado e com contenções às despesas administrativas. Desse modo, esta esfera de ensino foi conduzida por normas desconcentradas, ocorrendo a focalização e um novo delineamento das responsabilidades por setores públicos e privados (DI PIERRO, 2005).

Apesar do retrocesso nas políticas da EJA, no contexto internacional o ano de 1990 foi declarado como o “Ano Internacional da Alfabetização”, pela Organização das Nações Unidas (ONU), momento em que foi aprovada a “Declaração Mundial sobre Educação para Todos”, na Conferência Mundial de Jontiem, na Tailândia (DI PIERRO *et al.*, 2001). Nessa Conferência, compreendeu-se que a alfabetização de jovens e adultos seria a primeira etapa da Educação Básica, consagrando-se o entendimento de que ela não poderia ser apartada da pós-alfabetização, ou melhor, das “necessidades básicas de aprendizagem” (GADOTTI, 2013).

A partir da Conferência de Jontiem, a Educação de Jovens e Adultos ganhou evidência, sendo definidas as metas referentes à redução de taxas de analfabetismo, expansão dos serviços concernentes à Educação Básica e à capacitação dos jovens e adultos, além de avaliações sobre os impactos sociais dessas ações (DI PIERRO *et al.*, 2001). Logo, conforme destaca Trentin (2018), visando cumprir o compromisso estabelecido com as agências internacionais, o Brasil inicia uma ampla reforma educacional, mediante o incremento de políticas educacionais.

No âmbito dessas políticas, o Brasil regulamentou a Educação de Jovens e Adultos, na LDBEN, Lei n. 9.394/96, que representou um avanço, ao reconhecê-la como Modalidade de ensino reservada àqueles que não dispuseram do acesso ou continuidade de estudos, nos ensinos Fundamental e Médio, na idade estipulada em lei; e ao estabelecer o dever do Estado com a Educação escolar pública, mediante a garantia de ensino obrigatório e gratuito (BRASIL, 1996). Nos artigos 37 e 38, reitera-se o direito dos jovens e adultos trabalhadores ao Ensino Básico, e acrescenta que ele deve ser oferecido e adaptado às condições particulares de estudo, tal qual à responsabilidade do Poder Público em oferecê-lo gratuitamente na forma de cursos e exames supletivos (HADDAD & DI PIERRO, 2000).

Haddad e Di Pierro (2000) avaliam que a promulgação e a reformulação desta Lei foram pouco inovadoras, já que não houve grandes mudanças nos artigos destinados à EJA. Ainda assim, destacam alguns pontos:

[...] rebaixamento das idades mínimas para que os candidatos se submetam aos exames supletivos, fixadas em 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio. A verdadeira ruptura introduzida pela nova LDBEN com relação à legislação anterior reside na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando organicamente a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum. (HADDAD & DI PIERRO, 2000, p. 122)

Na avaliação de Haddad (2007), ainda que a nova LDBEN reconhecesse o direito à EJA nos referidos artigos, desobrigou-se de várias iniciativas importantes para que tal direito se efetivasse, como em iniciativas anteriores à sua aprovação. Nelas, houve um esforço de subrepujar o conceito de Ensino Supletivo, que apoiava a ideia de reposição de escolaridade, reassumindo o termo *Educação de Jovens e Adultos*, voltado à construção de um conceito próprio. Dessa forma, a LDBEN desconsiderou um elemento importante para a EJA, a criação pelo Poder Público de uma atitude ativa em relação à criação de condições para que o estudante pudesse frequentar a escola (HADDAD, 2007).

Haddad (1998), ao referir-se aos processos de incorporação dos estudantes jovens e adultos na Educação Básica afirma que “não basta oferecer escola; é necessário criar as condições de frequência, utilizando uma política de discriminação positiva, sob o risco de, mais uma vez, culpar os próprios alunos pelos seus fracassos” (HADDAD, 1998, p.13). Tal recomendação pode ser apropriada no interior da Educação de pessoas com deficiência (SIEMS, 2011).

Todavia, não se trata apenas de compensar situações de insucesso escolar na EJA, mas o dever de assistir às necessidades conforme as especificidades de indivíduos que buscam, por meio da Educação, percursos para a construção de sua caminhada no interior da sociedade, o que devem estar incluídas as perspectivas de formação e a qualificação para o ingresso na vida profissional (SIEMS, 2011).

Nessa mesma perspectiva, Machado (2009) reitera que analisar a EJA sob as bases da LDBEN/n. 9.394/96 não significa reduzi-la à escolarização:

[...] ao contrário, é fundamental que se reconheça que a luta pelo direito à Educação implica, além do acesso à escola, a produção do conhecimento que se dá no mundo da cultura e do trabalho e nos diversos espaços de convívio social, em que jovens e adultos seguem constituindo-se como sujeitos. (MACHADO, 2009, p. 18)

Prosseguindo com as análises, em 1997, ocorreu, em Hamburgo, na Alemanha, a “V Conferência Internacional de Educação de Adultos” (CONFINTEA). Desta Conferência resultou a “Declaração de Hamburgo”, da qual o Brasil tornou-se signatário, e a “Agenda para o Futuro”, que incluiu a “Década Paulo Freire da Alfabetização”, compreendendo a Educação

de adultos como um direito de todos e salientando a relevância de diferenciar as necessidades específicas das mulheres, das comunidades indígenas e dos grupos minoritários (GADOTTI, 2013). A “Declaração de Hamburgo” entende a Educação de Adultos como aquela que:

[...] engloba todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, onde pessoas consideradas “adultas” pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade. (ROMÃO & GADOTTI, 2007, p. 128)

As proposições anunciadas na V CONFINTEA presumem que a EJA se aproprie da condição humanizadora da Educação, que se efetiva de modo continuado, mediante a educação formal e informal. Todavia, a Educação ao longo da vida, conforme expresso na “Declaração de Hamburgo”, demanda repensar alguns aspectos, tal qual a idade, a igualdade entre sexos, as necessidades especiais, a cultura e as disparidades econômicas (TRENTIN, 2018).

Além disso, naquela Conferência, ressaltou-se a importância da Educação Básica para todas as pessoas como possibilidade para o desenvolvimento potencial, coletivo e individual (TRENTIN, 2018):

Não é apenas um direito, mas também um dever e uma responsabilidade para com os outros e com toda a sociedade. É fundamental que o reconhecimento do direito à Educação continuada durante a vida seja acompanhado de medidas que garantam as condições necessárias para o exercício desse direito. (UNESCO, 1997, s/p)

A Declaração também sublinhou que as pessoas com deficiência são detentores dos mesmos direitos, advertindo que:

[...] a integração e o acesso de pessoas deficientes devem ser promovidos. As pessoas deficientes têm direito a oportunidades equitativas de aprendizagem que reconheçam e respondam às suas necessidades e objetivos educacionais, e em que as tecnologias de aprendizagem apropriadas respondam às suas necessidades especiais. (UNESCO, 1997, p. 6)

Dessa forma, as discussões propostas na V CONFINTEA foram de grande relevância para a política educacional da EJA, ao reafirmar os compromissos formais com seu desenvolvimento e com os sujeitos que dela são demandatários (TASSINARI, 2019).

Quanto aos instrumentos legais que normatizam a EJA, conforme Costa e Machado (2017), não se resumem apenas à Constituição de 1988 e à LDBEN/96, posto que estão referendados em decretos, pareceres, resoluções e portarias, conceitos e princípios que “de alguma forma, indicam o lugar ocupado pela temática no arcabouço normativo que tenta influenciar políticas e práticas na EJA” (COSTA & MACHADO, 2017, p. 57).

Desse modo, após os debates realizados na V CONFINTEA sobre EJA, transcorreram, no Brasil, em 2000, discussões referentes às experiências nacionais nesta esfera de ensino concebidas na década de 1990. A partir disso, deu-se a promulgação das “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos” (TRENTIN, 2018), mediante o Parecer CNE/CEB n. 11/2000 e a Resolução CNE/CBE 1/2000 (CHILANTE & NOMA, 2009), representando outro suporte legal à EJA.

Este Parecer (11/2000) atribui à EJA a função de reparação da dívida social que tem origem na história excludente do nosso País (CHILANTE & NOMA, 2009), reconhecendo-a como “uma dívida social não reparada” àqueles que não dispuseram de acesso à escrita e à leitura e nem ao domínio de bens sociais. A destituição deste direito constitui perda irreparável que garanta uma participação mais efetiva na vida social (BRASIL, 2000).

Nesse sentido, Ferraro (2008) considera que essa dívida educacional “decorre da não realização do direito público subjetivo de cada cidadão e cidadã à Educação Fundamental completa” (FERRATO, 2008, p. 1). Afirma, ainda, que o conceito de *dívida educacional* só ganha sentido na medida em que a afirmação do direito à Educação seja favorecida pela disponibilização dos meios ou instrumentos capazes de tornar efetivo tal direito, melhor dizendo, de obrigar o Estado a saldar a dívida. Da mesma maneira, acredita-se que o analfabetismo está incutido à estrutura política e econômica, demonstrando a desigualdade social e, conseqüentemente, a não apropriação do conhecimento formal (FERRARO, 2008).

Conseqüentemente, a EJA, ao ser tratada como uma dívida social a ser reparada, assume a função de estender a todos o acesso e o domínio da escrita e da leitura como bens sociais (CHILANTE & NOMA, 2009).

Ainda segundo o Parecer 11/2000, a EJA tem como funções a reparação, a equalização e a função permanente (qualificação). O conceito de *reparação* expressa a reconstrução de um direito que foi negado no passado, mediante uma escola de qualidade e o reconhecimento da igualdade. A função de *equalização*, significa o reingresso na Rede de ensino daqueles cidadãos que tiveram seus estudos interrompidos. Já a função *permanente*, podendo também ser categorizada como *qualificadora*, indica que a aprendizagem e o estudo devem se concretizar de forma continuada, isto é, visando à vida profissional (BRASIL, 2000).

Sobre a perspectiva da *aprendizagem ao longo da vida*, Gadotti (2013) destaca que, para alguns educadores, esse conceito transferiu o tema da Educação para um único foco: o da *aprendizagem*. Conforme destaca, a Educação não se reduz somente à aprendizagem, pois acima de tudo ela é *ensino e aprendizagem*, já que responsabilizar apenas o aprendiz pelo seu

processo de aprendizado desvaloriza o papel docente. No entendimento do autor, quando se fala de centralidade da questão da aprendizagem:

Queremos realçar a importância da aprendizagem, sobretudo num País como o Brasil, que se preocupou pouco com o direito de o aluno aprender na escola. O direito à Educação não se limita ao acesso. Mas, é verdade, a aprendizagem, na ótica neoliberal, realça apenas o chamado “conhecimento útil” e os aspectos individualistas e competitivos da aprendizagem. Não se trata de deslocar a tônica da Educação para a aprendizagem. Trata-se de garantir, por meio de uma **Educação com qualidade social**, a aprendizagem de todos os cidadãos e cidadãs que deve ser “sociocultural” e “socioambiental”. (GADOTTI, 2013, p. 18 – grifo do autor)

Além do mais, é importante destacar que a questão não se refere apenas ao ato de aprender, mas no que se aprende, propiciando uma aprendizagem transformadora, tanto no conteúdo como na forma. Contrariamente a esta visão, a compreensão da aprendizagem defendida pelas políticas neoliberais concentra-se na responsabilidade individual (GADOTTI, 2013).

Quanto à função reparadora, Chilante e Noma (2009) afirmam que esta função, conforme o Parecer 11/2000, justifica-se pelo elevado número de analfabetos no Brasil.

Considera o documento em questão que a focalização das políticas públicas no Ensino Fundamental teve como resultado a ampliação do número de crianças na escola. Aponta que, nos últimos anos, foram grandes os avanços quanto à universalização do Ensino Fundamental, em obediência ao princípio da obrigatoriedade escolar. Argumenta, contudo, que condições sociais adversas e as sequelas de um passado ainda mais perverso, associadas a inadequados fatores administrativos e de planejamento e dimensões qualitativas internas à escolarização têm condicionado o insucesso de muitos alunos. (BRASIL, 2000, p. 30)

Do mesmo modo, o Parecer (2000) indica que a maior parte dos analfabetos é composta por pessoas que apresentam maior idade, pertencentes a regiões pobres, interioranas, tanto quanto provenientes dos grupos afro-brasileiros.

Nesse direcionamento, as políticas indicam estratégias dirigidas para a focalização de direitos para determinados grupos socialmente vulneráveis, com histórias de vida caracterizadas pela exclusão (CURY, 2005). Focalizar grupos específicos “permitiria, então, dar mais a quem mais precisa, compensando ou reparando perversas sequelas do passado” (CURY, 2005, p. 15).

Corroborando Gonçalves (2014, p.106), ao se focar jovens e adultos suprimidos da escola edificam-se as políticas destinadas à reparação e orientadas pela “ideologia dominante”. Sob essa perspectiva, Cury (2005) sublinha que as políticas compensatórias visam reparar as falhas ocasionadas pelas deficiências das políticas universais. Dessa forma, busca-se compensar uma situação na qual a balança desde sempre pendeu em benefício de grupos hegemônicos no

acesso aos patrimônios sociais, associando, simultaneamente, por justiça, as concepções de igualdade com de equidade.

Conforme assegura Gadotti (2013), extinguir o analfabetismo de jovens e adultos, com ou sem deficiência, representa um direito de todo cidadão e, acima de tudo, um dever do Estado.

Posteriormente à instituição das “Diretrizes Curriculares”, no Governo de Luiz Inácio Lula da Silva (2003-2010), a alfabetização de jovens e adultos passou a ser uma das prioridades na agenda governamental, ao lado de programas emergenciais de atenuação da pobreza, dentre os quais cita-se o “Fome Zero”. Neste período, ocorre a implantação do “Programa Brasil Alfabetizado” cujo objetivo era *extinguir* o analfabetismo no Brasil, operando de forma descentralizada entre estados, municípios e organizações sociais (ALMEIDA & CORSO, 2014; DI PIERRO, 2005).

Naquele Governo, a EJA aparece mais intensamente ligada à Educação Profissional, por meio da qual concebeu-se programas nacionais cujo propósito era o de ampliar o atendimento nesta esfera de ensino com ações de alfabetização, de escolaridade e educação geral integrada ao trabalho. No processo, além do “Programa Brasil Alfabetizado” (PBA), destacam-se os programas: “Programa Nacional de Inclusão de Jovens” (ProJovem); “Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade da Educação de Jovens e Adultos” (PROEJA); “Programa de Expansão da Educação Profissional” (PROEP); “Projeto de Profissionalização dos Trabalhadores da Área da Enfermagem” (PROFAE) (ALMEIDA & CORSO, 2014; SOARES, 2019).

Também no período, ressaltam-se a criação, em 2004, da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), e a incorporação da EJA no projeto que idealizou o FUNDEB, que sucedeu ao FUNDEF, em 2007. Dessa maneira, a partir de 2007, o FUNDEB passou a realizar o financiamento das matrículas da Educação Básica, inclusive da EJA (DI PIERRO, 2005).

Importante destacar que, visando à melhoria e à qualidade da Educação para jovens e adultos, tal como a consolidação do direito à Educação de modo continuado, realizou-se, em 2009, no Brasil, a “VI CONFINTEA” (TASSINARI, 2019), a fim de promover a discussão e a avaliação das políticas implantadas internacionalmente para essa Modalidade de ensino e delinear os principais procedimentos que conduziriam as ações neste campo.

Nessa Conferência, o tema *Participação, inclusão e equidade* ressaltou a proposição de uma educação inclusiva, considerada fundamental para que se ocorra o desenvolvimento humano, social e econômico (UNESCO, 2010). Tassinari (2019) avalia que a VI CONFINTEA “ratificou a escolarização de jovens e adultos como avanço para a sua condição cidadã,

reconhecendo-a como indispensável tanto para o exercício da cidadania, como também condição para uma plena participação na sociedade” (TASSINARI, 2019, p. 28).

Posteriormente à VI CONFINTEA, deu-se a elaboração do “Plano Nacional de Educação” (PNE - 2011/2020) mediante a realização da “Conferência Nacional de Educação” (CONAE), cuja temática foi: *Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, Diretrizes e Estratégias de ação*. As propostas deliberadas no PNE se deram com vistas a abarcar, pautadas na inclusão, as diretrizes contidas na CF/88 e na LDBEN/96 (TRENTIN, 2018).

Para Almeida e Corso (2014), a Lei n. 10.172/2001, responsável pela aprovação do PNE, estabelece metas relacionadas à erradicação do analfabetismo que estavam previstas para até 2010, além da conclusão do Ensino Fundamental até o fim da década, por todos os sujeitos acima dos 15 anos. Além de tudo, o Projeto de Lei do PNE (2011-2020), aprovado pela Lei n. 13.005/2014, permanece recomendando as mesmas finalidades para a EJA, reforçando na Meta 9, cujo propósito é “elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5%, no ano de 2015, e erradicar, até 2020, o analfabetismo absoluto, reduzindo em 50% a taxa de analfabetismo funcional” (ALMEIDA & CORSO, 2014, p. 53). Segundo informam estas autoras, o PNE estabelece, ainda, como estratégias garantir a oferta gratuita da EJA aos cidadãos que não dispuseram dos estudos na idade estipulada na Lei, a elaboração de práticas de alfabetização a jovens e adultos com vistas a assegurar a continuidade da escolarização básica.

Com a difusão da Lei n. 13.632/2018, que altera a LDBEN n. 9.394/96, a EJA passa a ser reconhecida como mecanismo para a educação e a aprendizagem ao longo da vida, atrelada ao acesso ou continuidade de estudos aos cidadãos que não frequentaram o Ensino Fundamental e Médio na idade estipulada em lei (BUENO, 2019). Nessa linha de raciocínio, Di Pierro (2005) compreende que:

Frente ao mundo inter-relacionado, desigual e inseguro do presente, o novo paradigma da Educação de Jovens e Adultos sugere que a aprendizagem ao longo da vida não só é um fator de desenvolvimento pessoal e um direito de cidadania (e, portanto, uma responsabilidade coletiva), mas também uma condição de participação dos indivíduos na construção de sociedades mais tolerantes, solidárias, justas, democráticas, pacíficas, prósperas e sustentáveis. (DI PIERRO, 2005, pp. 1119-1120)

Além disso, a autora assegura que a Educação capaz de responder a esse desafio é diferente daquela que antes direcionava-se para as carências e o passado (como exemplo o Ensino Supletivo), porém aquela que, admitindo os jovens e adultos como cidadãos plenos de

direito e de cultura, indaga sobre suas reais necessidades de aprendizagem no presente, a fim de transformá-lo conjuntamente (DI PIERRO, 2005).

Neste contexto, Arroyo (2006) adverte que um dos desafios do momento presente é efetivar a EJA como “campo específico de responsabilidade pública do Estado” (ARROYO, 2006, p. 20) e vai além, ao declarar que a juventude não é apenas um tempo de preparação para a vida adulta, mas é também, tal como a vida adulta, um tempo de direitos de sujeitos com necessidades próprias que devem ser observadas e assumidas pelo Estado.

A visão reducionista com que, por décadas, foram olhados os alunos da EJA – trajetórias escolares truncadas, incompletas – precisará ser superada diante do protagonismo social e cultural desses tempos da vida. As políticas de educação terão de se aproximar do novo equacionamento que se pretende para as políticas de juventude. A finalidade não poderá ser suprir carências de escolarização, mas garantir direitos específicos de um tempo de vida. Garantir direitos dos sujeitos que os vivenciam. (ARROYO, 2006, p. 21)

Portanto, neste momento, tem-se o desafio coletivo de reconfigurar a EJA, não mais como suplência, compensação ou assistência, mas como parte da Educação Básica designada a atender jovens e adultos em suas “trajetórias humanas”; jovens que trazem, para o contexto da escola, os “tensos processos de sua formação mental, ética, identitária, cultural, social e política” que compõem seu processo de formação e aprendizagem” (ARROYO, 2006, p. 25).

Na atualidade, conforme destaca Siems (2011), no agrupamento de jovens e adultos que trazem em sua trajetória formativa as marcas de inúmeras situações de exclusão social, reúnem-se as pessoas jovens e adultas com deficiência, que buscam, mediante a Educação, estratégias para prosseguirem com os estudos, assim como darem continuidade ao seu desenvolvimento humano e social.

3.2 A Política educacional para jovens e adultos em Minas Gerais

A Constituição Estadual de Minas Gerais, decretada em 1989, em seu artigo 195, reitera a Educação como um direito de todos, dever do Estado e da família, devendo ser fomentada e incentivada mediante a participação da sociedade, de forma a promover o desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania, tanto quanto sua qualificação para o trabalho. O seu artigo 198, inciso I, proclama a obrigatoriedade do Ensino Fundamental, reforçando que deve ser ofertado a todos os cidadãos, inclusive para os que a ele não dispuseram de acesso na idade estipulada em lei (MATOS, 2018).

Quanto à Política Educacional para Jovens e Adultos, o Conselho Estadual de Educação (CEE) de Minas Gerais e o Parecer n. 584/01 regulamentaram, no Sistema de Ensino do estado, a Educação de Jovens e Adultos, mediante a Resolução n. 444/01, como Modalidade da Educação Básica nas etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996). Posteriormente, por meio da Resolução n. 171/02, a EJA foi regulamentada na Rede Estadual de Minas Gerais. Dessa forma, a oferta da EJA deve ocorrer em instituições educacionais devidamente credenciadas pelo Sistema Estadual de Ensino, podendo ocorrer na forma de curso presencial, curso em regime de alternância de estudos (presencial e não presencial), curso semipresencial e cursos a distância (MATOS, 2018).

Conforme esclarece Mourão (2017), na década de 1970, as instituições que ofertavam a EJA semipresencial eram denominadas Unidades de Estudos Supletivos (UES), sendo responsáveis pela aplicação de exames para certificação, além da elaboração, correção e emissão dos resultados das avaliações especiais. Posteriormente, as UES passaram a ser denominadas Centros de Estudos Supletivos (CES), comumente reconhecidos em Minas Gerais como Centros de Estudos Supletivos (CESUs) (MATOS, 2018; SOARES, 1998). Conforme Teixeira (2017), além destes Centros, foram criados, no estado, os Postos de Ensino Supletivo (PES).

Nesse contexto, Soares (1995) analisa que o atendimento prestado aos jovens e adultos por intermédio dos CESUs caracterizou-se pelos exames de massa, para os quais o aluno adquiria o material didático (módulos instrucionais), estudando por conta própria e em conformidade com o seu ritmo, podendo, no caso do surgimento de dúvidas, recorrer ao professor (orientador) para esclarecimento e orientação, mediante atendimento individual ou em pequenos grupos. Nessa perspectiva:

O sistema de avaliação era feito em duas etapas. A avaliação formativa dos módulos, ou seja, o estudo feito no CESU, constituía a primeira etapa do processo, correspondendo a 60% de aproveitamento. À medida que os módulos iam sendo aplicados com auxílio de recursos audiovisuais e da biblioteca do Centro, o aluno, sentindo-se preparado, solicitava o Exame Especial, que correspondia aos 40% restantes. (SOARES, 1995, p. 213)

Os Centros de Ensino Supletivos foram implementados mediante convênios estabelecidos pelas Secretarias estaduais com os governos municipais. Assim, diante da demanda crescente de trabalho do Departamento para atender aos pedidos de instalação dos CESUs, bem como organizar os exames, a Profa. Maria Vicentina de Campos Carvalho, responsável à época pela área, requisitou ao então secretário de Educação, Prof. José Fernandes,

que o Departamento fosse convertido em Diretoria, para melhor estruturação e autonomia. Dessa forma, pelo Decreto n. 18.749/77, a Secretaria de Educação foi reorganizada e a recém-criada Diretoria de Ensino Supletivo (DESU) ficou responsável por orientar e supervisionar o planejamento e funcionamento do Ensino Supletivo, conforme normas estabelecidas pelo CEE (SOARES, 1998).

Ainda para esse autor, entre os anos 1970 e 1980, foram criados no estado de Minas Gerais 24 Centros de Estudos Supletivos, 74 Unidades de Ensino Supletivo e 86 Postos de Ensino Supletivo. Nesse período, destaca-se o surgimento de diversos cursos livres de iniciativa privada, a fim de preparar para os exames de massa realizados a cada semestre pela SEE. No entanto, conforme verifica Soares (1998), somente dois cursos privados – Roma e Promove – sediados na cidade de Belo Horizonte foram autorizados a realizar a avaliação no processo e a expedirem certificados de conclusão. Portanto, a oferta do Ensino Supletivo público, nas décadas de 1970 e 1980, em Minas Gerais, restringiu-se à execução dos exames de massa e à instauração dos CESUs, das UES e dos PES (SOARES, 1998).

Na década de 1990, após a V CONFINTEA, conforme examinam Campos *et al.* (2007), destaca-se o surgimento dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos no Brasil, sendo que o primeiro “Fórum Mineiro de EJA” surge em 1998, vindo a expandir-se e atingir diversas regiões do estado no decurso do tempo. Ainda de acordo com os autores (2007), nesse processo de criação dos Fóruns, Minas Gerais foi o segundo estado a se planejar para promover discussões alusivas à EJA.

Nesse direcionamento, o Fórum Mineiro estabeleceu-se a partir da parceria entre educadoras/es, Poder Público, universidades, movimentos sociais e escolas privadas implicados na formação de uma rede de práticas na EJA (CAMPOS *et al.*, 2007). Contando com um ambiente plural, segundo destaca Soares (2004), os Fóruns têm sido:

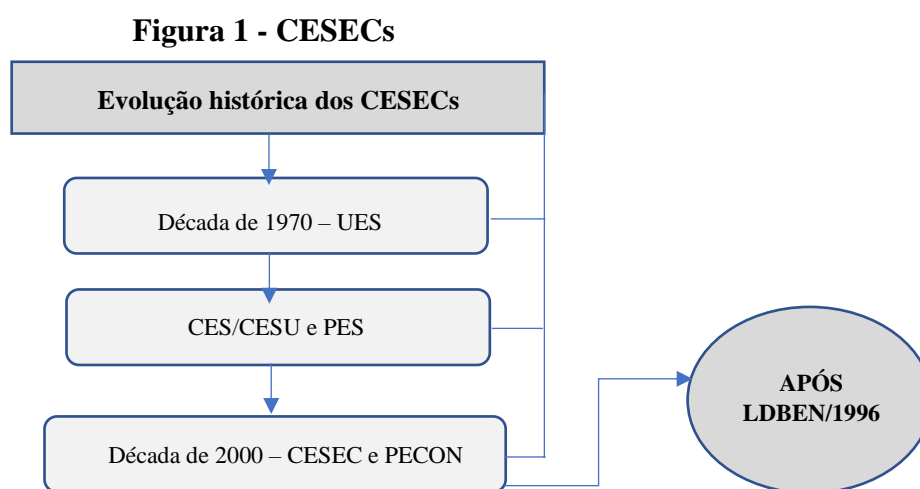
[...] um espaço de encontros permanentes, de ações em parcerias, entre diversos segmentos envolvidos com a Educação dos Jovens e Adultos. Nesses encontros se dá a troca de experiências entre as inúmeras iniciativas desenvolvidas na EJA. Como os encontros são permanentes, estabelecem-se diálogos frequentes entre as instituições que, de alguma forma, desenvolvem a EJA. (SOARES, 2004, p. 26)

Campos *et al.* (2007) avaliam que:

O Fórum Mineiro pretende ser, ainda, um articulador de parcerias e alianças para enfrentar o grave problema do analfabetismo e da subescolarização de jovens e adultos, especialmente buscando a formulação de políticas públicas, e o financiamento para as ações na área. (CAMPOS *et al.*, 2007, p. 2)

Posteriormente ao estabelecimento do Fórum Mineiro, no ano 2000, destaca-se a publicação da Resolução n. 162/2000, que alterou a denominação do CESU para Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC), tal como a denominação dos PES para Posto de Educação Continuada (PECON). Estes últimos atendem jovens e adultos que não cursaram ou concluíram as etapas da Educação Básica correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental e vinculam-se aos CESECs (MINAS GERAIS, 2016), funcionando em bairros, distritos e outros municípios que não sejam do CESEC-matriz (VOLPE, 2010).

Na Figura 1 apresentada a seguir, verifica-se a evolução histórica dos CESECs em Minas Gerais:



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2020.

De acordo com Borges (2004):

Os Centros Estaduais de Educação Continuada (CESECs) são as instituições formais que oferecem escolarização para estudantes jovens e adultos que não concluíram seus estudos na época considerada “oportuna” e que buscam desenvolver suas capacidades, enriquecer seus conhecimentos e melhorar suas competências técnicas ou profissionais ou orientá-las, a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade. (BORGES, 2004, p. 1)

Conforme esclarece Matos (2018), uma das premissas dos CESECs é “reconhecer os jovens e adultos como sujeitos centrais de sua prática educativa, caracterizando o atendimento diferenciado, individualizado e flexível” (MATOS, 2018, p. 38).

Nesses Centros, ocorrem cursos semipresenciais direcionados a jovens e adultos que precisam de certificação de conclusão do Ensino Fundamental e Médio, em um período de tempo mais curto, mediante bancas examinadoras (MATOS, 2018). A Resolução n. 2.250/12 (que revogou as Resoluções SEE n. 171/02; n. 1.774/10 e n. 9.514/98), dispendo sobre a organização e o funcionamento do ensino nos CESECs de Minas Gerais, não exigia do aluno

nenhuma frequência diária obrigatória, propiciando ao estudante flexibilidade para organização do tempo de estudos, tanto quanto liberdade para sua própria organização curricular (MOURÃO, 2017).

Em 2016, a Resolução n. 2.943/16 alterou o modo de funcionamento e a organização dos CESECs, passando a exigir o cumprimento mínimo de 16 horas por componente curricular, o qual é dividido em cinco módulos, e cuja avaliação é de 100 pontos, sendo 50% para um trabalho ou exercício e 50% para prova. Além disso, a Resolução em questão possibilitou a inclusão, no âmbito destes Centros, de cursos de qualificação profissional, cursos de aprofundamento e revisão para o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), e o atendimento especial obrigatório a pessoas com deficiência (MATOS, 2018; MOURÃO, 2017).

Assim, segundo Mourão (2017), nos CESECs que possuíssem estrutura física adequada para atendimento das turmas, foi autorizado, em 2009, o funcionamento de cursos técnicos de Nível Médio, dentre os quais se destacam o Programa de Educação Profissional (PEP) na EJA, com parceria estabelecida entre a SEE-MG e a Fundação Roberto Marinho, na cidade do Rio de Janeiro; e o Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, na cidade de São Paulo.

Outra mudança promovida pela Resolução 2.943/16 refere-se à inserção do Projeto Interdisciplinar, que deve ser executado semestralmente pelo aluno, isto é, em cada módulo, e conta com o apoio e a orientação de professores para sua execução. A equipe pedagógica é responsável pela definição do tema ou a proposição de uma situação-problema, que deverá ser composta por atividades coletivas, individuais e apresentação das produções interdisciplinares. Embora a participação do aluno no Projeto Interdisciplinar seja facultativa, sua oferta é obrigatória pelo CESEC (MINAS GERAIS, 2016).

Outro ponto importante desta Resolução refere-se à possibilidade de a SEE e a Superintendência Regional de Ensino (SRE) autorizar o atendimento itinerante da Banca Permanente de Avaliação, mediante instauração de Bancas Itinerantes de Avaliação, após análise da demanda que será analisada com o diretor do CESEC, com vistas à realização de exames que têm por finalidade emitir certificado de conclusão no Nível Fundamental e Médio aos jovens e adultos estudantes que necessitam da comprovação desta conclusão para elevação da escolaridade (MINAS GERAIS, 2016).

Ainda em 2016, destaca-se a publicação da Resolução n. 2.843/16, que dispõe sobre a organização e o funcionamento da EJA – cursos presenciais – nas escolas da Rede pública estadual de Minas Gerais. De acordo com os artigos 2º e 3º desta Resolução:

Art.2º A idade mínima para matrícula em cursos de Ensino Fundamental da Educação de Jovens e Adultos/EJA é de 15 anos e no Ensino Médio é de 18 anos.

Art. 3º Os cursos presenciais de Educação de Jovens e Adultos/EJA terão a seguinte organização:

§1º - Curso Presencial de anos iniciais do Ensino Fundamental, com duração de 02 (dois) anos letivos, organizado em 04 (quatro) períodos semestrais, com carga horária total mínima de 1.600 horas.

§2º - Curso Presencial de anos finais do Ensino Fundamental, com duração de 02 (dois) anos letivos, organizado em 04 (quatro) períodos semestrais, com carga horária total mínima de 1.600 horas.

§3º - Curso presencial do Ensino Médio, com duração de 01 (um) ano e meio, organizado em 03 (três) períodos semestrais, com carga horária total mínima de 1.200 horas. (MINAS GERAIS, 2016, p. 1)

Conforme assinala Matos (2018), a EJA, na modalidade semipresencial, atualmente é ofertada em 94 CESECs e 39 PECONs, em Minas Gerais, com vistas a criar oportunidades aos jovens e adultos que não concluíram os estudos na idade estipulada em lei.

Segundo dados da SEE-MG, a Rede estadual de Educação Básica de Minas Gerais conta com 3.637 unidades escolares, divididas em 851 municípios dos 853 existentes (MOURÃO, 2017). Do total de escolas do estado, 1.672 são responsáveis pela oferta da EJA, para 252.807 estudantes (MATOS, 2018). A SEE-MG e a Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação (SDE) proclamam que as ações da EJA devem fundamentar-se no Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola, da mesma maneira que atender às normas vigentes do Conselho Nacional de Educação, do Conselho Estadual de Educação, tanto quanto da Secretaria de Estado de Educação (MOURÃO, 2017).

Diante do contexto apresentado, conforme avalia Teixeira (2017), pode inferir-se que, embora tenha ocorrido avanços e conquistas no campo da EJA, o modelo de ensino proposto pelos CESECs no estado de Minas Gerais ainda segue os mesmos moldes da Suplência, com elevado número de matrículas e com identidade formada na recuperação do tempo perdido, o que contribui para legitimar, no tempo presente, concepções e práticas antigas que caracterizaram este ensino no decurso da história de nosso País.

3.3 Estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos e o direito à escolarização

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), conforme último Censo demográfico realizado em 2010, apresenta dados que revelam que o Brasil ainda possui um alto número de pessoas sem instrução ou com o Ensino Fundamental incompleto. A taxa de analfabetismo entre os sujeitos acima de 15 anos equivale a 9,7% da população, totalizando 14,1 milhões de pessoas. Estes dados estatísticos informam ainda que, em relação aos sujeitos com deficiência, nesta faixa etária, 4.645.145 não são alfabetizados (IBGE, 2010).

Diante desta realidade, Gadotti (2013) reafirma que o direito à Educação é reconhecido no artigo 26 da “Declaração Universal dos Direitos Humanos” de 1948, como direito de todos ao “desenvolvimento pleno da personalidade humana”, indispensável para consolidar o “respeito aos direitos e liberdades fundamentais”. Nessa perspectiva, o autor assevera que o analfabetismo dos sujeitos jovens e adultos, com ou sem deficiência, representa uma deformidade social inadmissível, que tem sua origem na desigualdade econômica, social e cultural de nossa sociedade (GADOTTI, 2013).

A Constituição Federal de 1988 consagra o direito à Educação como direito social, ao estabelecer, em seu artigo 6º, que são direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, e a assistência aos desamparados (BRASIL, 1988). E ainda, no artigo 208, parágrafo 1º, está definido que o “acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo”, enfatizando, no parágrafo 2º, que “o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente” (SAVIANI, 2011).

O texto constitucional, na análise de Cury (2010), representa:

[...] um avanço significativo em matéria educacional estabelecendo, desde logo, a Educação como um direito social “fundante da cidadania e o primeiro na ordem das citações”, ou seja, sem educação, não há como contemplar uma cidadania ativa e participativa. (CURY, 2010, p. 131)

Para Saviani (2011), a Educação, além de estabelecer um determinado tipo de direito, o direito social, caracteriza-se como uma condição necessária, mesmo que não-suficiente, para o exercício de todos os outros direitos (civis, políticos, sociais, econômicos) ou de qualquer natureza.

Conforme especifica Cury (2002), a Educação escolar trata-se de uma dimensão fundante da cidadania, sendo o direito à Educação parte da constatação de que o saber sistemático vai além de uma importante herança cultural, pois o indivíduo, como parte desta herança, torna-se capaz de apropriar-se de padrões cognitivos e formativos, mediante os quais tem maiores chances de participar dos destinos da sociedade, contribuindo, assim, para sua transformação.

Dessa maneira, o acesso à Educação representa um meio de abertura que oferece ao sujeito uma oportunidade de autoconstrução e de se identificar como capaz de opções. Dessa forma, o direito à Educação é uma oportunidade de crescimento (CURY, 2002), e sua função social pode ser compreendida como uma ferramenta de diminuição das discriminações,

considerando a igualdade como pressuposto primordial desse direito (CURY, 2007; 2008), sobretudo “nas sociedades politicamente democráticas e socialmente desejosas de maior igualdade entre as classes sociais e entre os indivíduos que as compõem e as expressam” (CURY, 2008, p. 302).

Portanto, a Educação, indiferentemente da idade, é um direito social e humano (GADOTTI, 2013). Conforme avalia esse autor, muitos cidadãos tiveram tal direito negado na idade estipulada em lei, sendo que negar-lhes uma nova oportunidade é abdicá-los, pela segunda vez, do direito à Educação.

Partindo-se desta compreensão, infere-se que o desafio da EJA não se restringe àqueles que nunca foram à escola, mas se expande a toda a população que frequentou os espaços escolares sem obter aprendizagens significativas, para participar plenamente da vida em sociedade (HADDAD & DI PIERRO, 2000) e entre a qual encontram-se, também, jovens e adultos com deficiência intelectual.

Estudiosos da área têm analisado a ocorrência, no Brasil, do incremento de matrículas de estudantes na Modalidade da Educação Especial na EJA, destacando que, estatisticamente, a DI corresponde à maior incidência destas matrículas: CARVALHO (2006b); GÓES (2014); GONÇALVES (2012); GONÇALVES & MELETTI (2011); GONÇALVES *et al.*, (2013); MELETTI & BUENO (2011); MELETTI & RIBEIRO (2014); SIEMS (2011).

Nessa perspectiva, a pesquisa de Góes (2014) analisou as matrículas de estudantes da Educação Especial no Brasil, entre 2007 e 2012. Os resultados do estudo indicam a preponderância de estudantes com DI, com percentual de aumento, no passar dos anos, de 147,5%, enquanto as demais deficiências cresceram apenas 7,5%. Estes dados estão em conformidade com a pesquisa proposta por Meletti e Bueno (2013), em nível nacional, no período de 1998 a 2010, demonstrando que as matrículas de estudantes com DI representam, em média, 52% da totalidade de estudantes da Educação Especial.

No estudo realizado por Gonçalves (2012), a pesquisadora analisou as políticas educacionais da EJA (2007-2010) para estudantes com deficiência, em relação ao acesso e à característica dos serviços educacionais estruturados e designados a esse segmento da população. Os dados gerais de matrículas no Brasil foram 38.720, obtidos em escolas comuns. Em contrapartida, a quantidade de matrículas de estudantes com DI, nos anos iniciais da EJA, alcançou 13.344 matrículas. Tais dados demonstram amplamente a crescente presença de um novo alunado: jovens e adultos com deficiência.

Nesse mesmo estudo, a autora (2012) constatou a existência de matrículas na EJA, Ensino Especial, em esferas administrativas privadas, o que revela a presença de classes

especiais para jovens e adultos com deficiência. Nessas circunstâncias, questiona-se: A EJA Especial representa uma nova categoria de classe especial para os estudantes com deficiência? Seria mais um espaço de aprendizagem ou um espaço que mantém a segregação desses sujeitos?

Neste âmbito, Siems (2011) avalia que o expressivo crescimento de matrículas de estudantes com DI na EJA pode estar relacionado ao redirecionamento de matrículas de alunos com deficiência de classes e escolas especiais para turmas no ensino comum; enquanto que, para Antunes (2012), pode ser uma estratégia adotada pelo sistema educacional de simplesmente transferí-los para um contexto “alternativo” de aprendizagem, posto que não houve mudanças significativas na organização e flexibilização do atendimento a estes indivíduos nestes espaços; outrora, houve sim avanços do acesso de pessoas com deficiência à escola regular, contudo, ainda são precárias as condições oferecidas para a sua permanência em tais espaços.

Para Gonçalves (2012), a expansão dessas matrículas pode indicar que esse público não teve acesso à escolarização na idade estipulada em lei, do mesmo modo que pode estar relacionada a um percurso escolar incompleto, caracterizado por deficiências escolares. Da mesma maneira, Meletti e Bueno (2011) consideram que o crescimento de matrículas na EJA parece ser a expressão localizada do problema que envolve toda a Educação Básica no País, isto é, a baixa qualidade do ensino ofertado, “[...] embora o acesso e a permanência tenham se incrementado, boa parte apresenta baixos níveis de aprendizagem, o que redundará em retorno à escola por meio da EJA” (MELETTI & BUENO, 2011, p. 381).

Sob o mesmo ponto de vista, Meletti e Ribeiro (2014, p. 4) defendem que “o acesso à escola regular deve ser parte de um processo que sustente a permanência” dos estudantes com deficiência e a sua participação em processos mais eficazes de escolarização. Posição também defendida por Ferraro (2008), quando afirma que “por escolarização, se deve entender não só o acesso, mas também a continuidade bem-sucedida na escola” (FERRARO, 2008, p. 3).

Ferraro e Machado (2002) também contribuem com essa análise, ao verificarem o significado da expressão *universalização do acesso à Educação*, que designa não só o acesso à escola, mas a permanência nela e a progressão na escolarização, refutando a exclusão *da* escola e *na* escola. A respeito disso, os autores esclarecem:

Por excluídos **da** escola entende-se todos aqueles que, devendo frequentar a escola, não o fazem, independentemente de já a haverem ou não frequentado no passado. A categoria dos excluídos **na** escola compreende todos aqueles que, mesmo estando na escola, por ingresso tardio ou por força de sucessivas reprovações e repetências acusam forte defasagem (de dois ou mais anos) nos estudos. (FERRARO & MACHADO, 2002, p. 215 – grifos nossos)

Assim, para estes autores (2002), a questão do acesso não se soluciona mediante professores e vagas nas escolas, posto que é necessário, também, que os sujeitos tenham condições de nela ingressar e permanecer, com êxito, pelo período a que têm direito.

Conforme afirma Trentin (2018), corroborando Freire (1981), “o direito à Educação não se reduz a estar na escola, mas, sim, em aprender. Aprender para tomar consciência de seu estado de opressão para que, assim, possa se libertar daqueles que o oprimem” (TRENTIN, 2018, p. 120).

No entendimento de Gonçalves (2012), o percurso escolar dos estudantes com necessidades educacionais especiais demonstra que as ações de ensino e aprendizagem não têm se concretizado no que se refere ao acesso, permanência e ensino. Com base nesta realidade, Carvalho (2006a) salienta as circunstâncias precárias em que ocorre o atendimento inclusivo, dado que, tal como ocorre no Ensino Fundamental, muitos estudantes permanecem por muitos anos na EJA, com repetências contínuas, até que desistem da escolarização, prevalecendo, dessa maneira, a compreensão de que eles, por serem público-alvo de serviços especializados, não têm condições de aprendizagem.

Na análise de Gonçalves (2012), grande parte dos estudantes egressos de espaços segregados é discriminada e estigmatizada por serem considerados sujeitos que não se ajustam aos designados padrões de “normalidade” impostos pela sociedade. No entendimento dessa autora, a EJA também pode ser compreendida como um espaço em que a segregação está presente, levando-se em consideração a presença de pessoas que foram excluídas da Educação formal na idade estipulada em lei e também pela construção de classes e instituições especiais de Educação de Jovens e Adultos.

Conforme afirmado nessa Dissertação, historicamente, vários determinantes contribuíram para a marginalização dos cidadãos com deficiência, em especial, das pessoas com DI, nos espaços escolares. Dentre esses fatores, destacam-se aqueles que nem sempre estavam ligados a questões referentes à deficiência em si, mas a fatores de ordem econômica e social (JANNUZZI, 1992b).

De acordo com Freitas (2014), havia várias justificativas para a categorização de estudantes como *pessoas com deficiência intelectual* e, por conseguinte, sua segregação nos espaços educacionais. Entre estas justificativas, destacam-se: (i) as dificuldades em se eleger normas de avaliação, diagnóstico e direcionamentos pedagógicos (ANACHE, 1997); (ii) o fracasso escolar expresso pela justificativa da diferença social em detrimento da desigualdade social inerente ao nosso sistema (PATTO, 2010); (iii) o modelo educacional pautado em

práticas pedagógicas homogêneas, assim como em padrões de desenvolvimento homogêneo (CARVALHO, 2006a).

Dessa forma, as análises destacadas também podem atestar o expressivo crescimento de matrículas de estudantes com DI na EJA. A defasagem idade/série provocada por contínuos fracassos escolares “pode ser uma justificativa para o encaminhamento de estudantes para a EJA, a qual tem-se configurado como a única possibilidade de continuidade dos estudos” (FREITAS, 2014, p. 36).

Na concepção de Silva *et al.* (2006):

Muito embora, as políticas educacionais atuais sejam perpassadas por intenções de diminuição de processos de exclusão em todo o sistema [...] entende-se que tais iniciativas ainda não têm garantido o princípio ético de inclusão social de uma parcela significativa da população brasileira; ao contrário, têm contribuído para a configuração de um sistema educacional que privilegia o acesso ao Ensino Fundamental, mas não cuida da permanência com qualidade dessa população, muito menos daquela população que necessita regularizar sua escolarização. (SILVA *et al.*, 2006, p.16)

Na visão de Carvalho (2006b), a Educação prestada às pessoas com deficiência não está se dando de forma favorável. A autora verifica que a crença contumaz de que o estudante com DI não aprende tem legitimado, nas escolas, inclusive na EJA, a repetição de conteúdos curriculares sem direcionamento pedagógico, da mesma maneira que a repetência destes estudantes, em uma mesma série/ciclo, contribui para a longa permanência nesta Modalidade de ensino.

Carvalho (2007) verifica ações educativas propostas por educadores da EJA em suas classes de estudantes com dificuldades de aprendizagem e deficiências. A autora revela que pode existir a execução de atividades “simplistas”, sendo que, em muitos momentos, tais estudantes são “tolerados e neutralizados” ao participarem das ações de escolarização. Por conseguinte, a simplificação destas atividades pode acarretar na limitação das oportunidades de participação, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes (CARVALHO, 2006b).

De acordo com Jannuzzi (1992a, p. 56), verifica-se, igualmente, uma *infantilização* do estudante com deficiência, sendo habitual instituições de ensino desenvolverem atividades de canto para adolescentes, totalmente em desconformidade com o potencial por eles apresentado. Diante deste contexto, Fonseca (2003) afirma que, no processo de escolarização:

[...] é imprescindível levar-se em conta as características do aluno deficiente intelectual adulto, tendo como ponto de partida a sua especificidade, porém não esquecendo que ele é membro atuante da sociedade, portador de saberes próprios adquiridos na prática social; com limitações, porém capaz de fazer uma leitura da realidade, apreender informações e produzir ideias. (FONSECA, 2003, p. 47)

Conforme assinala Bins (2013), entende-se que a pessoa com deficiência intelectual:

Como qualquer outro ser humano, está em processo contínuo de desenvolvimento, por isso deve ser valorizada em sua condição de adulta, mesmo que não se enquadre em todas as definições estabelecidas sobre adultez. Suas singularidades devem ser respeitadas, elas devem ser motivadas a construir sua história de vida como sujeitos adultos em desenvolvimento. O ingresso na EJA deve favorecer que comece a ocorrer mudanças biológicas, cognitivas e sociais, a partir dos vivenciais socioculturais que se estabelecem. (BINS, 2013, p. 41)

Para Tassinari (2019), é imprescindível que discussões sobre a DI sejam promovidas no ambiente escolar, com o propósito de se estabelecer o respeito às especificidades dos sujeitos, bem como possibilitar que os docentes conheçam práticas e estratégias que viabilizem o aprendizado destes estudantes.

Observa-se, portanto, que as proposições que envolvem a Educação dos Jovens e Adultos com DI no âmbito educacional são tímidas e pouco consistentes, porque uma parte expressiva “ainda se encontra em instituições especializadas, em oficinas profissionalizantes ou em classes de Educação de Jovens e Adultos na instituição” (FREITAS, 2014, p.15).

Do mesmo modo, infere-se que a inclusão de estudantes com deficiência na EJA é uma temática recente nas discussões educacionais. A literatura ainda é escassa, e têm-se tornado cada vez mais pertinentes debates acerca do tema, posto que, “seguindo o movimento inclusivo, a EJA se apresenta como uma possibilidade educativa para as pessoas que historicamente foram marginalizadas da escola regular” (FREITAS, 2014, p. 15).

Gonçalves (2012) salienta a premência de mais pesquisas que investiguem a situação educacional desses estudantes, pois a EJA e a Educação Especial enfrentam diversos dilemas pedagógicos e políticos que comprometem uma Educação de qualidade aos que não dispuseram de acesso ou foram suprimidos da escola - posição também defendida por Siems (2011), que destaca a relevância de pesquisas que retratem a situação educacional de estudantes na EJA, levando-se em conta a inexpressiva quantidade de estudos que abarquem os mecanismos, mediante os quais se realiza a aprendizagem em diversas situações de deficiência.

Por conseguinte, procurar analisar o alcance das políticas educacionais direcionadas aos estudantes com deficiência na EJA, por meio de indicadores estatísticos oficiais, mostra-se uma contribuição importante para o avanço do conhecimento sobre esta dupla Modalidade de ensino - EJA e Educação Especial (BUENO *et al.*, 2013).

À guisa de conclusão, conforme destaca Carvalho (2006b), apesar de os obstáculos que atravessam o ingresso de estudantes com DI na EJA, o número considerável de matrículas nesse ensino exige uma mudança nas políticas educacionais assistidas pelo movimento inclusivo e

apresenta-se como um progresso, quanto à responsabilidade do Poder Público pela Educação dessas pessoas, contribuindo, mesmo que tardiamente, para o seu ingresso na escola regular. Além do mais, a chegada de estudantes nesta Modalidade educacional proporciona um novo olhar para a pessoa com DI e lhe confere o reconhecimento da condição de jovem e adulto.

4 A INTERFACE DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PRODUÇÃO CIENTÍFICA DE TESES E DISSERTAÇÕES

Para contextualizar a proposta de pesquisa desta Dissertação, a fim de dialogar com os saberes produzidos nesse campo, este Capítulo tem como propósito investigar o estado da arte da produção científica, teses e dissertações, na interface *deficiência intelectual* e *Educação de Jovens e Adultos*, disponível na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) e no banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

A BDTD, coordenada pelo Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT), integra os sistemas de informação de teses e dissertações existentes nas instituições de ensino e pesquisa do Brasil, e também estimula o registro e a publicação de pesquisas acadêmicas em meio eletrônico (BDTD, 2020).

O Banco de Teses e Dissertações da CAPES dispõe de ferramentas de busca, que permitem acessar pesquisas defendidas nos Programas de Pós-Graduação brasileiros, desde 1987. Trata-se de um banco confiável, dado que as informações contidas são disponibilizadas pelos próprios programas das universidades, responsáveis pela veracidade do conteúdo dos materiais encaminhados (CAPES, 2020).

O levantamento das pesquisas nas bases de dados se deu por estudo bibliométrico, uma metodologia que possibilita, conforme Hayashi *et al.* (2007), “analisar a atividade científica ou técnica pelo estudo quantitativo das publicações e o seu principal objetivo é o desenvolvimento de indicadores cada vez mais confiáveis” (HAYASHI *et al.*, 2007, p. 4). Dessa forma, os dados foram coletados no mês de junho de 2020 e, sem delimitar um lapso de tempo, foram organizados em uma planilha de Excel, conforme orientações de HAYASHI (2013) e SILVA *et al.* (2011).

A planilha contempla campos específicos, como termo de busca, gênero do autor, autor, título, orientador, gênero do orientador, ano da defesa, nível (Mestrado/Doutorado), Instituição de Ensino Superior, Região do País, dependência administrativa, Programa de Pós-Graduação, área de conhecimento, linha de pesquisa, agência financiadora, palavras-chave e resumo (HAYASHI, 2013; SILVA *et al.*, 2011).

Como referência de busca, elegeu-se os seguintes descritores: *deficiência intelectual escola*, *deficiência intelectual escolarização*, *adultos com deficiência intelectual*, *jovens com deficiência intelectual*, *aluno com deficiência mental*, *estudante com deficiência intelectual*, *estudantes com deficiência intelectual*, *idosos com deficiência intelectual*. Conforme Cabral *et*

al. (2018), apesar da seleção de um conjunto de descritores condizentes com a temática em estudo, não é possível atingir todos os trabalhos que estão no banco da BDTD e da CAPES, haja vista as variações existentes na escolha das palavras-chave pelos autores das publicações.

Nessa perspectiva, de acordo com levantamento realizado, a partir da soma de todos os descritores, na base de dados da BDTD foram encontrados 148 estudos e na base da CAPES, 165, entre teses e dissertações, totalizando 313 pesquisas.

A partir da leitura dos resumos dos trabalhos, buscando-se o enfoque sobre a interface *deficiência intelectual e EJA*, e efetuando-se a exclusão dos registros duplicados e daqueles que não se enquadravam no escopo da pesquisa, selecionou-se três trabalhos na BDTD e 11 na CAPES, conforme Tabelas 1 e 2, a seguir, nas quais se tem a quantidade de trabalhos por descritores *versus* quantidade de trabalhos na interface definida.

Tabela 1 - Quantidade de trabalhos por descritores e na interface DI/EJA na base de dados BDTD

Descritores	Trabalhos por descritores	Trabalhos na interface DI / EJA
Idosos com deficiência intelectual	3	0
Deficiência intelectual escola	2	0
Deficiência intelectual escolarização	1	0
Adultos com Deficiência intelectual	16	0
Jovens com deficiência intelectual	16	1
Estudante com deficiência intelectual	33	1
Estudantes com deficiência intelectual	33	1
Aluno com deficiência mental	44	0
TOTAL	148	3

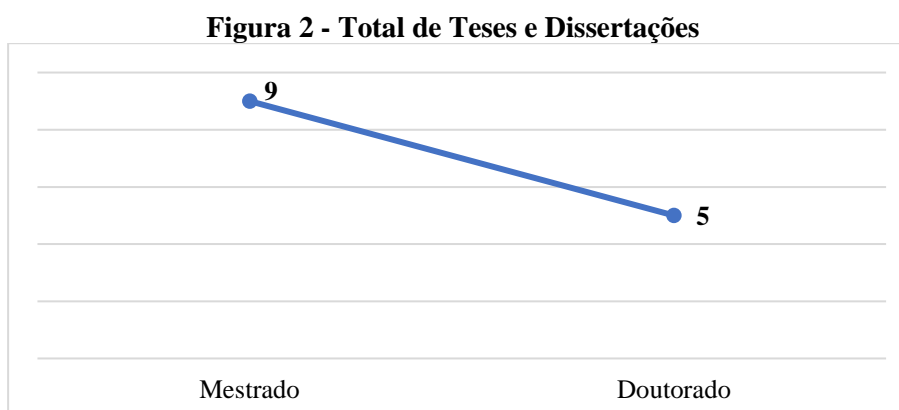
Fonte: BDTD (2012/2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

Tabela 2 - Quantidade de trabalhos por descritores e na interface DI/EJA na base de dados CAPES

Descritores	Trabalhos por descritores	Trabalhos na interface DI / EJA
Idosos com deficiência intelectual	2	0
Deficiência intelectual escola	2	0
Deficiência intelectual escolarização	2	0
Adultos com Deficiência intelectual	30	8
Jovens com deficiência intelectual	30	1
Estudante com deficiência intelectual	21	1
Estudantes com deficiência intelectual	51	1
Aluno com deficiência mental	27	0
TOTAL	165	11

Fonte: CAPES (2012/2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

A Figura 2, a seguir, contém o total de teses e dissertações encontradas:



Fonte: BDTD e CAPES (2012/2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

Dessas pesquisas, nove dissertações e cinco teses apresentam estudos desenvolvidos no período de 2012 a 2019, distribuídos conforme Tabela 3, que indica a quantidade de produções por ano e o programa, nas pesquisas de Mestrado e/ou Doutorado.

Tabela 3 - Produções ano a ano

Ano	Mestrado	Doutorado	Total
2012	0	1	1
2013	0	1	1
2014	1	0	1
2015	2	0	2
2017	3	1	4
2018	0	1	1
2019	3	1	4
TOTAL	9	5	14

Fonte: BDTD e CAPES (2012/2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

Os resultados demonstram que o tema vem sendo recentemente trabalhado, pois as pesquisas foram produzidas dentro de um período de oito anos, conforme observado na Tabela 3, acima. Não foram encontrados estudos anteriores ao ano de 2012 e, em 2016, não há registro de nenhuma produção, havendo um ligeiro crescimento nos anos de 2017 e 2019. Desse modo, infere-se que a temática é recente no meio científico, com uma produção que vem crescendo paulatinamente.

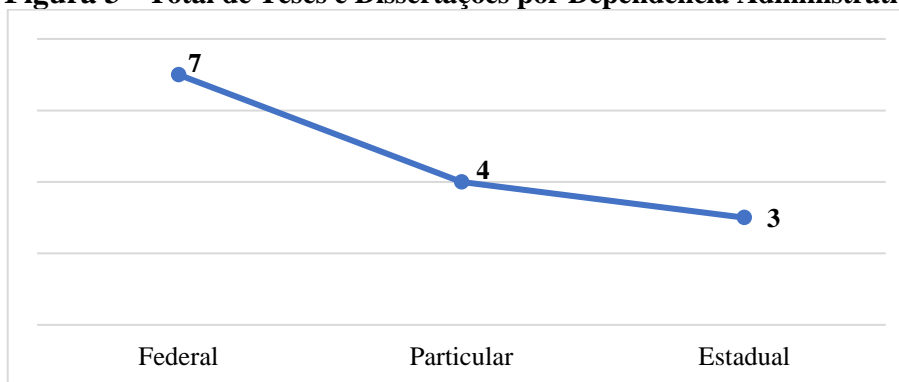
Quanto às Instituições de Ensino Superior (IES), várias universidades realizaram produções científicas, sendo praticamente uma pesquisa por instituição, com exceção da Universidade Federal de São Carlos, com quatro produções, e da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo com duas, conforme demonstrado no Tabela 4, a seguir:

Tabela 4 - Total de Teses e Dissertações por IES

Instituição de Ensino Superior	Trabalhos
Centro Universitário Salesiano São Paulo (UNISAL)	1
Instituto Federal do Espírito Santo (IFES)	1
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP)	2
PUC Rio Grande do Sul (PUC-RS)	1
Universidade do Estado do Pará (UEPA)	1
Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)	1
Universidade Estadual de Maringá (UEM)	1
Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR)	4
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	1
Universidade Federal Fluminense (UFF)	1
Total	14

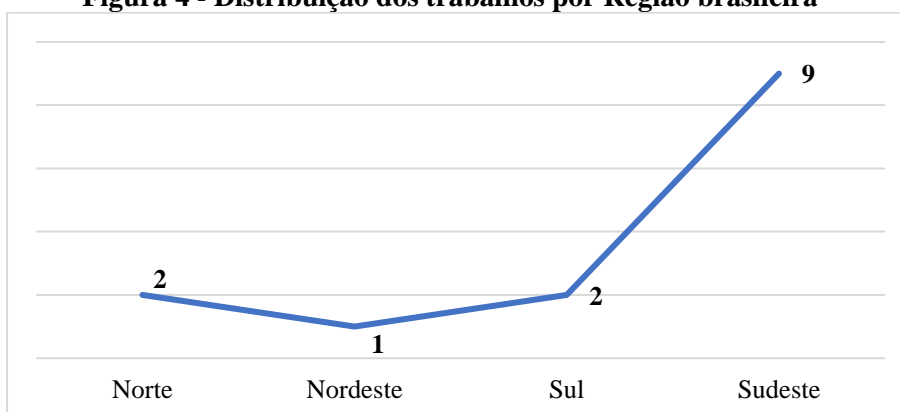
Fonte: BDTD e CAPES (2012/2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

Ao se verificar a distribuição das pesquisas pela dependência administrativa das IES, identificou-se que sete trabalhos foram defendidos em universidades federais, três na esfera estadual e quatro na particular, conforme Figura 3:

Figura 3 - Total de Teses e Dissertações por Dependência Administrativa

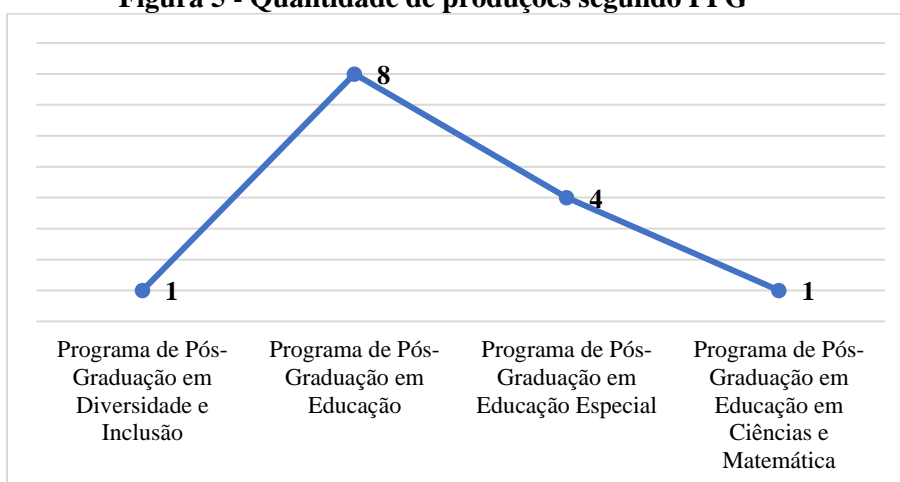
Fonte: BDTD e CAPES (2012/2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

No que se refere à distribuição de trabalhos por Região brasileira, conforme demonstrado na Figura 4, na próxima página, a Região Sudeste do País apresenta a maior produção de trabalhos na área, com um total de nove estudos, que representam 64,29% da totalidade de trabalhos encontrados. Em seguida, têm-se as Regiões Norte e Sul, com dois trabalhos cada, equivalendo (cada uma) a 14,29% das produções, e a Região Nordeste, com apenas uma publicação, representando 7,13% do total. Não foram encontrados trabalhos na Região Centro-Oeste.

Figura 4 - Distribuição dos trabalhos por Região brasileira

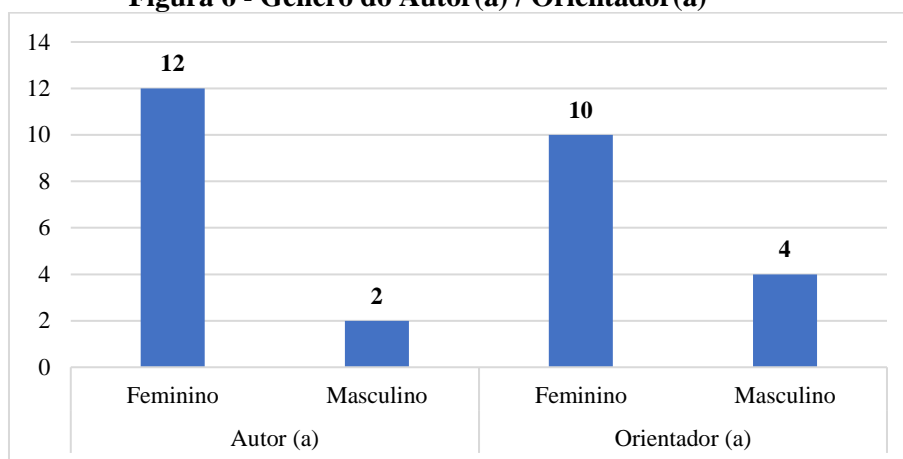
Fonte: BDTD e CAPES (2012/2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

Pode-se destacar, também pela análise dos dados, os Programas de Pós-Graduação (PPGs) que desenvolveram pesquisas dentro da temática. Os PPGs em Educação somam oito dos 14 trabalhos produzidos, perfazendo 57,14% do total, seguido dos Programas de Educação Especial (28,58%), Educação em Ciências e Matemática (7,14%) e Diversidade e Inclusão (7,14%), conforme demonstrado na Figura 5:

Figura 5 - Quantidade de produções segundo PPG

Fonte: BDTD e CAPES (2012/2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

Ao se realizar uma análise do *gênero*, em relação à autoria dos trabalhos, verificou-se a preponderância feminina, tanto em relação à autoria (12 mulheres e dois homens) quanto em relação aos orientadores (10 mulheres e quatro homens), conforme Figura 6, a seguir:

Figura 6 - Gênero do Autor(a) / Orientador(a)

Fonte: BDTD e CAPES (2012/2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

Após essa breve contextualização, para a descrição e análise das dissertações e teses, elaborou-se o Quadro 1, que apresenta, em ordem cronológica, os trabalhos (Mestrado e/ou Doutorado), com descrição de seus autores, orientador/coorientador, título, ano de publicação, titulação/programa e instituição a que se vinculam.

Quadro 1 - Teses e Dissertações produzidas na interface DI/EJA (2012-2019)

Título	Autor (a)	Orientador(a) Coorientador	Ano	Titulação/ Programa	Instituição
A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo de caso	DANTAS, Dulciana de Carvalho Lopes	MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos	2012	Doutorado/ Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
Adultos com Deficiência Intelectual incluídos na EJA: Apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem	BINS, Katiuscha Lara Genro	PEREIRA, Marcos Villela	2013	Doutorado/ Programa de Pós-Graduação em Educação	Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul
Estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos: interfaces do processo de escolarização	FREITAS, Mariele Angélica de Souza	CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez	2014	Mestrado/ Programa de Pós-Graduação em Educação Especial	Universidade Federal de São Carlos
Apropriação de conceitos científicos e processos de letramento em jovens e adultos com deficiência intelectual	CAETANO, Viviane Gislaine	SHIMAZAKI, Elsa Midori	2015	Mestrado/ Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Estadual de Maringá
Diálogos entre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos: uma proposta de formação continuada de professores para atuar com pessoas com DI	CARDOSO, Dora Maria Couto Marques	PLETSCH, Márcia Denise	2015	Mestrado/ Programa de Pós-Graduação em Diversidade e Inclusão	Universidade Federal Fluminense
Ensino de leitura e de escrita a adultos com deficiência intelectual matriculados na Educação de Jovens e Adultos	SILVA, Erika Rimoli Mota da	POSTALLI, Lídia Maria Marson	2017	Mestrado/ Programa de Pós-Graduação em Educação Especial	Universidade Federal de São Carlos

(continua)

Título	Autor (a)	Orientador(a) Coorientador	Ano	Titulação/ Programa	Instituição
Tessitura de muitas vozes: as interações sociais de jovens e adultos com deficiência intelectual	CARVALHO, Mônica de Nazaré	BENTES, José Anchieta de Oliveira	2017	Mestrado/ Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade Estadual do Pará
Interface entre EJA e Educação Especial no município de Guanambi: escolarização de estudantes com deficiência intelectual	NASCIMENTO, Martha de Cássia	LACERDA, Cristina Broglia Feitosa de	2017	Doutorado/ Programa de Pós-Graduação em Educação Especial	Universidade Federal de São Carlos
Perspectivas metodológicas para o ensino de história para/com deficientes intelectuais na EJA: possibilidades na educação sociocomunitária	NEVES, Anamélia Freire d Alkmin	BISSOTO, Maria Luísa Amorim Costa	2017	Mestrado/ Programa de Pós-Graduação em Educação	Centro Universitário Salesiano São Paulo
Escolarização de jovens com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos	TRENTIN, Valéria Becher	HOSTINS, Regina Célia Linhares	2018	Doutorado/ Programa de Pós-Graduação em Educação	Universidade do Vale do Itajaí
Jovens com deficiência intelectual em um CIEJA: temas de rodas de conversa	FALCÃO, Caio Henrique Damasceno	SYZMANSKI, Luciana	2019	Mestrado/ Programa de Pós-Graduação em Educação	PUC-São Paulo
A trajetória escolar pregressa de alunos com deficiência intelectual matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA)	LEBRÃO, Olga Maria Freitas de Oliveira Falleiros	BUENO, José Geraldo Silveira	2019	Mestrado/ Programa de Pós-Graduação em Educação	PUC-São Paulo
Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual	TASSINARI, Ana Maria	CAMPOS, Juliane Ap. de Paula Perez Campos	2019	Doutorado/ Programa de Pós-Graduação em Educação Especial	Universidade Federal de São Carlos
Desenvolvimento do pensamento aritmético de um estudante com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos	MILLI, Elcio Pasolini	THIENGO, Edmar Reis	2019	Mestrado/ Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemática	Instituto Federal do Espírito Santo

Fonte: BDTD e CAPES (2012/2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

Ao identificar as temáticas dos 14 trabalhos que apresentaram a interface DI e EJA, verificou-se que seis pesquisas trataram da escolarização e da inclusão; quatro do ensino e aprendizagem; e duas sobre formação e prática pedagógica. As outras temáticas que apareceram individualmente foram trajetória escolar (1) e temas de interesse pelos jovens na escola (1).

Nesse contexto, a pesquisa de Dantas (2012), Bins (2013), Freitas (2014), Carvalho (2017), Nascimento (2017) e Trentin (2018) tiveram, como foco, os processos de escolarização e inclusão de estudantes com DI na EJA, conforme demonstrado no Quadro 2:

Quadro 2 - Pesquisas sobre Escolarização e Inclusão

AUTOR (A)	TÍTULO
DANTAS (2012)	A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo de caso
BINS (2013)	Adultos com deficiência intelectual incluídos na Educação de Jovens e Adultos: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem
FREITAS (2014)	Estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos: interfaces do processo de escolarização
CARVALHO (2017)	Tessituras de muitas vozes: as interações sociais de jovens e adultos com deficiência intelectual
NASCIMENTO (2017)	Interface entre EJA e Educação Especial no município de Guanambi
TRENTIN (2018)	Escolarização de jovens com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Fonte: BDTD e CAPES (2012/2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

Nessa perspectiva, a tese de Dantas (2012) investigou as concepções de professores e estudantes sob aspectos que se apresentam nos processos de escolarização de alunos com DI que estão inseridos na EJA e repercutem nas configurações de inclusão nesta Modalidade de ensino. Para isso, a autora contou com a participação de 16 pessoas, entre estudantes e professores da instituição onde realizou-se um estudo de caso, tendo como foco o trabalho de inclusão desenvolvido em um Centro de Educação de Jovens e Adultos na cidade de Natal/RN. Constatou-se o desconhecimento, além do preconceito e da negatividade nas concepções expressas pelos participantes, sobre a inclusão na EJA e sobre estudantes com deficiência. Estes fatores destacam-se como condição definidora de limites e dificuldades educacionais enfrentados por alunos e professores, restringindo as possibilidades de convívio social.

O estudo de Bins (2013) buscou, por meio dos dados obtidos em observação, análise de documentos e entrevistas semiestruturadas, descrever a realidade de jovens e adultos no que se refere à DI incluídos na EJA, tendo como participantes dois jovens com deficiência intelectual e suas mães. A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de Porto Alegre, caracterizada por trabalhar exclusivamente com EJA, envolvendo, também, adultos com DI. Em relação aos resultados, menciona que “estes alunos foram incluídos mais por exigências das leis do que por convicções e posturas realmente inclusivas” (BINS, 2013, p. 7). A autora declara que a escola não está preparada para trabalhar com as diferenças, pois exige homogeneização tanto de estudantes como de aprendizes. Da mesma maneira, salienta que a EJA, apesar de ser

uma Modalidade de ensino da Educação Básica que possui pressupostos inclusivos, ainda não consegue trabalhar com as diferenças.

Na mesma direção, Freitas (2014) buscou compreender o processo de escolarização de jovens com DI que frequentam a EJA. O estudo foi desenvolvido em uma sala de EJA no interior do estado de São Paulo. O público-alvo da pesquisa constituiu-se de duas jovens com DI, suas respectivas mães e a professora responsável pela sala da EJA. A coleta de dados ocorreu mediante pesquisa documental, entrevista semiestruturada e observação. A pesquisadora evidencia a necessidade de práticas pedagógicas que reafirmem as potencialidades dos alunos, constatando, por conseguinte, a premência de debates sobre o tema.

O trabalho de Carvalho (2017) analisou as interações sociais que ocorrem em uma turma da EJA em que estejam inseridos estudantes com DI. O lócus da pesquisa foi uma escola regular com uma turma de 2ª etapa da EJA, localizada numa cidade do Pará, sendo que o público pesquisado foram duas professoras e três alunos com DI. A observação dos sujeitos da pesquisa se deu mediante registros em diário de campo, gravações e acompanhamentos da prática de ensino realizada em sala, pela pesquisadora. As análises das cenas da sala de aula indicaram a predominância de situações de assimilação em relação às situações de exclusão e inclusão nas interações entre professor e aluno com DI e destes com os demais estudantes da turma. De acordo com a autora (2017):

Quando o aluno, de alguma forma não se identifica culturalmente com a turma, ele pode se isolar e isso pode comprometer sua relação com os outros e consigo, contribuindo para uma situação de exclusão ou assimilação. A aceitação ou não do aluno com deficiência intelectual como integrante do grupo que participa, acontece à medida que este aluno se insere não só socialmente, mas, sobretudo, apresenta respostas cognitivas positivas sem levar em conta os significados que podem ter para sua formação. (CARVALHO, 2017, p. 111)

A pesquisa de Nascimento (2017) procurou descrever e analisar como se dá a escolarização de estudantes jovens e adultos com DI no município de Guanambi/BA. Por meio do estudo, concluiu que o município não promove a inclusão escolar do público-alvo da Educação Especial, mesmo estudantes com DI na EJA. Constatou-se que as práticas dos docentes são bancárias e desprovidas de reflexão, atreladas a processos de alfabetização tradicionais, baseados inteiramente na codificação e decodificação, sem atribuir sentidos, significados.

Trentin (2018) analisou o processo de escolarização dos jovens com DI na Modalidade da EJA e as suas contribuições para a aprendizagem e a autonomia. A pesquisa foi realizada em um Centro de Educação de Jovens e Adultos (CEJA) no vale do Itajaí/SC, e baseou-se em uma

abordagem qualitativa de cunho etnográfico. Os resultados atestaram que, em uma EJA inclusiva, quando todos constroem conhecimentos juntos, a colaboração, a experiência e a elaboração são elementos essenciais. Tais elementos redimensionaram a EJA para o espaço em que se ensina aprendendo; espaço em que se aprende ensinando; e em espaço de pesquisar aprendendo, anunciando que o ensino, nessa Modalidade, necessita pautar-se na compreensão dos sujeitos, no reconhecimento das identidades e na valorização das vivências.

O resultado destes trabalhos evidencia que a escola ainda tem dificuldades de trabalhar com o estudante que apresenta alguma deficiência. Segundo Fonseca (2003), no processo de escolarização:

É imprescindível levar-se em conta as características do aluno deficiente intelectual adulto, tendo como ponto de partida a sua especificidade, porém não esquecendo que ele é um membro atuante da sociedade, portador de saberes próprios adquiridos na prática social; com limitações, porém capaz de fazer uma leitura da realidade, apreender informações e produzir ideias. (FONSECA, 2003, p. 47)

No que diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem na EJA, destacam-se os estudos desenvolvidos por Caetano (2015), Neves (2017), Silva (2017) e Milli (2019), conforme apresentados no Quadro 3:

Quadro 3 - Pesquisas sobre ensino e aprendizagem

AUTOR (A)	TÍTULO
Caetano (2015)	Apropriação de conceitos científicos e processos de letramento em jovens e adultos com deficiência intelectual
Neves (2017)	Perspectivas metodológicas para o ensino de história para/com deficientes intelectuais na Educação de Jovens e Adultos: possibilidades na educação sociocomunitária
Silva (2017)	Ensino de leitura e de escrita a adultos com deficiência intelectual matriculados na Educação de Jovens e Adultos
Milli (2019)	Desenvolvimento do pensamento aritmético de um estudante com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos

Fonte: BDTD e CAPES (2012/2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

A pesquisa de Caetano (2015) buscou analisar a apropriação dos conceitos científicos e o letramento em jovens e adultos identificados com DI. Para tanto, a autora desenvolveu um trabalho sistematizado com gênero textual escolhido numa instituição escolar. A abordagem metodológica foi uma pesquisa-ação de base mista, que se efetivou em uma escola pública na região noroeste do estado do Paraná, que atende estudantes da EJA. Os sujeitos da pesquisa foram quatro estudantes com DI leve e moderada e que já haviam se apropriado do sistema de escrita alfabética. O estudo foi desenvolvido em duas etapas: a primeira a partir da observação dos estudantes em sala de aula e no intervalo; a segunda etapa mediante intervenção

sistemizada do gênero textual História em Quadrinhos. Os dados foram coletados em sessões videografadas dos planejamentos de aula e das atividades desenvolvidas pelos sujeitos durante a intervenção. Os resultados mostraram que os participantes se apropriaram dos conceitos científicos essenciais para a compreensão e a interpretação das narrativas em quadrinhos, configurando-se novas possibilidades de atuações sociais, e ampliando seus níveis de letramento.

Neves (2017) investigou a problemática de como ensinar jovens e adultos com DI matriculados no Ensino Fundamental II da EJA, de forma a desenvolver, conjuntamente ao aprendizado dos conceitos da disciplina de História, os princípios para uma práxis pedagógica voltada à autonomia e à emancipação cidadã. A pesquisa foi realizada em uma escola estadual localizada na cidade de Campinas/SP. A investigação é de abordagem qualitativa e de natureza participante, e procurou discutir criticamente teorias e práticas educacionais inclusivas na EJA, propondo-se o uso de recursos e estratégias didático-metodológicas diferenciadas para o ensino-aprendizagem. Como resultado da investigação, considera-se urgente que o serviço educacional inclusivo, nessa esfera de ensino, se dirija para desenvolver novas estratégias didático-metodológicas, que se pautem tanto em favorecer o acesso e o domínio dos conhecimentos, por esse público, como na defesa de sua emancipação e autonomia.

A dissertação de Silva (2017) avaliou a aquisição de repertórios de leitura e de escrita em adultos com DI que frequentavam a EJA, mediante um procedimento informatizado. Participaram da pesquisa três adultos com DI residentes numa cidade do interior de São Paulo. Foi empregado um delineamento de pré e pós-teste do repertório de leitura e de escrita. Os participantes foram expostos ao programa de ensino individualizado, realizando sessões de ensino intercaladas com avaliações periódicas de progresso. Os resultados mostraram que o programa de ensino empregado pode beneficiar adultos com DI matriculados na Rede regular de ensino quanto à aquisição de um repertório inicial de leitura e de escrita.

Milli (2019) verificou, em sala de aula, o desenvolvimento do pensamento aritmético de um estudante com DI na EJA, na modalidade integrada à Educação Profissional, do Instituto Federal do Espírito Santo/*Campus* Vitória. A pesquisa caracteriza-se por ser de cunho qualitativo, tendo como metodologia de pesquisa o método funcional da estimulação dupla associado à observação livre. Os dados foram produzidos a partir das anotações de campo, relatórios, diálogos e gravações em áudio e vídeo com os participantes da pesquisa. O autor afirma que os meios auxiliares, como a fala, os gestos, as atividades escritas e os objetos, foram grandes parceiros no processo de compensação, para desenvolver o pensamento aritmético do aluno participante da pesquisa, e indicaram que o desenvolvimento ocorreu de forma particular,

com estratégias próprias e, ainda, que as relações sociais permitem a diversidade na produção educacional.

Tais estudos confirmam que, desde que as atividades sejam planejadas, levando-se em conta as especificidades dos sujeitos, os estudantes com DI podem aprender. No entendimento de Maffezoli e Góes (2004), muitos jovens e adultos com deficiência não são contemplados com práticas educativas que possibilitem o desenvolvimento de sua autonomia, verificando-se continuamente tutela, cuidado, superproteção, subestimação e infantilização desses sujeitos. Percebe-se, também, uma propensão em fortificar a figura *infantilizada* do estudante com deficiência intelectual ou, “na melhor das hipóteses, atribuir-lhe uma condição de ambiguidade entre infância e juventude” (MAFFEZOLI & GÓES, 2004, p. 13).

Em relação à formação e prática pedagógica de professores, localizou-se o trabalho desenvolvido por Cardoso (2015) e por Tassinari (2019), conforme apresentados no Quadro 4:

Quadro 4 - Pesquisas sobre formação e prática pedagógica

AUTOR(A)	TÍTULO
Cardoso (2015)	Diálogos entre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos: uma proposta de formação continuada de professores para atuar com pessoas com deficiência intelectual
Tassinari (2019)	Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual

Fonte: BDTD e CAPES (2012/2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

Cardoso (2015) verificou o conhecimento prévio dos professores sobre questões vinculadas às políticas de Educação na perspectiva inclusiva, levando-os a uma reflexão sobre a prática pedagógica executada em sala de aula e a cultura que permeia o imaginário do universo escolar, quanto às possibilidades e limitações de aprendizagem a que estão submetidos os alunos na condição de DI. O campo para a realização do trabalho foi uma escola pública do município de Mesquita/RJ. A amostra foi composta por professores do 1º e 2º segmentos do Ensino Fundamental na Modalidade da EJA, além da equipe gestora, equipe pedagógica e funcionários. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, cuja metodologia aplicada tomou por base a pesquisa-ação. A autora concluiu que propostas mais sistematizadas de formação continuada podem favorecer a implementação das políticas de inclusão, mas, sobretudo, ampliar as possibilidades de aprendizagem dos estudantes com DI.

Tassinari (2019) examinou a formação e atuação do professor junto aos estudantes com DI, matriculados na Educação de Jovens e Adultos. Para tanto, a autora recorreu à sistematização da pesquisa-ação colaborativa com abordagem qualitativa. A pesquisa foi executada em um município da região norte do estado de São Paulo e contou com sete

professores da EJA atuantes no EF II e que têm em suas salas alunos com DI. Os resultados evidenciaram que os professores não se sentem preparados para a inclusão escolar, devido à ausência de estudos mais teórico-técnico-metodológicos, bem como do apoio de profissionais especializados para acompanhar o aluno e orientá-los em sua prática pedagógica, persistindo ainda em uma ação tradicional pautada por aulas expositivas, deixando transparecer práticas pouco adequadas à inclusão.

Diante desta realidade, Gonçalves (2012) avalia que o professor ocupa um papel relevante no atendimento educacional ao estudante com deficiência, proporcionando conhecimentos, interpretações e condições para o seu desenvolvimento integral. Portanto, é preciso que as ações educativas sejam desenvolvidas de forma a propiciar um ambiente que promova a aprendizagem e a emancipação de todos os que nele se encontram.

Sobre a trajetória escolar de estudantes com DI, identificou-se o estudo realizado por Lebrão (2019), conforme Quadro 5:

Quadro 5 - Pesquisa sobre trajetória escolar

AUTOR (A)	TÍTULO
Lebrão (2019)	A trajetória escolar progressiva de alunos com deficiência intelectual matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA)

Fonte: BDTD e CAPES (2012/2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

A pesquisa em questão analisou a trajetória escolar progressiva de estudantes com DI na EJA, com idades entre 15 e 22 anos, da Rede municipal de São Paulo/SP. Os dados dessas trajetórias foram obtidos mediante indicadores educacionais, de 2007 a 2016. Foram selecionados 160 estudantes matriculados nos cursos oferecidos pelas escolas municipais de Ensino Fundamental, cujas trajetórias foram analisadas pelos seguintes indicadores: idade, sexo, raça/cor, etapa de ensino na EJA, tipo de trajetória, progressão escolar, quantidade de retenções, anos de matrículas registrados, série anterior à EJA alcançada e tipo de escolarização. Os principais resultados foram: concentração de estudantes com idade inferior a 19 anos; baixa incidência de mulheres em relação aos homens (56 contra 106); quantidade equivalente de matrículas entre negros e brancos (35,1% de negros e pardos contra 31,3% de brancos). Quanto às trajetórias progressivas, verificou-se que a maioria (55%) havia cursado boa parte do Ensino Fundamental, com trajetória constante e progressão escolar - o que evidencia que, apesar de formalmente terem cursado grande parte do Ensino Fundamental, não haviam assimilado o conteúdo escolar correspondente, sendo, portanto, encaminhados para a EJA.

Para Oliveira (2016), a trajetória escolar do estudante com DI ainda representa um desafio, sendo necessário o desenvolvimento de mais estudos, com vistas a colaborar para a efetivação do processo de escolarização da pessoa com DI na EJA.

Por fim, verificou-se a dissertação desenvolvida por Falcão (2019), cuja temática abarcou temas de interesse dos jovens com DI na escola, conforme Quadro 6:

Quadro 6 - Pesquisa sobre temas de interesse dos jovens na escola

AUTOR (A)	TÍTULO
Falcão (2019)	Jovens com deficiência intelectual em um CIEJA: temas de rodas de conversa

Fonte: BDTD e CAPES (2012/2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

O trabalho em tela visou compreender o que buscam, na escola, os estudantes com DI, matriculados em um Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos (CIEJA), localizado na cidade de São Paulo/SP. A pesquisa foi pautada pela escolha de temas, feita pelos estudantes que compuseram o grupo de pesquisa, mediante rodas de conversa, possibilitando contato com a forma pela qual os participantes percebem, interagem e são afetados pelos temas escolhidos como, por exemplo, a violência – tema que atravessa o cotidiano de qualquer cidadão brasileiro. Concluiu-se que os temas de interesse dos jovens são, em grande parte, aqueles que mais estão presentes no cotidiano da sociedade: violência, sexo, *bullying*, etc.

Em síntese, a análise das pesquisas compiladas demonstrou que a discussão da interface DI/EJA é, de certa forma, recente e com poucas produções acadêmicas. A observância da temática em trabalhos de pesquisa se restringiu aos últimos oito anos, sendo que a maior parte dos estudos (10 no total) salientaram a discussão dos processos de inclusão, escolarização e ensino-aprendizagem na EJA. Especificamente, estudos que analisam trajetórias escolares dos estudantes com DI na EJA, a partir de dados censitários, corresponderam a uma pesquisa, tornando-se essencial a realização de estudos que se direcionem para esta questão. Dessa forma, é possível afirmar a relevância científica desta Dissertação, com vistas a contribuir para a produção do conhecimento acerca de estudantes com deficiência intelectual na EJA, favorecendo a construção de indicadores que possam orientar a concepção de políticas públicas na área da Educação.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste Capítulo será apresentado um breve panorama do estado pesquisado - Minas Gerais - e, em seguida, uma análise do conceito de indicador social e o seu uso para a investigação do objeto de estudo proposto nesta Dissertação. Posteriormente, será feita uma apresentação sobre os procedimentos de análise dos dados, na perspectiva da unidade entre *quantidade* e *qualidade*, bem como sobre os procedimentos de coleta e tratamento dos dados estatísticos a partir do *software* IBM SPSS.

5.1 O território pesquisado: Minas Gerais

O estado de Minas Gerais possui uma população estimada, para 2020, de 21.292.666 pessoas (IBGE, 2020), e de 19.597.330 de acordo com o último censo (2010), sendo constituída, em sua maioria, por mulheres e negros (BRASIL, 2017a). O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) do estado é de 0,731, enquanto que o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) na Educação é de 0,753. Este último constitui-se por informações estatísticas de crianças e jovens que se encontram inseridos ou não em determinados ciclos escolares, sendo responsável por indicar a situação educacional da população em idade escolar no estado (BRASIL, 2017a).

De acordo com o Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil (2010), no Censo demográfico de 2010, a parcela de crianças de 5 a 6 anos na escola, em Minas Gerais, era de 92,16%. O índice de crianças entre 11 a 13 anos frequentando os anos finais do Ensino Fundamental era de 87,96%. Jovens de 15 a 17 anos com EF completo representavam 60,94%, e jovens na faixa de 18 a 20 anos com Ensino Médio (EM) completo chegavam a 42,82% (BRASIL, 2010a). Ao se utilizar os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) Contínua, percebe-se que, em 2017, o índice de crianças de 5 a 6 anos na escola era de 97,62%; as crianças na faixa etária de 11 a 13 anos frequentando os anos finais do EF era de 97,08%; enquanto que a proporção de jovens de 15 a 17 anos com EF completo era de 75,76%; já os jovens na idade entre 18 a 20 anos com EM completo era de 61,40% (BRASIL, 2017a).

Considerando-se, ainda, as informações da PNAD Contínua (2012-2017), no ano de 2012, 85,89% da população no estado, na faixa de 6 a 17 anos, estavam cursando a Educação Básica regular com menos de dois anos de defasagem idade-série. No entanto, em 2017, esse percentual aumentou para 92,61% da população. Em relação à distorção idade-série no Ensino Médio, o percentual era de 27,70% em 2013, caindo para 27,00%, em 2017. A taxa de evasão

no Ensino Fundamental aumentou de 2,30% em 2013, para 2,40% em 2014. No Ensino Médio, essa taxa diminuiu de 10,40% em 2013, para 10,20% em 2014 (BRASIL, 2017a).

Em relação ao indicador de *escolaridade* da população adulta, que se refere ao percentual da população de 18 anos ou mais com EF completo, segundo dados do Censo demográfico, em 2000 e 2010, o índice percentual foi de 36,78% e 51,43% no estado, respectivamente. Adotando-se, ainda, como referência os dados da PNAD Contínua, verifica-se que nos anos de 2012 e 2017, esse percentual era de 54,37% e 61,89%. Já em 2017, tomando como base a população de 25 anos ou mais de idade, observa-se que 7,34% eram analfabetos, 56,95% tinham o Ensino Fundamental completo, 44,13% possuíam o Ensino Médio completo e 13,25% o Nível Superior completo (BRASIL, 2017a).

Quanto às pessoas com deficiência (de 0 a 50 anos ou mais), de acordo com dados do IBGE (2010), no estado de Minas Gerais, 32.355 pessoas possuíam deficiência auditiva, 45.015 deficiência visual, 78.615 deficiência motora e 300.676 possuíam deficiência intelectual (ambos assinalados no sistema IBGE como “não conseguem de modo algum”).

Frente ao exposto, pretende-se, por meio deste estudo, investigar o atendimento escolar aos estudantes com DI na Modalidade da EJA Especial, em Minas Gerais, utilizando-se como instrumento de análise o indicador social de *educação*.

5.2 O materialismo histórico-dialético e os indicadores sociais brasileiros

No materialismo histórico-dialético, segundo Netto (2011), a *teoria* é uma categoria especial de conhecimento do objeto, por meio da qual se busca compreender a sua organização real e efetiva. Assim, na pesquisa acadêmica, para melhor apreensão de uma determinada problemática da realidade, é preciso proceder à análise do objeto, com vistas a interpretar a sua estrutura e dinâmica (SANTOS, 2020).

Nessa perspectiva, conforme analisado por Santos (2020), a compreensão do objeto, em sua essência, se dará por meio dos instrumentos empregados para a sua investigação - o que, sob a ótica marxista, só será exequível com base no conhecimento científico construído historicamente. É por meio deste conhecimento que serão identificadas as suas nuances, contradições e dinâmicas, o que só será possível mediante a análise da “reprodução ideal do movimento real do objeto pelo sujeito que pesquisa” (NETTO, 2011):

Pela teoria, o sujeito reproduz em seu pensamento a estrutura e a dinâmica do objeto que pesquisa. E esta reprodução (que constitui propriamente o conhecimento teórico) será tanto mais correta e verdadeira quanto mais fiel o sujeito for ao objeto. [...] Assim, a teoria é o movimento real do objeto transposto para o cérebro do pesquisador – é o

real reproduzido e interpretado no plano ideal (do pensamento). (NETTO, 2011, p. 21 - grifo do autor)

De acordo com Santos (2020), “essa representação do real, na perspectiva marxista, se refere ao modo como o objeto se manifesta na realidade. Já a compreensão do seu ideal é o modo como o pesquisador irá interpretar essa realidade com base no conhecimento” (SANTOS, 2020, p. 41). Nesse sentido, conforme elucida Netto (2011), a teoria concebida por Marx não se constituiu de ideias e impressões da sociedade burguesa, mas da análise e apreensão do conhecimento científico que precedeu sua teoria.

Partindo-se desse pressuposto, o instrumento empregado para a análise do objeto de estudo, nesta Dissertação, será um indicador social, cujos dados serão tratados e confrontados teoricamente, com vistas à apreensão da realidade investigada (real examinado no plano ideal).

Conforme assinala Santos (2020):

[...] o indicador por si só não oportuniza a compreensão das dinâmicas e significados da condição de vida das pessoas com deficiência, de modo que isso só é possível a partir de uma análise minuciosa da realidade por meio do conhecimento científico já construído sobre o cenário investigado. [...] O desafio metodológico da produção do conhecimento é ultrapassar a aparência da realidade para compreender sua essência. A existência do objeto de pesquisa é independente do pesquisador, sua aparência (indicadores sociais disponibilizados em *sites* públicos) existirão com ou sem estudos sobre sua análise. No entanto, a real compreensão de tais dados só será possível a partir do tratamento do mesmo, confrontando-o teoricamente. (SANTOS, 2020, p. 41)

Os indicadores sociais se referem a dados quantitativos que propiciam a assimilação de uma realidade concreta, consistindo em um recurso metodológico que retrata tanto um panorama da configuração social quanto mudanças e transformações sucedidas na realidade (GONÇALVES *et al.*, 2017).

Na interpretação de Jannuzzi (2005), os indicadores, sob uma perspectiva pragmática, são uma ferramenta operacional que se aplica ao monitoramento da realidade social, cujo objetivo é a elaboração e a reformulação das políticas públicas. Nesse sentido, considerando-se que a Educação é um campo de intervenção das políticas públicas e que se ocupa da realidade social de um grande contingente populacional, compreende-se que todo indicador educacional seja um indicador social, visto que conduz à avaliação de um dos aspectos de suas condições de vida (REBELO & KASSAR, 2018).

O conceito de indicador social indica, de acordo com Jannuzzi (2002):

[...] uma medida em geral quantitativa dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico (para pesquisa acadêmica) ou programático (para formulação de políticas). É um recurso metodológico, empiricamente referido, que informa algo sobre um aspecto

da realidade social ou sobre mudanças que estão se processando na mesma. (JANNUZZI, 2002, p. 55)

Dessa maneira, os indicadores sociais são primordiais para o planejamento público, formulação e avaliação de políticas sociais, além de viabilizar a participação do Poder Público e da sociedade civil no processo de monitoramento das condições de vida e bem-estar da população, possibilitando uma investigação acadêmica sobre a mudança social e sobre os determinantes dos fenômenos sociais (JANNUZZI, 2002). “Para a pesquisa acadêmica, o indicador social é, pois, o elo entre os modelos explicativos da teoria social e a evidência empírica dos fenômenos sociais observados” (IDEM, 2002, p. 55). Segundo o autor (2002), quando bem empregados, os indicadores propiciam análises empíricas enriquecedoras sobre determinada realidade social, direcionando de forma mais competente a pesquisa, tanto quanto a formulação e a implementação de políticas sociais.

A constituição de um indicador social está condicionada ao acesso à matéria-prima, que se refere às estatísticas públicas. As estatísticas são compreendidas como o dado bruto que é levantado com vistas a elucidar um determinado contexto social. A coleta destes dados se realiza a partir dos censos demográficos e das pesquisas amostrais, organizadas e coordenadas por órgãos públicos (JANNUZZI, 2005).

Sob esse prisma, os indicadores sociais podem ser classificados conforme as diversas aplicações a que se destinam, tais como indicadores de saúde, educação, mercado de trabalho, demografia, habitação, segurança pública e justiça, infraestrutura urbana, renda e desigualdade. Os indicadores também são classificados como objetivos - situações concretas da realidade social, produzidos mediante estatísticas públicas disponíveis, como as matrículas do Censo Escolar; ou subjetivos - elaborados a partir da observação de indivíduos e/ou profissionais de uma dada realidade social, como uma pesquisa de opinião pública (JANNUZZI, 2002).

Nesse estudo, foram utilizados os indicadores *educacionais* para investigar o atendimento escolar aos estudantes com deficiência intelectual na Modalidade da EJA Especial, em Minas Gerais (2008-2019). Desse modo, um indicador da realidade educacional é o Censo Escolar, que se trata de um banco de dados que contém o levantamento de informações da Educação brasileira em dados estatísticos, realizado anualmente e gerenciado pelo Inep, uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação.

O Censo Escolar é a principal ferramenta para o recolhimento de informações sobre a Educação Básica, abarcando as diversas etapas e modalidades de ensino. Sua realização se dá pelas secretarias estaduais e municipais de Educação e das escolas públicas e privadas do País,

mediante o preenchimento de um formulário eletrônico disponível na página do *Educacenso*. Dessa forma, o Censo recolhe dados sobre estabelecimentos, matrículas, turmas, funções docentes, movimento e rendimento escolar que podem ser acessados na página oficial do Inep, onde encontram-se todas as informações referentes a esses quesitos.

Segundo o Inep, as informações obtidas pelo Censo Escolar visam:

Subsidiar a elaboração de análises, diagnósticos, planejamento do sistema educacional do País e a definição e monitoramento das políticas públicas que promovam um ensino de qualidade para todos os brasileiros. Com essas informações, o MEC gerencia programas como FUNDEB, a Alimentação e o Transporte escolar, a distribuição de Livros Didáticos e uniformes, a implantação de bibliotecas, instalação de energia elétrica, Dinheiro Direto na Escola, o Mais Educação, o PDE, entre outros. (BRASIL, 2012a)

Nessa perspectiva, conforme Haas *et al.* (2017), é importante sublinhar que os censos escolares não estão isentos de falhas, pois “o preenchimento dos questionários dependerá da compreensão subjetiva das pessoas encarregadas de, com base nos registros, prestar as informações solicitadas, havendo a possibilidade de inconsistências” (HAAS *et al.*, 2017, p. 250). Entende-se que [...] “os estudos estatísticos são formas representativas de um dado contexto ou realidade, sendo impossível ao cientista dar conta de todas as possíveis causas e variáveis que compõem a realidade social como um fenômeno multicausal” (HAAS *et al.*, 2017, p. 250).

Conforme elucidam os próprios autores (2017), o Censo Escolar constitui-se numa fonte estatística oficial do sistema escolar brasileiro, além de traduzir-se em um importante instrumento para a análise da realidade educacional no País, justificando-se, desse modo, a sua utilização neste estudo.

5.3 Procedimentos de análise dos dados: a unidade entre quantidade e qualidade

O uso de métodos quantitativos na produção científica, especificamente na área da Educação, não teve uma utilização ampla ou mesmo tradicional entre os pesquisadores, no Brasil (GATTI, 2004). Observa-se que no campo das Ciências Humanas havia uma segmentação entre o quantitativo e o qualitativo, de maneira que o primeiro era concebido apenas por um viés positivista. Portanto, não se presenciava o uso de dados estatísticos nas produções científicas que tinham a peculiaridade de analisar, de forma qualitativa, a realidade social (SANTOS, 2020).

Conforme enfatiza Gatti (2004), existem “problemas educacionais que para sua contextualização e compreensão necessitam ser qualificados através de dados quantitativos” (GATTI, 2004, p. 13). Nesse sentido, Ferraro (2012) sublinha que:

As estatísticas não são somente uma informação, um “**meio** de análise”; ao contrário, é necessário que elas sejam tomadas também “como **objeto** de análise”, isto é, é necessário que se passe por trás do espelho das cifras, de sorte a que se lhes possa restituir o sentido [...] Assim, o velho adágio: **Dados são dados** deveria dar lugar a este outro - **Dados são objeto de análise**, não importando se tidos como de natureza quantitativa ou qualitativa. (FERRARO, 2012, p. 134 – grifos do autor)

A respeito dessa realidade, Gatti (2004) explica que as bases de dados sobre Educação são pouco utilizadas em razão de a dificuldade dos educadores em trabalhar com dados demográficos e com dados estatísticos de modo geral.

Essa dificuldade no uso de dados numéricos na pesquisa educacional rebate de outro lado na dificuldade de leitura crítica, consciente, dos trabalhos que os utilizam, o que gera na área educacional dois comportamentos típicos: ou se acredita piamente em qualquer dado citado (muitas vezes dependendo de quem cita - argumento de autoridade), ou se rejeita qualquer dado traduzido em número por razões ideológicas reificadas, *a priori*. (GATTI, 2004, p. 13)

Conforme preconiza a autora (2004), ao utilizar os métodos quantitativos, é importante considerar que análises consistentes dependerão de boas perguntas efetuadas pelo pesquisador, isto é, da qualidade teórica e da perspectiva epistêmica na forma de discutir o problema, levando-se em conta que direcionarão a análise e a interpretação. Caso contrário, incorre-se no risco de não obter interpretações qualitativamente significativas a partir das análises numéricas. Assim, a relevância dos resultados será dada pelo pesquisador em decorrência de seu esforço teórico (GATTI, 2004).

Apesar de as dificuldades apontadas por Gatti (2004), percebe-se que a utilização de métodos quantitativos vem mudando substancialmente no País, uma vez que, a partir do financiamento da Educação Especial, houve novos desdobramentos dos serviços especializados no Brasil, com a realização de teses e dissertações e vários artigos científicos que utilizam esta metodologia de pesquisa. Como exemplo, cita-se o projeto de “Escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros”, coordenado pela Profa. Silvia Meletti, em que foram desenvolvidas pesquisas financiadas pelo Observatório da Educação – CAPES (Edital n. 38/2010/CAPES/INEP). De acordo com o relatório final do Projeto, realizado em 2015, Meletti e Gonçalves (2020) constatam que, a partir desse financiamento, foram realizadas 18 dissertações e três teses; “além de 30 trabalhos de conclusão de curso e iniciação científica; publicação de um livro e 18

capítulos de livros; 165 artigos e resumos em anais de eventos; e publicados 24 artigos em periódicos na área da Educação” (MELETTI & GONÇALVES, 2020, p. 12).

Dessa maneira, infere-se que os procedimentos de análise de dados numéricos podem contribuir substancialmente para a compreensão e possíveis elucidações de diversos problemas e indagações no campo educacional. Se estas formas de análise forem associadas a metodologias qualitativas, haverá um significativo progresso no entendimento dos processos e fatos educacionais pesquisados, porém nas duas abordagens será preciso que o pesquisador realize o movimento de reflexão, dando sentido ao material obtido e analisado (GATTI, 2004).

Desse modo:

Os dados quantificados, contextualizados por perspectivas teóricas, com escolhas metodológicas cuidadosas, trazem subsídios concretos para a compreensão de fenômenos educacionais indo além dos casuísmos e contribuindo para a produção/enfrentamento de políticas educacionais, para planejamento, administração/gestão da educação, podendo ainda orientar ações pedagógicas de cunho mais geral ou específico. Permitem, ainda, desmistificar representações, preconceitos, “achômetros”, sobre fenômenos educacionais, construídos apenas a partir do senso comum do cotidiano, ou do *marketing*. (GATTI, 2004, p. 26)

Nessa perspectiva, conforme analisa Santos (2016), é possível estreitar a relação entre o *qualitativo* e o *quantitativo*, considerando-se que, ao examinar os dados numéricos com base em uma problemática estabelecida e buscar compreendê-los a partir de um referencial teórico, obtém-se uma análise mais consistente da realidade.

O presente estudo considera a análise dos dados pela tese da unidade, discutida por Ferraro (2012), tendo como suporte teórico a perspectiva da dialética marxista, na qual as dimensões de *qualidade* e *quantidade* compõem uma unidade, sendo indissociáveis. Ferraro (2012) afirma que nesta abordagem “não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade; a unidade entre estas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas” (FERRARO, 2012, p. 144). E ainda:

Essa perspectiva dialética permite, antes de tudo, afastar duas concepções opostas e igualmente vulneráveis: de um lado, a daqueles (as) que veem incompatibilidade, dicotomia ou oposição excludente entre métodos quantitativos e métodos qualitativos; de outro, a daqueles (as) que veem unidade entre os dois tipos de métodos – uma unidade construída não sobre a diferença que os distingue, mas sobre uma identidade imaginária que desfigura uns e outros, na medida em que ignora ou apaga as diferenças. (FERRARO, 2012, p. 144)

Para esclarecer a perspectiva da unidade dialética, Ferraro (2012) recorre à obra principal de Marx – “O Capital”. O autor esclarece que cada objeto e coisa útil devem ser analisados sob duas perspectivas: da quantidade e da qualidade: “Como valores de uso, as

mercadorias são, antes de mais nada, de qualidade diferente; como valores de troca, só podem diferir na quantidade, não contendo, portanto, nenhum átomo de valor de uso” (MARX, 1998, p. 59).

Portanto, a pesquisa na perspectiva da dialética marxista tem como propósito apreender os fenômenos sociais nas relações do modo de produção da vida humana e concebe examinar as contradições existentes entre a aparência e a realidade. A relevância do estudo está em elucidar e “[...] apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto” que existe independentemente da consciência do pesquisador e deve ser investigado na totalidade das relações sociais decorrentes da produção material (NETTO, 2011, p. 22).

Logo, para Ferraro (2012), a dialética na perspectiva marxista não é excludente ao debater quantidade e qualidade, da mesma forma que não as compreende como complementares, mas como uma unidade indissolúvel. Dessa maneira, na perspectiva do materialismo histórico-dialético, é incongruente pensar qualidade e quantidade de forma segmentada, já que elas são uma *unidade*.

5.4 Procedimentos de coleta dos dados

Para alcançar os objetivos propostos nesse estudo foram analisados os dados oficiais de matrículas de estudantes com deficiência intelectual inseridos na EJA Especial, em Minas Gerais, no período compreendido entre 2008 a 2019, por meio do Censo Escolar da Educação Básica. A delimitação do ano de 2008 justifica-se por corresponder ao período de instauração da PNEEPEI, sendo que 2019 foi selecionado por apresentar os dados mais recentes do Censo Escolar no momento desta pesquisa.

Conforme mencionado, o Inep disponibiliza, anualmente, em seu *site*, as informações concernentes ao Censo Escolar, por Sinopses Estatísticas. Conforme destaca Gonçalves (2012), esta publicação é restrita - o que inviabiliza a análise destes indicadores. Nestas circunstâncias, foram utilizados os microdados do Censo Escolar, que consistem no menor nível de desagregação dos dados de uma pesquisa, contendo informações sobre as unidades escolares, alunos, turmas e docentes da Educação Básica no Brasil.

Os microdados também se encontram disponíveis na página oficial do Inep; no entanto, necessita-se de *softwares* próprios para o processamento e tratamento dos dados. Nesse estudo, utilizou-se o *software* IBM SPSS *Statistics (Statistical Package for the Social Sciences)* na versão 20, considerando que o programa possibilita diversas formas de análise.

Desse modo, realizou-se a instalação do *software* e, em seguida, procedeu-se ao *download* dos microdados do Censo Escolar, de 2008 a 2019. O banco de microdados é dividido em quatro arquivos: (i) *Leia-me*: documento que contém todas as variáveis com as devidas descrições; (ii) *Dados*: área em que estão disponibilizadas as informações referentes aos estados brasileiros (matrículas, turma, escola, docente); (iii) *Filtros*: documento onde estão elencados os principais filtros e funções que devem ser aplicados nas diferentes etapas e modalidades de ensino para geração dos dados estatísticos; e (iv) *Anexos*, sendo: *anexo I* (contém, em formato .xls [Excel], os dicionários das variáveis do Censo da Educação Básica); *anexo II* (contém, em formato .xls [Excel], tabelas com informações diversas); *anexo III* (contém, em formato .xls [Excel], questionários do Censo Escolar). Para a realização dessa pesquisa, utilizou-se o *banco de matrículas*.

Nos microdados é possível localizar três modalidades da Educação Básica: (i) Ensino regular; (ii) Educação Especial; e (iii) EJA. Dessa forma, para as análises estabelecidas, delimitou-se o atendimento escolar dos estudantes com DI na EJA Especial:

- Modalidade de ensino: Educação Especial e EJA;
- Perfil: sexo, cor/raça;
- Faixa etária: dos 10 aos 60 anos ou mais;
- Etapas de ensino: 1ª a 4ª séries; 5ª a 8ª séries; Ensino Médio e Ensino profissional (ambos na modalidade presencial e semipresencial);
- Dependência Administrativa – âmbito de subordinação administrativa da escola (federal, estadual, municipal ou privada);
- Categoria da Escola Privada: particular, comunitária, confessional ou filantrópica, conceitos apresentados a seguir:

Particular: instituída e mantida por uma ou mais pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, cobra pelos serviços educativos prestados e não se enquadra como comunitária, confessional ou filantrópica; **Comunitária:** instituída por grupo de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas, inclusive cooperativas educacionais sem fins lucrativos, que incluem em sua entidade mantenedora representantes da comunidade; **Confessional:** instituída por grupo de pessoas físicas ou por uma ou mais pessoas jurídicas que atendem a orientação confessional e ideologia específica; **Filantrópica:** instituída por pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, reconhecidas como entidades beneficentes de assistência social com a finalidade de prestação de serviços na área de Educação, atendendo aos critérios da Lei nº 12.101, de 27 de novembro de 2009. (BRASIL, 2018a, pp. 23-24 – grifos nossos).

- Dependência do convênio com o Poder Público: estadual, municipal, estadual/municipal;

Acordo celebrado entre poder público e entidades privadas para a realização de objetivos de interesse comum, mediante mútua colaboração. O convênio pode compreender acordo de cooperação técnica, repasse de recursos, prestação de serviços, entre outros. O convênio é realizado entre entidade pública – secretaria de educação estadual ou municipal – e privada sem fins lucrativos, com vistas a descentralizar a execução de programa ou projeto na área educacional, com duração definida. (BRASIL, 2018a, p. 24)

- Localização: urbana / rural.

Para obter os dados no *software* SPSS foi preciso inserir a sigla da unidade federativa (UF) que se planejava investigar, no caso, Minas Gerais. Levando em consideração que o cerne desta pesquisa são as matrículas de estudantes com DI na EJA Especial neste estado, foi preciso se proceder à análise de todos os anos, 2008 a 2019, separadamente. As informações referentes à EJA foram localizadas diretamente nesta Modalidade. As informações concernentes à EJA Especial foram estabelecidas a partir da Modalidade de ensino “Educação Especial”, que integra o atendimento das classes especiais e instituições especiais.

Para localizar as matrículas gerais da EJA, em Minas Gerais (2008-2019), realizou-se a seleção do código do estado (*CO_UF=31*) e, em seguida, a frequência da Modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Ressalta-se que, nos anos de 2008 a 2014, a variável “IN_EJA” não existia no *Leia-me*, sendo necessário utilizar, nestes anos, a variável “FK_COD_ETAPA_ENSINO”, que se refere a todas as etapas de ensino da Educação Básica. Nesses anos, para alcançar o total de matrículas da EJA, foi necessário realizar a soma de todas as etapas (1^a a 4^a série, 5^a a 8^a série, Ensino Médio e Ensino profissional – presencial e semipresencial) desta Modalidade. Os comandos e variáveis utilizados foram:

- Nos anos de 2008 a 2014:³⁷ (*SELECT CASE: FK_COD_ESTADO_ESCOLA=31 seguido da FREQUENCY: FK_COD_ETAPA_ENSINO*);
- Nos anos de 2015 a 2019: (*SELECT CASE: CO_UF=31 seguido da FREQUENCY: IN_EJA*).

Em relação às matrículas de estudantes com NEE na EJA, por tipo de escolarização (EJA regular e EJA Especial), em Minas Gerais (2008-2019), realizou-se, para os dados da EJA regular, a seleção do código do estado (*CO_UF=31*), seguido do cruzamento das variáveis

³⁷ Destaca-se que, de 2008 a 2019, houve mudanças na forma de escrita de algumas variáveis no *Leia-me*, tal como a criação de novas variáveis, justificando-se os comandos e variáveis utilizadas nos anos de 2008 a 2014 e de 2015 a 2019.

“etapa de ensino = Educação de Jovens e Adultos” e “Necessidade Educacional Especial”. Os comandos e variáveis utilizados foram:

- Nos anos de 2008 a 2014: (***SELECT CASE: FK_COD_ESTADO_ESCOLA=31*** seguido do ***CROSS TABS: FK_COD_ETAPA_ENSINO*** by ***ID_POSSUI_NEC_ESPECIAL***);
- Nos anos de 2015 a 2019: (***SELECT CASE: CO_UF=31*** seguido do ***CROSS TABS: IN_EJA*** by ***IN_NECESSIDADE_ESPECIAL***).

Para obter os dados da EJA Especial, realizou-se a seleção do código de Minas Gerais (*CO_UF=31*) inserindo a “Educação Especial” como modalidade principal (*IN_ESPECIAL_EXCLUSIVA=1*) seguido do cruzamento das variáveis “etapa de ensino = Educação de Jovens e Adultos” e “Necessidade Educacional Especial”. Ressalta-se que a variável “*IN_ESPECIAL_EXCLUSIVA*” ainda não havia sido criada no *Leia-me* nos anos de 2008 a 2014. Desta forma, nos respectivos anos, para localizar as matrículas de estudantes com NEE na EJA foi necessário utilizar a variável “*FK_COD_MOD_ENSINO=2*”, que se refere às matrículas da Educação Especial. Os comandos e variáveis utilizados foram:

- Nos anos de 2008 a 2014: (***SELECT CASE: FK_COD_ESTADO_ESCOLA=31 & FK_COD_MOD_ENSINO=2*** seguido do ***CROSS TABS: FK_COD_ETAPA_ENSINO*** by ***ID_POSSUI_NEC_ESPECIAL***);
- Nos anos de 2015 a 2019: (***SELECT CASE: CO_UF=31 & IN_ESPECIAL_EXCLUSIVA=1*** seguido do ***CROSS TABS: IN_EJA*** by ***IN_NECESSIDADE_ESPECIAL***).

Quanto às matrículas de estudantes na EJA Especial, segundo o tipo de deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação, realizou-se a seleção do código do estado de Minas Gerais (*CO_UF=31*) e da modalidade de ensino “Educação Especial”; em seguida, procedeu-se ao cruzamento das variáveis “etapa de ensino = Educação de Jovens e Adultos” e “todas as deficiências” (cegueira, surdez, surdocegueira, baixa visão, deficiência mental, deficiência auditiva, deficiência física, deficiência múltipla) e “transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação”. Os comandos e variáveis utilizados foram:

- Nos anos de 2008 a 2014: (**SELECT CASE: FK_COD_ESTADO_ESCOLA=31 & FK_COD_MOD_ENSINO=2** seguido do **CROSS TABS: FK_COD_ETAPA_ENSINO** By **IN_CEGUEIRA; IN_SURDEZ; IN_SURDOCEGUEIRA; IN_BAIXA_VISAO; IN_DEF_INTELLECTUAL; IN_DEF_AUDITIVA; IN_DEF_FISICA; IN_DEF_MULTIPLA; IN_SUPERDOTACAO; TGD; ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**);
- Nos anos de 2015 a 2019: (**SELECT CASE: CO_UF=31 & IN_ESPECIAL_EXCLUSIVA=1** seguido do **CROSS TABS: IN_EJA** By **IN_CEGUEIRA; IN_SURDEZ; IN_SURDOCEGUEIRA; IN_BAIXA_VISAO; IN_DEF_INTELLECTUAL; IN_DEF_AUDITIVA; IN_DEF_FISICA; IN_DEF_MULTIPLA; IN_SUPERDOTACAO; TGD; ALTAS HABILIDADES/SUPERDOTAÇÃO**);

No que se refere às matrículas de estudantes com deficiência intelectual na EJA Especial, segundo o sexo, em Minas Gerais (2008-2019), realizou-se a seleção do código do estado (*CO_UF=31*), da modalidade de ensino “Educação Especial” e da “Deficiência Intelectual” seguido do cruzamento das variáveis “sexo” e “etapa de ensino = Educação de Jovens e Adultos”. É importante destacar que a variável “Deficiência Intelectual (*IN_DEF_INTELLECTUAL*)”, nos anos de 2008 a 2014, no *Leia-me*, refere-se à “Deficiência Mental (*ID_TIPO_NEC_ESP_DEF_MENTAL*)”. Assim, os comandos e variáveis utilizados foram:

- Nos anos de 2008 a 2014: (**SELECT CASE: FK_COD_ESTADO_ESCOLA=31 & FK_COD_MOD_ENSINO=2 & ID_TIPO_NEC_ESP_DEF_MENTAL=1**) seguido do **CROSS TABS: TP_SEXO** By **FK_COD_ETAPA_ENSINO**);
- Nos anos de 2015 a 2019: (**SELECT CASE: CO_UF=31 & IN_ESPECIAL_EXCLUSIVA=1 & IN_DEF_INTELLECTUAL=1** seguido do **CROSS TABS: TP_SEXO** By **IN_EJA**).

Em relação às matrículas de estudantes com deficiência intelectual na EJA Especial em Minas Gerais, segundo sexo, cor/raça (2008-2019) realizou-se a seleção do código do estado (*CO_UF=31*), da modalidade de ensino “Educação Especial” e da “Deficiência Intelectual” seguido do cruzamento das variáveis “sexo” e “cor/raça” e “etapa de ensino = Educação de Jovens e Adultos”, a saber:

- Nos anos de 2008 a 2014: (***SELECT CASE: FK_COD_ESTADO_ESCOLA=31 & FK_COD_MOD_ENSINO=2 & ID_TIPO_NEC_ESP_DEF_MENTAL=1*** seguido do ***CROSS TABS: TP_SEXO by TP_COR_RAÇA by FK_COD_ETAPA_ENSINO***);
- Nos anos de 2015 a 2019: (***SELECT CASE: CO_UF=31 & IN_ESPECIAL_EXCLUSIVA=1 & IN_DEF_INTELECTUAL=1*** seguido do ***CROSS TABS: TP_SEXO by TP_COR_RAÇA by IN_EJA***).

Para se obter os dados relativos às matrículas de estudantes com deficiência intelectual, por idade e etapa de ensino, na EJA Especial em Minas Gerais (2008-2019), realizou-se a seleção do código do estado (*CO_UF=31*), da modalidade de ensino “Educação Especial” e da “Deficiência Intelectual”, seguido do cruzamento das variáveis “idade” e “etapa de ensino = Educação de Jovens e Adultos”, conforme discriminado a seguir:

- Nos anos de 2008 a 2014: (***SELECT CASE: FK_COD_ESTADO_ESCOLA=31 & FK_COD_MOD_ENSINO=2 & ID_TIPO_NEC_ESP_DEF_MENTAL=1*** seguido do ***CROSS TABS: NUM_IDADE by FK_COD_ETAPA_ENSINO***);
- Nos anos de 2015 a 2019: (***SELECT CASE: CO_UF=31 & IN_ESPECIAL_EXCLUSIVA=1 & IN_DEF_INTELECTUAL=1*** seguido do ***CROSS TABS: NU_IDADE by TP_ETAPA_ENSINO***).

Em relação ao atendimento escolar para os estudantes com deficiência intelectual na EJA Especial em Minas Gerais (2008-2019), segundo a dependência administrativa, categoria da escola privada, tipo de convênio com o Poder Público e localização, realizou-se a seleção do código do estado (*CO_UF=31*), da modalidade de ensino “Educação Especial” e da “Deficiência Intelectual”, seguido do cruzamento das variáveis “etapa de ensino = Educação de Jovens e Adultos” pela “dependência administrativa (da escola)” que se subdivide em federal, estadual, municipal e privada e pela “localização” (urbana / rural); para a categoria da escola privada realizou-se o cruzamento das variáveis “etapa de ensino = Educação de Jovens e Adultos” pela “categoria de escola privada” que divide-se em particular, comunitária, confessional e filantrópica e pela “localização” (urbana / rural); para o tipo de convênio com o Poder Público realizou-se o cruzamento das variáveis “etapa de ensino = Educação de Jovens e Adultos” pelo “tipo de convênio com o Poder Público”, que subdivide-se em estadual, municipal e estadual/municipal) e pela “localização” (urbana / rural). Os comandos e variáveis utilizados foram:

- Nos anos de 2008 a 2014: (**SELECT CASE:** *FK_COD_ESTADO_ESCOLA=31 & FK_COD_MOD_ENSINO=2 & ID_TIPO_NEC_ESP_DEF_MENTAL=1*);
- Nos anos de 2015 a 2019: (**SELECT CASE:** *CO_UF=31 & IN_ESPECIAL_EXCLUSIVA=1 & IN_DEF_INTELECTUAL=1*).

- Nos anos de 2008 a 2014: (**CROSS TABS:** *FK_COD_ETAPA_ENSINO by ID_DEPENDENCIA_ADM_ESC by ID_LOCALIZACAO_ESC*);
- Nos anos de 2015 a 2019: (**CROSS TABS:** *IN_EJA by TP_DEPENDÊNCIA by TP_LOCALIZAÇÃO*);

- Nos anos de 2008 a 2014: (**CROSS TABS:** *FK_COD_ETAPA_ENSINO by DESC_CATA_ESCOLA_PRIV by ID_LOCALIZACAO_ESC*);
- Nos anos de 2015 a 2019: (**CROSS TABS:** *IN_EJA by TP_CATEGORIA_ESCOLA_PRIVADA by TP_LOCALIZAÇÃO*).

- Nos anos de 2008 a 2014: (**CROSS TABS:** *FK_COD_ETAPA_ENSINO by ID_TIPO_CONVÊNIO_PODER_PÚBLICO by ID_LOCALIZACAO_ESC*);
- Nos anos de 2015 a 2019: (**CROSS TABS:** *IN_EJA by TP_CONVÊNIO_PODER_PÚBLICO by TP_LOCALIZAÇÃO*).

Após a extração e tratamento dos dados, foram construídas planilhas para melhor visualização e agregação dos dados estatísticos e, posteriormente, gerados tabelas e gráficos para demonstrar os resultados.

Dessa maneira, em conformidade com os objetivos propostos neste estudo, a apresentação e discussão dos resultados será retratada no próximo Capítulo, cujas análises se fundamentarão na perspectiva da unidade entre *quantidade* e *qualidade*, conforme defendido por Ferraro (2012) e Gatti (2004).

6 ANÁLISE DOS RESULTADOS

O Capítulo 6 apresentará os resultados do estudo proposto nesta Dissertação, a partir dos microdados do Censo Escolar, relativos às matrículas da EJA Especial, cuja análise permitiu identificar como se dá o atendimento escolar aos estudantes com deficiência intelectual inseridos nesta Modalidade de ensino em Minas Gerais, no período compreendido entre 2008 a 2019.

Haas e Gonçalves (2015) dedicaram-se a um estudo cujo propósito foi abordar as políticas públicas de acesso dos jovens e adultos com deficiência à escolarização na Educação de Jovens e Adultos, em classes comuns e especiais. Para essa análise, as autoras fizeram uso dos indicadores sociais, obtidos a partir dos microdados fornecidos pelos bancos de dados do Censo Escolar da Educação Básica (2007 a 2013) e do Censo demográfico brasileiro (2010).

No contexto brasileiro, Gonçalves *et al.* (2013) demonstram que, no intervalo de 2007 a 2010, os dados nacionais assinalam um declínio das matrículas de estudantes com deficiência na EJA Especial, embora elas ainda sejam predominantes em relação à EJA comum. Em contrapartida, Haas e Gonçalves (2015), ao realizarem a atualização desses dados no período de 2011 a 2013, verificaram uma alteração nessas taxas, pois as estatísticas educacionais no Brasil, em 2011, expressavam uma mudança ocorrida na curva das matrículas dos jovens e adultos com deficiência, as quais passaram a ser superiores na EJA comum. De 2012 a 2013, as autoras observaram novamente uma transformação na tendência dessas matrículas, quando houve uma ampliação das taxas na EJA Especial, superando os dados de matrículas na EJA comum.

Diante desta realidade, as autoras (2015) elucidam que:

Os dados mostram que grande parte desse público continua excluído da escola, sem acesso à escolarização ou com trajetórias escolares exclusivas nos espaços especializados. [...] as ações políticas intergovernamentais de Educação Especial em foco no País, no que se refere aos jovens e adultos com deficiência, têm se mostrado em descompasso em relação à tendência de intensificação da diretriz da inclusão escolar, expressa no cômputo das matrículas gerais da Educação Básica. Desse modo, é salutar que se reconheçam as especificidades das trajetórias humanas dos sujeitos jovens e adultos com deficiência no processo de elaboração e tradução das políticas públicas. (HAAS & GONÇALVES, 2015, p. 456)

Neste contexto, pretende-se, por meio dos dados apresentados na Tabela 5, a seguir, identificar como ocorre a distribuição das matrículas de estudantes com necessidades

educacionais especiais³⁸ na Educação de Jovens e Adultos, por tipo de escolarização, no âmbito de Minas Gerais, no período compreendido entre 2008 a 2019:

Tabela 5 - Distribuição das matrículas de estudantes com necessidades educacionais especiais na EJA, por tipo de escolarização, em Minas Gerais (2008-2019)

ANO	MATRÍCULAS GERAIS DA EJA	MATRÍCULAS NEE - EJA REGULAR	%	MATRÍCULAS NEE - EJA ESPECIAL	%	TOTAL NEE - EJA
2008	402 360	13 064	55,6	10 427	44,4	23 491
2009	383 759	12 836	53,9	10 972	46,1	23 808
2010	385 105	14 297	54,3	11 986	45,6	26 283
2011	378 733	14 868	54,8	12 228	45,1	27 096
2012	362 144	16 782	54,8	13 821	45,2	30 603
2013	351 577	17 849	54,1	15 119	45,9	32 968
2014	335 165	19 790	53,7	17 057	46,3	36 847
2015	308 405	19 926	54,1	16 902	45,9	36 828
2016	347 128	19 904	54,6	16 526	45,4	36 430
2017	341 130	18 471	54,9	15 145	45,1	33 616
2018	311 815	17 678	56,4	13 636	43,5	31 314
2019	250 168	15 524	57,2	11 578	42,7	27 102

Fonte: Microdados do Inep/MEC (2008 a 2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

A análise da Tabela 5 permite afirmar que, em todo o período analisado, a concentração das matrículas de estudantes com NEE ocorre na EJA regular, classes comuns - o que equivale, em média, a 54,86% em relação ao total de NEE na EJA e a 4,83% do total geral de matrículas na EJA (ver Figura 7). Meletti e Ribeiro (2014) avaliam que:

É possível que tal fato seja consequência da ampliação do atendimento educacional, com a incorporação de alunos que não tinham acesso a nenhum tipo de escolarização, seja ele regular ou segregado. Por outro lado, pode indicar um processo de reclassificação do próprio alunado da escola, o que possibilitaria, em parte, ampliar os índices sem que houvesse a migração de alunos dos espaços segregados de ensino. (MELETTI & RIBEIRO, 2014, p. 186)

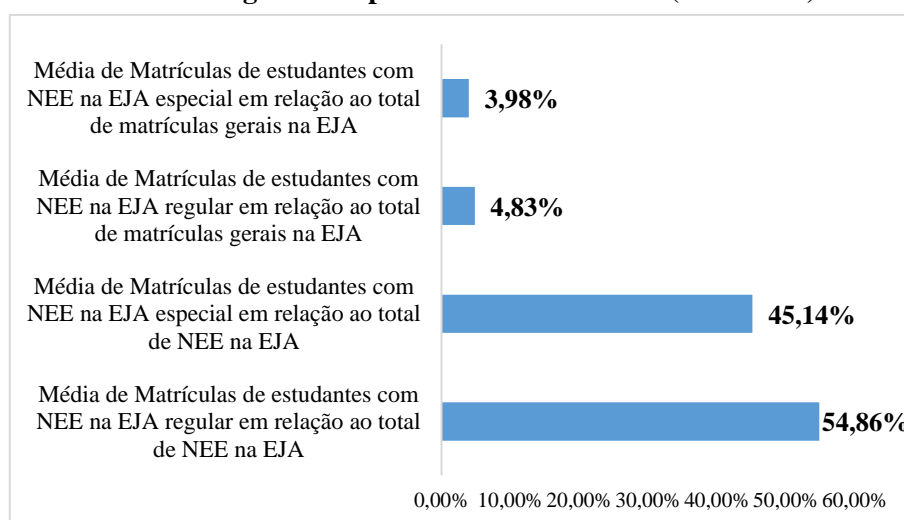
As matrículas de estudantes com NEE na EJA Especial, classes e instituições especializadas, equivalem, em média, a 45,14% sobre o total de NEE na EJA e a 3,98% sobre o total geral de matrículas na EJA (ver Figura 7, a seguir). Apesar da supremacia de matrículas de estudantes com deficiência na EJA regular, não se pode deixar de considerar o expressivo número de alunos com NEE que se encontram inseridos na EJA Especial. Conforme destacam

³⁸ Nomenclatura utilizada pelo Censo Escolar da Educação Básica e refere-se aos estudantes da Educação Especial (alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação).

Jannuzzi (2012) e Kassar (2013), isto revela a manutenção de espaços segregados com histórico de compartilhamento de responsabilidade entre Estado e iniciativa privada.

A média de matrículas, na EJA regular e EJA Especial, está representada na Figura 7, a seguir:

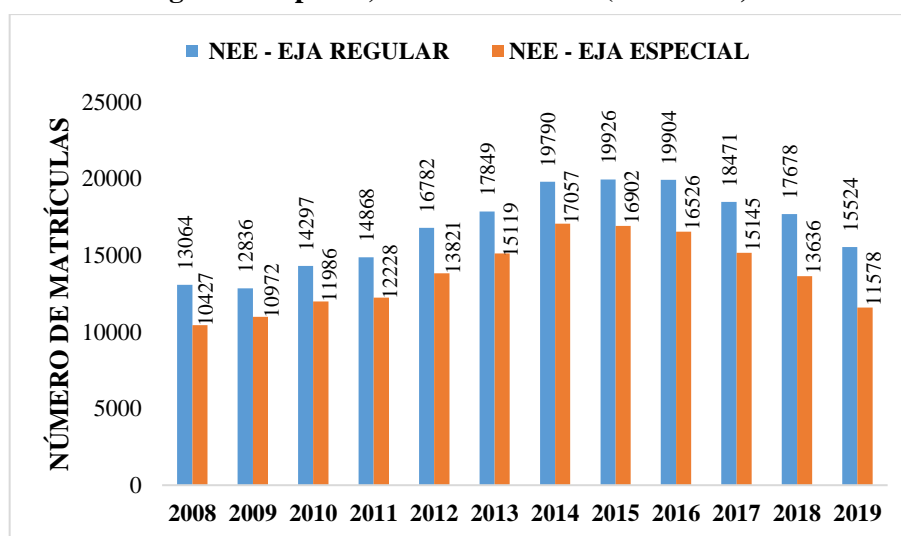
Figura 7 - Média de matrículas de estudantes com NEE na EJA regular e Especial em Minas Gerais (2008-2019)



Fonte: Microdados do Inep/MEC (2008 a 2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

Para melhor visualização dos dados, em conformidade com as informações apresentadas na Tabela 5, foram elaboradas as Figuras 8, 9 e 10. A Figura 8, abaixo, apresenta as matrículas de estudantes com NEE, na EJA regular e EJA Especial:

Figura 8 - Matrículas de estudantes com NEE na EJA regular e Especial, em Minas Gerais (2008-2019)



Fonte: Microdados do Inep/MEC (2008 a 2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

Quanto à EJA regular, ao se confrontar os dados de 2009 com 2008, verifica-se uma redução de 228 matrículas de estudantes com NEE, o que equivale a (-1,75%). Contudo, a partir de 2010 até 2015, ocorre um crescimento no número destas matrículas. Ao se comparar os dados de 2010 aos de 2009, observa-se que houve um aumento de 1.461 matrículas, isto é, 11,38%. Comparando-se 2012 com 2010, constata-se 2.485 novas matrículas, isto é, 17,38%, ao passo que, analisando 2015 em relação a 2008, percebe-se um aumento de 52,53% - o que exprime, em números absolutos, o incremento de 6.862 matrículas de estudantes com NEE na EJA regular. Estes dados podem indicar que houve incorporação de outros estudantes da Educação Especial nesta esfera de ensino que não apenas provenientes de espaços segregados.

Do mesmo modo, ao se adotar como referência o ano de 2015, percebe-se que, de 2016 a 2019, começa a haver uma redução de matrículas, o que representa uma diminuição de 22,09%, isto é, 4.402 matrículas a menos na EJA regular, comparando-se o ano de 2019 com 2015. Essa queda indica uma quantidade considerável de estudantes com NEE que deixaram de frequentar a EJA regular. No entanto, considerando-se a especificidade do dado analisado, não é possível inferir se migraram ou não para a EJA Especial.

Em relação à EJA Especial, observa-se um crescimento de matrículas entre 2008 a 2014, sendo que, a partir de 2015, verifica-se uma tendência de queda. Ao se cotejar os anos de 2012, 2013 e 2014 com 2008, nota-se um aumento percentual de 32,55%, 44,99%, 63,58%, respectivamente, o que significa, em números absolutos, o incremento de 3.394 (2012), 4.692 (2013) e 6.630 (2014) matrículas de estudantes com NEE na EJA Especial nos respectivos anos. Não é possível inferir, também, se houve ou não transferência destes estudantes da EJA regular para instituições ou classes especiais.

Em 2019, nota-se uma queda significativa de matrículas, levando-se em consideração o número expressivo que havia entre os anos de 2013 a 2017. Da mesma forma, adotando como referência o ano de 2014, em que havia 17.057 matrículas de pessoas com deficiência na EJA Especial, constata-se que, em 2019, ocorreu uma redução de 32,12% - o que significa que 5.479 estudantes deixaram de frequentar esta Modalidade de ensino. A diminuição numérica das matrículas no ano (2019) também aparece refletida nos dados da EJA comum e nas matrículas gerais da EJA.

Além disso, não se pode deixar de considerar que ainda existe uma quantidade considerável de estudantes com deficiência em espaços segregados de ensino, quando deveriam estar inseridos em classes comuns, as quais possibilitam o acesso ao conhecimento científico e o desenvolvimento do educando. A EJA comum revela-se como um espaço potente no que se refere à inclusão escolar de jovens e adultos com deficiência, visto que dá oportunidades de

convivência com seus pares, possibilita que a heterogeneidade e as múltiplas diferenças entre os sujeitos sejam manejadas como aspectos de enriquecimento curricular (HAAS & GONÇALVES, 2015).

Conforme afirmam Viegas e Bassi (2009), considerando o PNE em vigor, atualmente a orientação vigente para a Educação Especial é a plena integração que se desdobra “fundamentada na Constituição Federal de 1988, no direito à Educação e no direito de receber essa Educação, sempre que possível, junto às demais pessoas nas escolas regulares” (VIEGAS & BASSI, 2009, pp.6-7).

Em referência à maior incidência de matrículas de estudantes com NEE nas classes comuns de ensino, Rebelo e Kassar (2018) destacam que os dados têm sido amplamente divulgados pelo MEC como um indicativo de sucesso das políticas públicas de inclusão direcionadas às pessoas com NEE, [...] “mostrando a efetivação da Educação inclusiva e o empenho das redes de ensino para organizar uma política pública universal e acessível às pessoas com deficiência” (BRASIL, 2014a, p. 25).

No entanto, conforme assinalado por Meletti e Ribeiro (2014), o acesso, ainda que seja fundamental, não pode ser avaliado apenas como o único fator responsável por uma política bem-sucedida. Outros aspectos devem ser considerados relativos à Educação deste público, para que se possa investigar a efetividade da implantação das políticas inclusivas no Brasil. No entendimento de Rebelo e Kassar (2018):

Para a investigação sobre a situação de escolaridade dessa população, devem ser apreciados, ainda, estudos que questionam a utilização apenas de indicadores de matrícula como demonstrativos dos avanços da política, sem incluir outros indicadores e diferentes informações que favoreçam a averiguação dos processos de permanência desses alunos na escola, bem como informações sobre as condições materiais e objetivas em que vem ocorrendo a sua escolarização. (REBELO & KASSAR, 2018, p. 298)

Conforme demonstrado no referencial teórico dessa Dissertação, somente a matrícula desses alunos na EJA não garante a sua permanência no Sistema de ensino, nem o atendimento educacional adequado (FERRARO, 2008; FERRARO & MACHADO, 2002; HADDAD, 1998; MELETTI & BUENO, 2011; MELETTI & RIBEIRO, 2014). Segundo destaca Prieto (2002), corre-se o risco de estes estudantes estarem na escola, mas não serem parte dela, fortalecendo o processo de marginalização e exclusão social no interior das instituições de ensino.

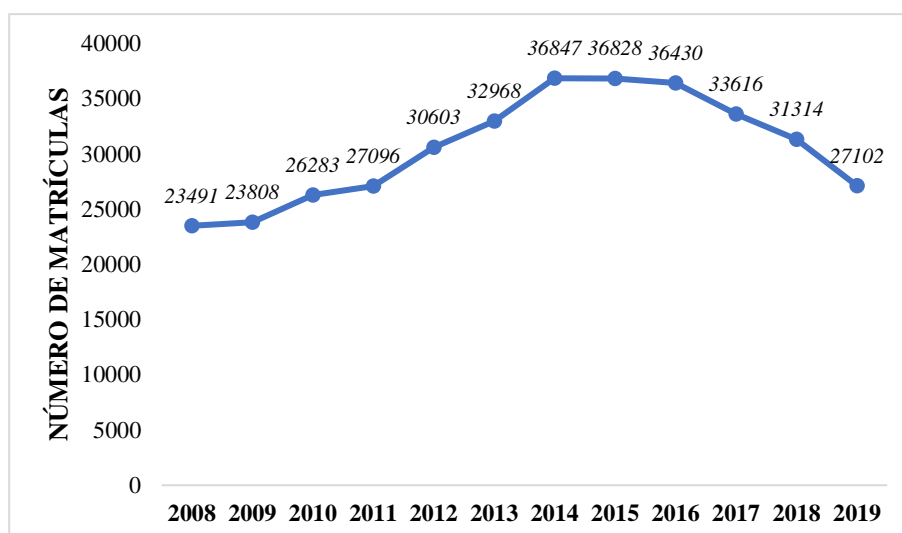
O acesso à escola regular deve assegurar a permanência de estudantes com NEE, tal como a sua inclusão em processos efetivos de escolarização (MELETTI & RIBEIRO, 2014). Na análise destas autoras, este acesso deve assinalar o rompimento com duas características que

marcaram a Educação Especial no Brasil: “O não acesso a qualquer tipo de escolarização, seja ele regular ou segregado, e a centralidade do sistema segregado de ensino consolidado em instituições especiais privadas de caráter filantrópico” (MELETTI & RIBEIRO, 2014, p. 178). Ou seja, o serviço educacional ao estudante com deficiência em escolas regulares públicas deve ser aprimorado, tal como deve haver a transferência destes estudantes dos espaços segregados para as classes comuns de ensino.

Em suma, a evolução das matrículas de estudantes com deficiência e NEE “evidencia avanços, mas levanta, também, dúvidas quanto à permanência, à participação e ao desempenho desses alunos no sistema” (LAPLANE, 2015, p. 16).

Em relação ao total de matrículas de estudantes com NEE na EJA, em Minas Gerais (2008-2019), a Figura 9 traz informações relevantes:

Figura 9 - Total de matrículas de estudantes com NEE na EJA, em Minas Gerais (2008-2019)

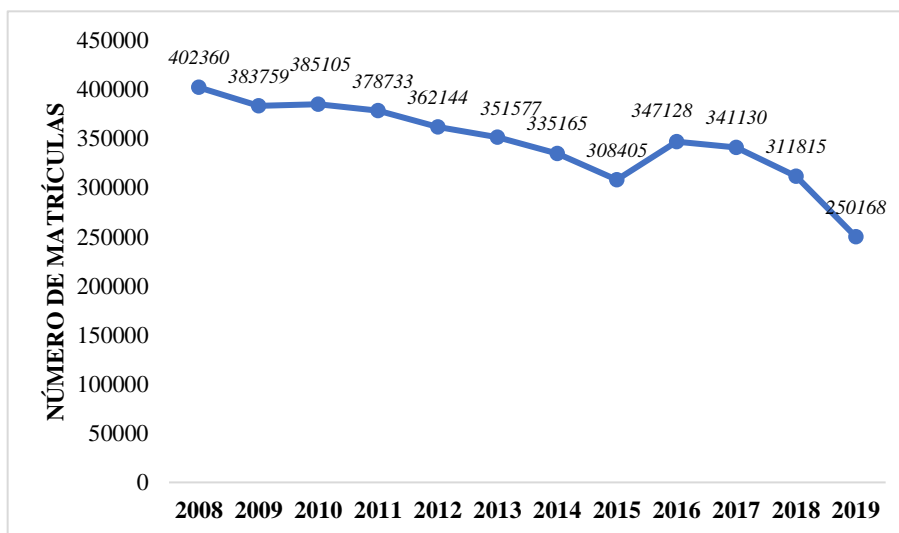


Fonte: Microdados do Inep/MEC (2008 a 2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

Constata-se que, de 2008 a 2014, houve crescimento de matrículas, sendo que a partir de 2015 observa-se uma tendência de queda. Ao se comparar os anos de 2018 e 2019 com 2014, verifica-se uma queda considerável de 15,02% e 26,45%, respectivamente - o que representa, em números absolutos, 5.533 matrículas a menos, em 2018, e 9.745 a menos, em 2019. Ao se comparar o ano de 2019 com 2008, percebe-se um aumento de 15,37% de matrículas de estudantes com NEE na EJA - o que equivale a 3.611 novos registros.

Outro dado a ser destacado é o decréscimo das matrículas gerais na EJA, no período de 2008 a 2019, conforme demonstra a Figura 10, na página a seguir:

Figura 10 - Matrículas gerais de estudantes na EJA em Minas Gerais (2008-2019)



Fonte: Microdados do Inep/MEC (2008 a 2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

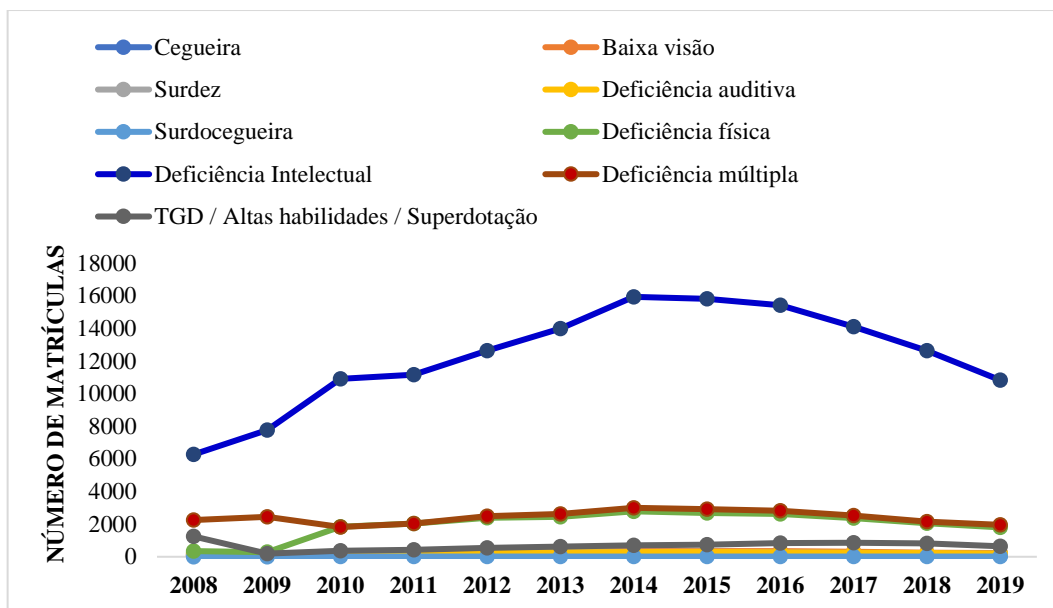
A análise da Figura 10 permite inferir que, de 2008 a 2019, há uma tendência de queda nas matrículas gerais da Educação de Jovens e Adultos. No ano de 2016, observa-se que há um novo acréscimo, isto é, 38.723 matrículas a mais. Contudo, no período de 2017 a 2019, verifica-se decréscimo, havendo uma redução significativa desses registros, correspondendo a 5.998 matrículas a menos, em 2017. E ainda: em 2018 e 2019 foram 29.315 e 61.647 matrículas a menos na EJA.

Ao se confrontar o ano de 2019 com 2008, constata-se a redução expressiva das matrículas gerais na EJA - o que corresponde a 152.192 registros a menos, equivalendo a um percentual de (-37,82%). Comparando-se 2019 com os anos de 2016, 2017 e 2018, nota-se uma redução de (-27,93%), (-26,6%) e (-19,77%), respectivamente.

Esses dados são alarmantes e levam à seguinte indagação: as políticas públicas implementadas foram suficientes para garantir o direito à escolarização da população que não teve acesso ou possibilidade de continuidade dos estudos na idade estipulada em lei?

Prosseguindo com as análises, elaborou-se a Figura 11, na próxima página, que demonstra o número de matrículas de estudantes na EJA Especial, por tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, em Minas Gerais, no período compreendido entre 2008-2019.

Figura 11 - Matrículas de estudantes na EJA Especial, por tipo de deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação, em Minas Gerais (2008-2019)

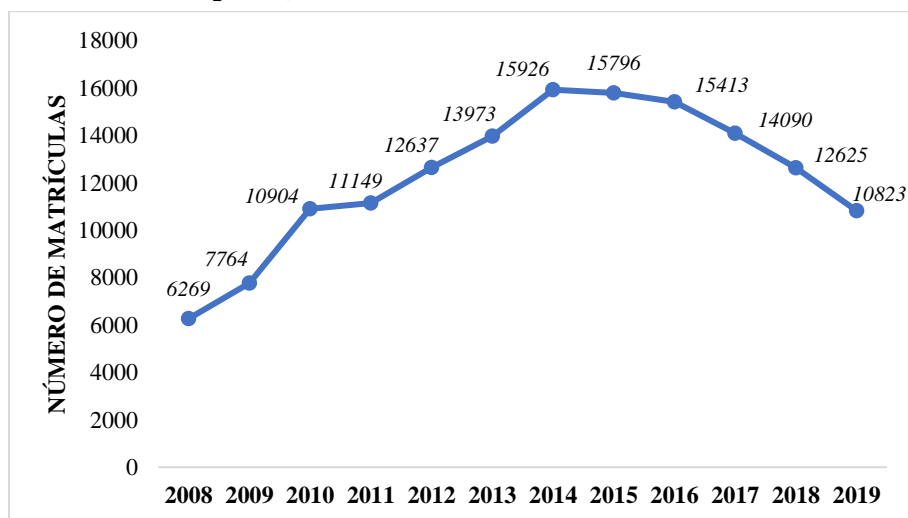


Fonte: Microdados do Inep/MEC (2008 a 2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

No período analisado, verifica-se que a média das matrículas de estudantes com deficiência intelectual (67,42%) se sobressaiu em relação à deficiência múltipla (13,29%), acompanhada pela deficiência física (10,82%), transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação (3,66%), baixa visão (1,42%), surdez (1,40%), deficiência auditiva (1,38%), cegueira (0,57%) e surdocegueira (0,04%).

A Figura 12, abaixo, permite visualizar, isoladamente, os dados das matrículas de estudantes com deficiência intelectual na EJA Especial:

Figura 12 - Matrículas de estudantes com deficiência intelectual na EJA Especial, em Minas Gerais (2008-2019)



Fonte: Microdados do Inep/MEC (2008 a 2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

No período de 2008 a 2014, percebe-se uma tendência de crescimento das matrículas de estudantes com DI na EJA Especial - o que significa que, comparando-se 2010 com 2009, há um incremento de 3.140 matrículas (40,44%) e, ao se confrontar o ano de 2014 com 2008, constata-se a incorporação de 9.657 matrículas, que equivale a um aumento percentual de 154,04%.

A partir de 2015, nota-se o decréscimo dessas taxas, sendo que ao se cotejar o ano de 2019 com 2014, observa-se uma queda de 5.103 matrículas, que representa (-32,04%). Tal redução pode indicar uma reclassificação destes estudantes ou sua migração para classes comuns de ensino. Não obstante, comparando-se 2019 com 2008, há um acréscimo de 4.554 matrículas de estudantes com DI na EJA Especial, que corresponde a 72,64%. Isto significa um percentual muito expressivo, se comparado com o índice apresentado pelas outras NEE, conforme demonstrado na Figura 11.

A tendência de concentração das matrículas de estudantes com DI vai ao encontro das discussões apresentadas no capítulo teórico dessa Dissertação, com base nos estudos realizados por CARVALHO (2006b); GÓES (2014); GONÇALVES (2012); GONÇALVES & MELETTI (2011); GONÇALVES *et al.* (2013); MELETTI & BUENO (2011; 2013); MELETTI & RIBEIRO (2014); SIEMS (2011), que indicam a maior incidência da DI em relação às outras deficiências.

Meletti e Bueno (2011) avaliam que o índice elevado da deficiência intelectual reforça a manutenção dos espaços segregados, além de alertarem que os diagnósticos e encaminhamentos carecem de análises mais criteriosas.

A respeito deste contexto, concorda-se com Laplane *et al.* (2017), quando ponderam se essas matrículas correspondem, de fato:

[...] às pessoas com deficiência intelectual ou se a classificação descreve um conjunto de condições relacionadas a aprendizagem escolar e ao desempenho acadêmico, que podem incluir: desajustes de comportamento, dificuldades de aprendizagem mais ou menos gerais e outros. (LAPLANE *et al.*, 2017, pp. 354-355)

Ademais, a ampliação das matrículas de estudantes com deficiência intelectual pode estar relacionada ao processo histórico da Educação Especial, em que o diagnóstico e a classificação são marcas presentes no contexto da escola, assinalando uma tendência de *patologização do diferente*. De acordo com Bridi (2013), a necessidade diagnóstica e classificatória da deficiência tanto quanto os resultados destes processos são experienciados na escolarização desses alunos, pois “buscam-se, nas diferentes categorizações, explicações sobre os modos de ser do sujeito já ‘preso’ à sua classificação” (BRIDI, 2013, p. 15).

Em decorrência de tal análise, a ampliação das matrículas de estudantes com deficiência intelectual, como alertam Meletti e Bueno (2011), deve ser analisada com reserva e criticidade, uma vez que não se pode ignorar a propensão em considerar as patologias como causadoras do fracasso escolar, a medicalização do ensino, e a tendência de culpabilizar apenas o aluno pela não aprendizagem, além da fragilidade das ações concernentes à avaliação, ao diagnóstico e aos encaminhamentos pedagógicos (ANACHE, 1997; MOYSES & COLLARES, 1997; PATTO, 2010). Esses fatores, de acordo com Gonçalves (2012), concorrem para a categorização de vários estudantes como pessoas com deficiência intelectual.

Nos estudos realizados por Moyses e Collares (1997) a respeito da medicalização do processo de ensino-aprendizagem, as autoras identificaram que todos os profissionais, independentemente da área de atuação e/ou formação, canalizavam as causas do fracasso escolar nos estudantes e apontavam os problemas biológicos como os principais motivos da não aprendizagem na escola. No entendimento destes profissionais, os problemas de saúde dos estudantes representam uma das principais justificativas para sua situação educacional. A respeito disso, Gonçalves *et al.* (2017) consideram-se que:

Uma vez criada a deficiência intelectual focada no sujeito, desconsiderando suas condições concretas de vida com delimitações acerca de suas expectativas e possibilidades, fica evidenciada a concepção de deficiência vinculada a doença, a disfunção orgânica que necessita ser curada e para tal, medicalizada. Essa concepção cristalizada e reducionista se faz presente em grande parte das ações em saúde e educação. (GONÇALVES *et al.*, 2017, p. 384)

Na perspectiva da Psicologia histórico-cultural, a concepção de [...] “deficiência não é uma insuficiência [...] reduzindo a vida ao estritamente biológico” (PADILHA, 2007, pp. 32-33). Neste sentido, torna-se necessário desmistificar as concepções sociais sobre a deficiência intelectual e focalizar no desenvolvimento humano.

Além disso, outro fator que pode estar influenciando no quantitativo das matrículas de estudantes com DI nas escolas, refere-se à sua identificação para o preenchimento do Censo Escolar. A pesquisa realizada por Bridi (2011), no município de Santa Maria/RS, demonstra bem essa realidade, pois observou-se diferentes procedimentos: em um primeiro momento os estudantes são identificados como pessoas com deficiência intelectual e, em outro, são retirados do Censo. Nesse sentido, a autora avalia que “a inserção ou a retirada dos estudantes nos parece depender do olhar de quem observa, da definição de parâmetros e critérios de quem os avalia” (BRIDI, 2011, p. 158).

A mesma autora (2011) identificou duas maneiras de ingresso dos estudantes no AEE: o diagnóstico clínico que é emitido por profissionais da saúde, e aqueles que, mediante

avaliação do profissional docente, são considerados “habilitados” para a frequência. Bridi (2011) destaca, ainda, que as diretrizes para o ingresso no AEE e o lançamento no Censo Escolar se configuram em três grupos diferentes de alunos:

1. Os que apresentam diagnóstico clínico, frequentam o serviço e são inseridos no Censo Escolar;
2. Os que passam pela “avaliação” da professora do AEE, são identificados como alunos com deficiência intelectual e são inseridos no Censo;
3. Os que também passam pela “avaliação”, são identificados com dificuldade na aprendizagem, e não são inseridos no Censo Escolar. (BRIDI, 2011, p. 158)

Nos estudos realizados por Dias (2014), a pesquisadora identificou que o preenchimento do Censo Escolar não se realiza em conformidade com as diretrizes estabelecidas pelo MEC, posto que esse encargo fica sob responsabilidade de profissionais administrativos e, não, de uma equipe pedagógica.

Por meio de estudos, Bridi (2011) e Dias (2014) constataram que a escola relaciona diversas condições (dificuldade de aprendizagem, diabetes, transtorno do *deficit* de atenção com hiperatividade (TDAH) e problemas psiquiátricos) como deficiência intelectual - situação que não só altera o resultado do Censo como também rotula o aluno como sendo da Educação Especial. De fato, na pesquisa realizada por Veltrone (2011), no estado de São Paulo, a autora retrata as dificuldades relatadas pelos educadores para identificarem, com precisão, a deficiência, uma vez que ainda relacionam as dificuldades de aprendizagem a problemas de comportamento.

Nesse contexto, há de se considerar também as constantes mudanças de nomenclaturas operadas pelo Censo Escolar. Em estudo realizado por Meletti e Bueno (2013), no período de 1998 a 2010, os autores destacaram a dificuldade encontrada para agrupar em série histórica os dados numéricos, haja vista que certas categorias, em certos momentos, foram fragmentadas em subcategorias, ou receberam nova designação.

[...] de 1998 a 2004 a categoria era **deficiência mental**; de 2005 a 2008 foi dividida entre deficiência mental e Síndrome de Down; nos anos de 2009 e 2010 volta a ser categorizado como deficiência mental. Verificam-se uma alternância que impacta o modo como as escolas podem ou não declarar seus alunos. (MELETTI & BUENO, 2013, p. 78, grifo dos autores)

Bridi e Souza (2017) também analisam a nova denominação ocorrida em 2011 – *deficiência intelectual* e, conseqüentemente, a repercussão desta nova nomenclatura nas práticas pedagógicas e encaminhamentos aos serviços de Educação Especial.

Veltrone e Mendes (2012), em relação ao termo *deficiência intelectual*, discorrem sobre a necessidade de elucidar acerca da mudança terminológica, situando-a historicamente e

considerando o contexto específico, visando melhor compreensão da concepção de deficiência intelectual e do uso desta nomenclatura. Nas palavras das autoras:

No caso da deficiência intelectual, foi e continua sendo necessário pensar e (re)pensar a maneira como definimos esta população, considerando, especialmente, que a nomenclatura, hoje conhecida como deficiência intelectual, variou ao longo dos tempos e parece sempre existir uma busca do que seja de fato a sua melhor definição. (VELTRONE & MENDES, 2012, p. 362)

No estudo desenvolvido por Silva e Bridi (2014) sobre os efeitos desta mudança no contexto específico da Rede, as pesquisadoras dissertam que os educadores da Educação Especial que atuavam no AEE entendiam de modo distinto as nomenclaturas *deficiência mental*³⁹ e *deficiência intelectual*. De acordo com as autoras (2014), na compreensão desses professores, a deficiência mental caracteriza-se por um comprometimento mais grave que está associado, geralmente, a causas orgânicas; a deficiência intelectual é compreendida por eles como um quadro mais leve, relacionado a dificuldades cognitivas específicas e a aprendizagens escolares.

Bridi e Souza (2017) postulam que a compreensão da DI como um quadro mais “ameno” causa impactos nos processos de identificação, diagnóstico e inserção de dados no Censo Escolar, considerando que uma dificuldade acentuada em determinada habilidade, tal como a leitura e a escrita, por exemplo, poderá ser suficiente para a categorização do estudante, pelos educadores, como deficiente intelectual. Diante disso, concluem que “é possível inferir ser este um dos motivos que têm levado ao aumento do número de alunos pertencentes a esta categoria de deficiência mental/intelectual” (BRIDI & SOUZA, 2017, p. 256).

Ainda segundo Bridi e Souza (2017), presume-se que a mudança terminológica de *deficiência mental* para *deficiência intelectual*, tal como o encargo assumido pelo professor do AEE nas atividades de avaliação, tem refletido nos processos de identificação, diagnóstico e inserção dos estudantes no Censo Escolar. Assim, as autoras (2017) destacam a premência de novas produções no campo do conhecimento que auxiliem a conhecer melhor e com mais propriedade como tem-se produzido os processos avaliativos para o ingresso do aluno no AEE, tanto quanto a sua inserção no Censo Escolar.

A Tabela 6, a seguir, apresenta os dados de matrículas de estudantes com deficiência intelectual na EJA Especial em Minas Gerais, segundo o sexo (2008-2019).

³⁹ Termo utilizado pela autora (2013).

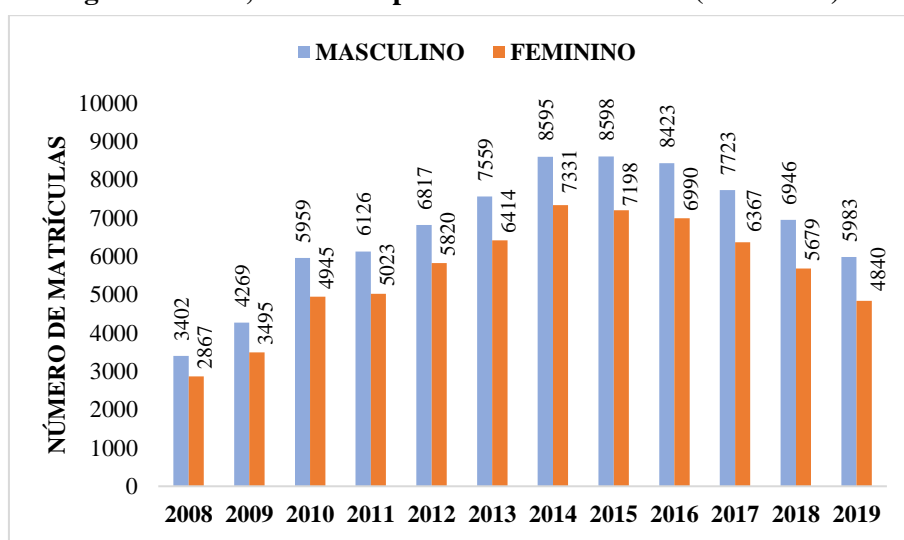
Tabela 6 - Matrículas de estudantes com deficiência intelectual, segundo o sexo, na EJA Especial em Minas Gerais (2008-2019)

ANO	MASCULINO (M)	%	FEMININO (F)	%	TOTAL
2008	3 402	54,27	2 867	45,73	6 269
2009	4 269	54,98	3 495	45,02	7 764
2010	5 959	54,65	4 945	45,35	10 904
2011	6 126	54,95	5 023	45,05	11 149
2012	6 817	53,94	5 820	46,06	12 637
2013	7 559	54,10	6 414	45,90	13 973
2014	8 595	53,96	7 331	46,03	15 926
2015	8 598	54,43	7 198	45,57	15 796
2016	8 423	54,65	6 990	45,35	15 413
2017	7 723	54,81	6 367	45,18	14 090
2018	6 946	55,02	5 679	44,98	12 625
2019	5 983	55,28	4 840	44,72	10 823

Fonte: Microdados do Inep/MEC (2008 a 2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

Os dados da Tabela 6 demonstram que, em todo o período analisado, as matrículas de estudantes com DI do sexo masculino, na EJA Especial, são superiores em relação às matrículas do sexo feminino, equivalendo, em média, a 54,56% (masculino) e a 45,44% (feminino). A Figura 13, abaixo, demonstra como se deu a evolução dessas matrículas:

Figura 13 - Matrículas de estudantes com deficiência intelectual, segundo o sexo, na EJA Especial em Minas Gerais (2008-2019)



Fonte: Microdados do Inep/MEC (2008 a 2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

De 2008 a 2015, percebe-se uma tendência de crescimento das matrículas de pessoas do sexo masculino e, da mesma forma, de 2008 a 2014, para as do sexo feminino (em 2015 houve

um decréscimo), o que significa um incremento de 5.196 matrículas de estudantes com DI do sexo masculino na EJA Especial, que corresponde a 152,73% no período analisado. Ao se confrontar o ano de 2014 com 2008 para o sexo feminino, observa-se 4.464 novas matrículas - o que representa 155,70%. A maior concentração de matrículas ocorre no ano de 2015 para o sexo masculino e, em 2014, para o sexo feminino, que equivalem a 8.598 e 7.331 matrículas, respectivamente.

A partir do ano 2016 e até 2019, é possível observar um movimento de queda dessas matrículas para o sexo masculino, e desde 2015, para o sexo feminino. Em relação ao sexo masculino, ao se comparar o ano de 2019 com 2015, há uma redução de 2.615 matrículas, que representa (-30,41%). Da mesma forma, ao se confrontar o ano de 2019 com 2014, para o sexo feminino, há uma queda de 2.491 matrículas, que corresponde a (-33,98%). No entanto, ao adotar-se como referência um período mais amplo, isto é, matrículas de estudantes com DI, de ambos os sexos, de 2008 até 2019, constata-se o incremento de 2.581 (sexo masculino) e de 1.973 (sexo feminino) matrículas - o que equivale a 75,87% e 68,82%, respectivamente.

A supremacia de matrículas de homens em relação às mulheres demonstra que “embora a emancipação da mulher esteja cada vez mais presente e a ideia de ‘igualdade’ entre os sexos se demonstre nos direitos humanos, elas ainda permanecem ‘presas’ a um sistema em que predomina o domínio masculino” (VIGANO & LAFFIN, 2016, p. 11).

De acordo com Rosenberg (1994), existe um número significativo de mulheres que ocupam espaços nas salas de aula da EJA, contudo, são essas mulheres que, quando decidem voltar a estudar na vida adulta, possuem menor probabilidade de concluírem os estudos nesta Modalidade de ensino. As limitações impostas pela vida social, como locomoção e turno (escolas distantes e geralmente no período noturno), o cansaço oriundo da jornada de trabalho diária, as atividades do lar e os cuidados com filhos e/ou netos acabam por afastá-las ainda mais da escola, posto que ainda são condicionadas e se reconhecem como tal, acreditando serem responsáveis pelos cuidados dos outros e da família, e não de si própria, diferentemente dos homens, condicionados e educados para o cuidado de si, em primeiro lugar.

A Tabela 7, na próxima página, apresenta as matrículas de estudantes com deficiência intelectual na EJA Especial em Minas Gerais, por sexo, segundo a cor/raça (2008-2019).

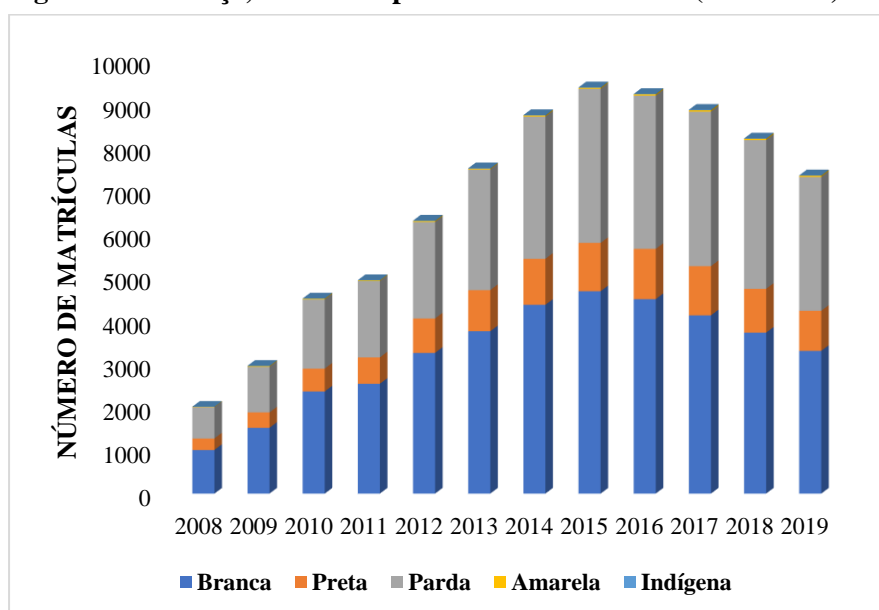
Tabela 7 - Matrículas de estudantes com deficiência intelectual, por sexo, segundo cor/raça, na EJA Especial em Minas Gerais (2008-2019)

ANO	Não declarada		Branca		Preta		Parda		Amarela		Indígena		TOTAL
	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	M	F	
2008	2 317	1 942	516	493	153	114	413	312	3	4	0	2	6 269
2009	2 681	2 126	790	733	189	168	602	453	6	10	1	5	7 764
2010	3 484	2 906	1 250	1 114	298	231	919	677	7	11	1	6	10 904
2011	3 406	2 805	1 340	1 203	357	254	1 015	746	7	10	1	5	11 149
2012	3 398	2 927	1 672	1 585	474	321	1 260	970	10	11	3	6	12 637
2013	3 467	2 985	1 955	1 802	549	401	1 575	1 210	8	12	5	4	13 973
2014	3 855	3 321	2 281	2 086	622	442	1 822	1 463	9	15	6	4	15 926
2015	3 482	2 923	2 487	2 195	642	474	1 972	1 587	11	13	4	6	15 796
2016	3 388	2 786	2 372	2 126	665	497	1 981	1 560	14	17	3	4	15 413
2017	2 864	2 354	2 179	1 944	648	489	2 014	1 557	15	18	3	5	14 090
2018	2 451	1 964	1 990	1 735	572	440	1 914	1 522	16	15	3	3	12 625
2019	1 938	1 527	1 759	1 545	526	400	1 742	1 350	16	14	2	4	10 823

Fonte: Microdados do Inep/MEC (2008 a 2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

A partir dos dados apresentados na Tabela 7, elaborou-se a Figura 14, que demonstra a evolução das matrículas de estudantes com DI por cor/raça, na EJA Especial:

Figura 14 - Evolução das matrículas de estudantes com deficiência intelectual, segundo a cor/raça, na EJA Especial em Minas Gerais (2008-2019)

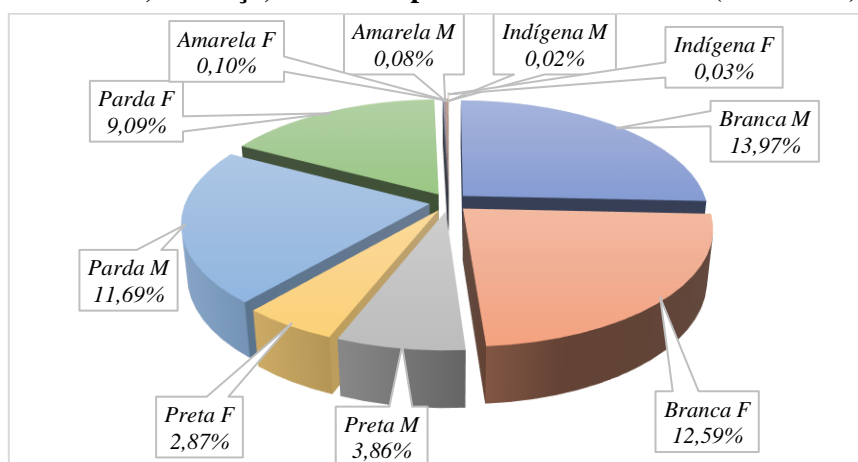


Fonte: Microdados do Inep/MEC (2008 a 2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

Pela análise da Figura 14, observa-se uma tendência de crescimento das matrículas de estudantes de cor/raça branca e parda, até o ano de 2015. Assim, a média das matrículas de

estudantes com DI da cor/raça branca (26,57%) sobressaiu em relação à parda (20,79%), seguida da preta (6,73%), amarela (0,18%) e indígena (0,06%). Os dados não declarados equivalem a 45,67%. Em relação à média de matrículas de estudantes com DI, de acordo com o sexo, e cor/raça, na EJA Especial, em Minas Gerais, a Figura 15 apresenta os seguintes dados:

Figura 15 - Média de matrículas de estudantes com deficiência intelectual, segundo o sexo, cor/raça, na EJA Especial em Minas Gerais (2008-2019)



Fonte: Microdados do Inep/MEC (2008 a 2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

Percebe-se que as matrículas do sexo masculino são predominantes no segmento de cor/raça branca, parda e preta, enquanto as matrículas do sexo feminino são superiores na cor/raça amarela e indígena, em relação aos dados do sexo masculino.

A média de matrículas dos homens brancos equivale a 13,97%, mulheres brancas 12,59%, seguido das matrículas de homens pardos 11,69%, mulheres pardas 9,09%, homens pretos 3,86%, mulheres pretas 2,87%, mulheres amarelas 0,10%, homens amarelos 0,08%, mulheres indígenas 0,03% e homens indígenas 0,02%. Os dados não declarados do sexo masculino e feminino correspondem, em média, a 24,92% e 20,74%, respectivamente.

Conforme demonstrado na Tabela 7, o pico de matrículas para o segmento de cor/raça branca ocorre no ano de 2015, para ambos os sexos, com 2.487 matrículas para o sexo masculino e 2.195 matrículas para o sexo feminino. Para a cor/raça preta este pico ocorre em 2016, tanto para o sexo masculino quanto para o feminino, com 665 e 497 matrículas, respectivamente. Para a cor/raça parda, o maior incremento de matrículas ocorre, em 2017, para o sexo masculino, com 2.014 matrículas e, em 2016, para o sexo feminino, com 1.560 matrículas. Para o segmento de cor/raça amarela, a maior concentração de matrículas para o sexo masculino ocorre em 2018 e 2019, com 16 matrículas em ambos os anos, sendo que para o sexo feminino o maior número corresponde ao ano de 2017, no total de 18 matrículas. Por fim, o pico de matrículas para o segmento de cor/raça indígena se dá em 2014, para o sexo

masculino - o que equivale a um total de seis matrículas e, em 2012 e 2015, para o sexo feminino, também com seis matrículas cada.

A partir destas análises, observa-se que na EJA Especial, em Minas Gerais, há uma preponderância tanto de matrículas de homens em relação às mulheres quanto de matrículas de pessoas de cor/raça branca em relação as de cor/raça preta - o que representa a reprodução contínua da desigualdade educacional que recai sobre as pessoas pretas em relação às pessoas brancas, sejam elas homens ou mulheres (FERRARO, 2009). Assim dizendo, os dados de matrículas confirmam, para ambos os sexos, “a reprodução, também persistente através das sucessivas gerações, das desigualdades em desfavor da população preta em relação à população branca no que se refere à Educação escolar” (FERRARO, 2009, p. 826).

Ferraro (2010) também apresenta os resultados de uma pesquisa que articulou as dimensões gênero, raça e classe social no estudo da dinâmica da escolarização no Brasil, baseando-se nos microdados do Censo demográfico de 2000. Neste estudo, o nível de escolarização é medido pela média de anos de estudos realizados com aprovação pela população de 10 anos ou mais. O autor evidenciou que, à medida que se muda das gerações mais velhas para as mais novas, as mulheres passam da condição de inferioridade a de superioridade, no que diz respeito à média de anos de estudo, enquanto a população negra – agrupamento de pretos e pardos (IBGE, 2010) – mantém-se em posição de inferioridade, em relação à população branca, em todas as idades, embora com alguma redução no nível de desigualdade.

Sobre o acesso à escolarização e a diferença que há entre brancos e negros, Rosemberg e Piza (1996) consideram que:

[...] a intensa diferença que se observa nos índices de analfabetismo entre brancos e negros, para ambos os sexos, constitui uma herança do passado escravista acrescida de processos atuais de estigmatização e exclusão social deste segmento racial. (ROSEMBERG & PIZA, 1996, p. 116)

No entendimento de Martins (1997), na atualidade, a nova desigualdade social materializa-se a partir da *inclusão subalterna* de uma parte considerável da população. A preferência pelo uso desse termo, em vez da expressão *exclusão social*, se deve ao fato de que, para o autor, não existe *exclusão* e, sim, *contradição*, isto é:

Existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes, existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança, sua força reivindicativa e sua reivindicação corrosiva. (MARTINS, 1997, p. 14)

Nessa perspectiva, Lima (2017) afirma que as desigualdades raciais no Brasil constituem barreiras que têm impossibilitado milhões de negros/as de terem acesso aos direitos fundamentais. Esta realidade - que pode ser confirmada nos discursos da mídia, em estudos, estatísticas e pautas governamentais - comprova que o racismo traz repercussões para a população negra em todos os espaços da vida social, tais como no trabalho, na educação, na saúde, na moradia, na expectativa de vida (PASSOS, 2012).

Segundo verifica Barcelos (1992), estudos macroestruturais demonstram, por intermédio de indicadores que retratam o acesso e a permanência de pretos e pardos no Sistema educacional brasileiro, que a escola coloca obstáculos mais acentuados e análogos a estes dois segmentos da população. A respeito disso, Rosemberg e Piza (1996) presumem que:

Diante da sugestão de que pretos analfabetos teriam diminuído da população brasileira - sendo que crianças dos estratos menos escolarizados são as mais rejeitadas pelo Sistema -, é possível supor que a discriminação racial brasileira no Sistema educacional atinge ainda mais duramente a população preta do que a parda. (ROSEMBERG & PIZA, 1996, p. 120)

Nesse aspecto, a pesquisa desenvolvida por Henriques (2001) constatou que, embora tenha havido uma melhora considerável nos níveis médios de escolaridade da população brasileira no decorrer do século, observa-se ainda um quadro de desigualdade educacional entre brancos e negros. O autor confirmou que 8% de jovens negros/as na idade entre 15 a 25 anos eram analfabetos, em relação a 3% de brancos; sendo que 5% de jovens negros/as entre 7 e 13 anos nem sequer tinham frequentado a escola e somente 2% de jovens brancos/as da mesma faixa etária não o fizeram; ademais, verificou-se que a escolaridade média de um jovem negro de 25 anos de idade gira em torno de 6,1 anos de estudo, sendo que um jovem branco da mesma idade tem cerca de 8,4 anos de estudo.

A pesquisa de Silva (2009) investigou os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização experienciados na EJA em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte. O pesquisador constatou que, além dos sentidos visíveis, outros significados que permanecem *invisíveis* nas práticas educativas da EJA puderam ser manifestados, entre os quais: as relações educativas entre os docentes e estudantes; os significados e as implicações de “ser jovem” negro e negra na sociedade brasileira; e o sentimento de se encontrar “fora do lugar”, seja na EJA, seja na sociedade ou na escola.

Frente a esta realidade, Passos (2005) destaca que estudar a relação entre jovens negros/as e EJA significa:

[...] a possibilidade de dar visibilidade a um segmento social, apesar da discriminação e da exclusão social que sofrem, criando e recriando estratégias para resistir. Significa

olhar para uma Modalidade de ensino que historicamente tem se traduzido numa política compensatória coadjuvante no combate às situações de extrema pobreza. E, ainda, mergulhar na cultura da EJA com seus ritos e políticas e na cultura dos jovens negros, ouvindo sobre nossas práticas docentes e conhecendo aspectos da história da educação brasileira que têm sido pouco ou nada relatados. (PASSOS, 2005, p. 54)

Arroyo (2006) reforça a compreensão de que “a reconfiguração da EJA virá do reconhecimento das especificidades dos ‘jovens-adultos’ com suas trajetórias de vida, seu protagonismo social e cultural, suas identidades coletivas de classe, gênero, raça, etnia, etc.” (ARROYO, 2006, p. 29). Esses jovens e adultos, com ou sem deficiência, apresentam trajetórias coletivas de negação de direitos, de exclusão e marginalização e, por isso, “a EJA tem de se caracterizar como uma política afirmativa de direitos coletivos sociais, historicamente negados” (ARROYO, 2006, p. 30). O autor (2006) reforça que somente a inserção escolar destes jovens e adultos não pode representar o ponto de partida para a configuração da EJA como campo específico, pois é preciso considerar também as especificidades desta população, suas formas de viver os seus direitos, tanto quanto a sua maneira singular de viver seu direito à Educação, ao conhecimento, à cultura, à memória, à identidade, à formação e ao desenvolvimento pleno, conforme preconiza a LDBEN 9.394/96.

A Tabela 8, a seguir, retrata as matrículas de estudantes com DI, por idade e etapa de ensino (na forma presencial e semipresencial), na EJA Especial:

Tabela 8 - Matrículas de estudantes com deficiência intelectual, por idade e etapa de ensino, na EJA Especial em Minas Gerais (2008-2019)

ANO	ETAPAS DE ENSINO	FAIXA ETÁRIA											TOTAL
		≤ 14	15-20	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	≥ 61	
2008	1ª a 4ª Série	229	1 543	1 308	1 070	642	493	319	203	150	72	107	6 136
	5ª a 8ª Série	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2
	Ensino Médio	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Ensino Profissional	5	51	24	22	14	5	4	2	0	2	2	131
TOTAL		234	1 594	1 333	1 092	656	498	323	205	151	74	109	6 269
2009	1ª a 4ª Série	177	1 919	1 567	1 358	879	601	448	279	173	100	146	7 647
	5ª a 8ª Série	0	1	4	2	7	2	4	0	3	2	1	26
	Ensino Médio	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Ensino Profissional	1	29	14	13	6	9	6	7	2	2	2	91
TOTAL		178	1 949	1 585	1 373	892	612	458	286	178	104	149	7 764
2010	1ª a 4ª Série	159	2 704	2 218	1 850	1 270	858	625	413	264	144	208	10 713
	5ª a 8ª Série	0	3	7	6	2	4	0	0	0	0	1	23
	Ensino Médio	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Ensino Profissional	3	24	32	26	23	22	14	9	5	6	4	168
TOTAL		162	2 731	2 257	1 882	1 295	884	639	422	269	150	213	10 904

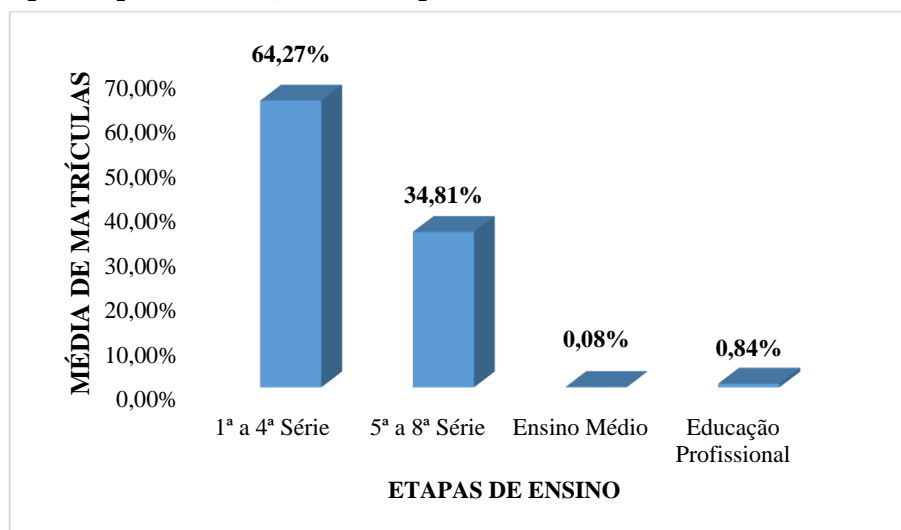
(continua)

ANO	ETAPAS DE ENSINO	FAIXA ETÁRIA											TOTAL
		≤ 14	15-20	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	≥ 61	
2011	1ª a 4ª Série	140	2 689	2 244	1 773	1 296	900	647	454	291	158	217	10 809
	5ª a 8ª Série	2	23	17	13	9	3	5	4	2	0	0	78
	Ensino Médio	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Ensino Profissional	1	41	50	39	49	32	17	11	7	7	8	262
	TOTAL	143	2 753	2 311	1 825	1 354	935	669	469	300	165	225	11 149
2012	1ª a 4ª Série	117	2 846	2 246	1 804	1 390	957	670	463	284	189	182	11 148
	5ª a 8ª Série	7	459	313	202	123	74	52	45	17	9	10	1311
	Ensino Médio	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Ensino Profissional	0	22	29	21	35	21	16	15	7	4	8	178
	TOTAL	124	3 327	2 588	2 027	1 548	1 052	738	523	308	202	200	12 637
2013	1ª a 4ª Série	92	2 563	1 957	1 656	1 295	893	603	448	272	213	187	10 179
	5ª a 8ª Série	14	1 199	824	577	438	261	162	109	67	27	35	3 713
	Ensino Médio	0	10	4	7	0	2	0	2	1	0	0	26
	Ensino Profissional	0	5	7	5	7	10	7	5	3	2	4	55
	TOTAL	106	3 777	2 792	2 245	1 740	1 166	772	564	343	242	226	13 973
2014	1ª a 4ª Série	130	2 169	1 716	1 458	1 204	844	604	427	266	179	187	9 184
	5ª a 8ª Série	17	2 060	1 436	998	769	482	302	214	133	75	66	6 552
	Ensino Médio	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Ensino Profissional	2	52	45	33	18	15	9	4	5	3	4	190
	TOTAL	149	4 281	3 197	2 489	1 991	1 341	915	645	404	257	257	15 926
2015	1ª a 4ª Série	81	1 588	1 354	1 128	946	706	497	384	252	167	180	7 283
	5ª a 8ª Série	39	2 516	1 773	1 280	996	712	436	294	201	99	104	8 450
	Ensino Médio	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Ensino Profissional	2	5	11	9	5	7	12	4	3	2	3	63
	TOTAL	122	4 109	3 138	2 417	1 947	1 425	945	682	456	268	287	15 796
2016	1ª a 4ª Série	48	1 416	1 210	983	870	651	471	345	253	160	201	6 608
	5ª a 8ª Série	36	2 640	1 788	1 313	990	733	478	308	211	116	118	8 731
	Ensino Médio	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
	Ensino Profissional	0	11	18	11	4	9	8	3	2	1	2	69
	TOTAL	84	4 072	3 016	2 307	1 864	1 393	957	656	466	277	321	15 413
2017	1ª a 4ª Série	52	1 224	1 060	873	757	633	439	327	215	141	210	5 931
	5ª a 8ª Série	21	2 600	1 628	1 084	879	684	456	300	203	117	124	8 096
	Ensino Médio	0	3	5	8	7	1	3	3	2	0	1	33
	Ensino Profissional	0	7	9	6	1	6	0	1	0	0	0	30
	TOTAL	73	3 834	2 702	1 971	1 644	1 324	898	631	420	258	335	14 090
2018	1ª a 4ª Série	38	984	823	684	630	555	404	301	218	140	205	4 982
	5ª a 8ª Série	24	2 522	1 469	1 017	819	632	408	249	205	121	129	7 595
	Ensino Médio	0	5	7	6	11	5	5	5	3	1	0	48
	Ensino Profissional	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	TOTAL	62	3 511	2 299	1 707	1 460	1 192	817	555	426	262	334	12 625
2019	1ª a 4ª Série	17	761	660	547	500	488	348	256	195	135	186	4 093
	5ª a 8ª Série	24	2 401	1 139	858	705	575	347	238	170	122	139	6 718
	Ensino Médio	0	1	4	2	1	1	2	0	0	0	1	12
	Ensino Profissional	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	TOTAL	41	3 163	1 803	1 407	1 206	1 064	697	494	365	257	326	10 823

Fonte: Microdados do Inep/MEC (2008 a 2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

Para melhor visualização e interpretação dos dados, a partir da análise da Tabela 8 apresentam-se as Figuras 16, 17, 18 e 19. Dessa forma, a Figura 16 demonstra a média de matrículas de estudantes com DI, por etapa de ensino, na EJA Especial:

Figura 16 - Média de matrículas de estudantes com deficiência intelectual, por etapa de ensino, na EJA Especial em Minas Gerais (2008-2019)



Fonte: Microdados do Inep/MEC (2008 a 2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

Nota-se que as matrículas de estudantes com deficiência intelectual na EJA Especial se concentram entre a 1ª e a 4ª série. Em todo o período analisado, 2008 a 2019, a média de matrículas nessa etapa de ensino sobressaiu em relação às demais etapas, o que equivale a 64,27%, seguida da etapa de 5ª a 8ª série (34,81%), Educação Profissional⁴⁰ (0,84%), e Ensino Médio (0,08%).

De acordo com Gonçalves (2012), a prevalência destes estudantes nas séries iniciais da EJA pode ser resultante da vivência de não escolarização no ensino regular, que contemplou unicamente o acesso e a permanência. Entendimento também compartilhado por Meletti e Ribeiro (2014), que revelam que a maior parte dos estudantes com deficiência não dispuseram de acesso ao conhecimento escolar, apresentando um percurso escolar interrompido.

Em estudo desenvolvido por estas autoras (2014), a partir dos dados do Censo Escolar de 2012, identificou-se que, dos 623.556 estudantes com NEE matriculados na Educação Básica no Brasil, somente 13,19% estavam em idade adequada à série, enquanto 64,14% encontravam-se em grande defasagem em relação à série/ano que deveriam frequentar, demonstrando a incoerência da escolarização dos estudantes da Educação Especial dita *inclusiva*. Dessa forma, o direito à escolarização negado na idade escolar resulta no regresso à escola, por meio da EJA

⁴⁰ EJA integrada à Educação Profissional de Ensino Fundamental – Curso FIC.

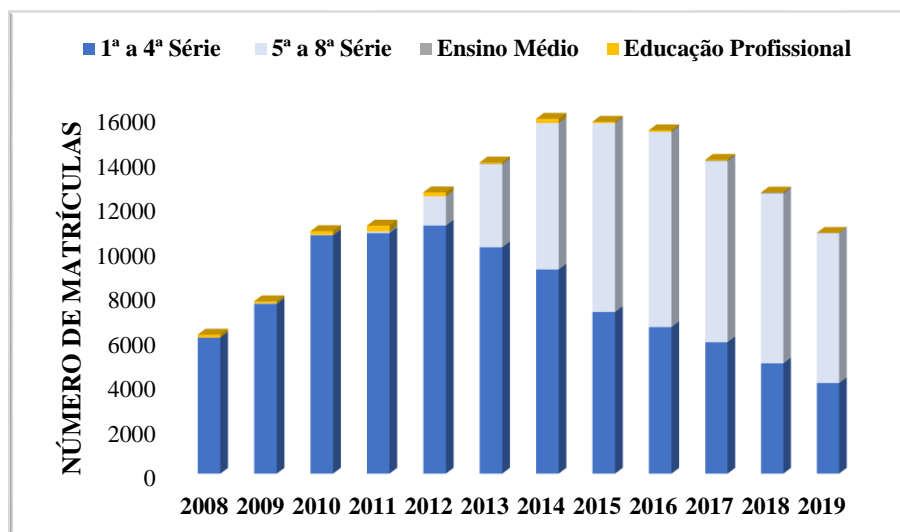
(MELETTI & RIBEIRO, 2014). A mesma posição é defendida por Gonçalves (2012), ao afirmar que muitos estudantes nem mesmo chegam à 1ª etapa da Educação Básica, porém, são encaminhados para a Educação de Jovens e Adultos.

Kassar (2016) enfatiza que pesquisas de caráter qualitativo oferecem elementos para entender melhor o que a alta concentração de matrículas nos anos iniciais de escolaridade registra, pois “diferentes trabalhos vêm mostrando que, de modo geral, a organização escolar não possibilita a apreensão do conhecimento esperado pela escola por parte dos alunos; além disso [...] a relação pedagógica não se efetiva de forma adequada” (KASSAR, 2016, p. 1230).

Prieto e Sousa (2007) salientam que, para garantir a Educação como um direito de todos, a matrícula dos estudantes em classes comuns de ensino não é suficiente, sendo necessário aprimorar a proposta pedagógica da escola, para transformá-la em um espaço de aprendizagem para todos.

A Figura 17, abaixo, demonstra como se deu a evolução das matrículas de estudantes com DI, de acordo com cada etapa de ensino, na EJA Especial:

Figura 17 - Evolução das matrículas de estudantes com deficiência intelectual, por etapa de ensino, na EJA Especial em Minas Gerais (2008-2019)



Fonte: Microdados do Inep/MEC (2008 a 2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

Percebe-se que no período de 2008 a 2012, há uma tendência de crescimento das matrículas de estudantes com DI de 1ª a 4ª série. Ao se cotejar o ano de 2009 com 2008, verifica-se um aumento de 24,63% - o que corresponde em números absolutos a 1.511 matrículas. Da mesma forma, ao se confrontar 2010 com 2008, percebe-se um aumento de 74,59%, isto é, 4.577 novas matrículas, e comparando-se 2012 com 2008, 81,68%, ou seja, 5.012 registros a mais. A partir de 2013 até 2019, observa-se um decréscimo nas matrículas para esta etapa de

ensino, sendo que, ao se cotejar os dados dos anos de 2017, 2018 e 2019 com 2008, constata-se uma redução de 3,34%, 18,81% e 33,29%, que equivalem a 205 (2017), 1.154 (2018) e 2.043 (2019) matrículas a menos.

As matrículas de 5ª a 8ª série, no período de 2008 a 2011, apresentam crescimento pouco expressivo, correspondendo a duas matrículas no ano de 2008, 26 em 2009, 23 em 2010 e 78 em 2011. Já a partir de 2012 nota-se um crescimento significativo dessas taxas, comparando-se aos números existentes nos anos anteriores (2008 a 2011). De 2012 até 2016, observa-se a ampliação das matrículas para esta etapa de ensino, sendo que, a partir de 2017 até 2019, começa a haver uma queda, apesar de ainda serem superiores aos números apresentados nos anos de 2008 a 2011.

Ao se confrontar o ano de 2012 com 2008, de 5ª a 8ª série, verifica-se o incremento de 1.309 matrículas. Ao se comparar 2013 com 2012, constata-se um aumento percentual de 183,82%; mas comparando-se 2014 com 2012, há um aumento de 399,77%; e 2016 comparado com 2012, 565,98% - o que equivale em números absolutos a 2.402, 5.241 e 7.420 matrículas, respectivamente. Da mesma maneira, ao se cotejar os dados de 2017, 2018 e 2019 com o ano de 2016, nota-se uma redução na taxa destas matrículas: (-7,34%), (-13,01%) e (-23,05%).

Outro ponto a destacar é que, no período de 2015 a 2019, as matrículas de 5ª a 8ª série sobressaíram-se em relação às de 1ª a 4ª série, conforme pode-se constatar na Figura 17. No entanto, apesar desta inversão, é importante ressaltar que, ao se considerar a média do total de matrículas no período (2008-2019), para ambas as etapas, verifica-se a preponderância de matrículas nos anos iniciais da EJA (1ª a 4ª série), cujo percentual é de 64,27%.

Já as matrículas da Educação Profissional de Ensino Fundamental apresentam registros, nos anos de 2008 a 2017, sendo que as maiores taxas ocorrem em 2008, 2010, 2011, 2012 e 2014, com 131, 168, 262, 178 e 190 matrículas, respectivamente. Em 2018 e 2019 não houve registro de matrículas.

Quanto às matrículas para o Ensino Médio, constata-se o menor índice de matrículas registrado, estando muito aquém se comparado ao do Ensino Fundamental. Dessa forma, verifica-se que de 2008 a 2012 e de 2014 a 2015 não houve nenhuma matrícula. Já em 2013, houve apenas 26 registros de estudantes com DI no Ensino Médio da EJA Especial; em 2016 (5), 2017 (33), 2018 (48) e 2019 (12). Esses dados são preocupantes, pois indicam que os estudantes com DI não estão avançando para as etapas superiores de escolarização, permanecendo nos anos iniciais da EJA.

No entendimento de Leite e Campos (2018), “a descontinuidade de políticas e programas educacionais voltados à Modalidade de ensino em questão pode ser um dos fatores

que impedem o acesso e a permanência no Ensino Médio dos estudantes com deficiência” (LEITE & CAMPOS, 2018, p.18).

De acordo com Haas *et al.* (2017), essa realidade corrobora pesquisas da área que denunciam a fragilidade das políticas públicas para a inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Médio. Nesse sentido, a autora realizou um levantamento no portal de periódicos da CAPES e SCIELO, utilizando como descritores *inclusão escolar* e *Ensino Médio*, e foram localizados apenas 10 trabalhos, sendo sete no portal CAPES e três no SCIELO. Identificou, ainda, que desses 10 trabalhos, seis abordaram a inclusão escolar de surdos no EM; um tratou sobre a inclusão de estudantes com deficiência visual no EM, e somente três trabalhos problematizaram a inclusão escolar para as pessoas com deficiência de modo geral (HAAS *et al.*, 2017).

No entendimento desses autores (2017), a tendência de concentrar maior atenção nos estudantes surdos e pessoas com deficiência visual quanto ao acesso ao Ensino Médio “nos instiga a pensar que o avanço escolar para as etapas mais elevadas de ensino ainda é tratado como exclusividade de alguns grupos de sujeitos com deficiência e não como direito de todos” (HAAS *et al.*, 2017, p. 258). Segundo verificaram, não foram identificadas pesquisas cujo foco seja a inclusão de estudantes com DI no Ensino Médio. Geralmente, “esses estudantes só aparecem em pesquisas de alfabetização/letramento. Esquecidos no Ensino Fundamental são, mais tarde, enviados para a EJA” (HAAS *et al.*, 2017, p. 258).

No estudo proposto por Laplane (2014), a autora demonstra a precariedade do acesso de estudantes com deficiência ao Ensino Médio, conforme análise realizada:

A situação no Ensino Médio [...] reflete o problema do acesso ao conhecimento. Levando-se em consideração o fato de que a deficiência intelectual concentra a maior quantidade de matrículas entre os tipos de deficiência, observa-se que grande parte desses alunos permanece no Ensino Fundamental e depois frequenta a EJA e as instituições especializadas. (LAPLANE, 2014, p. 201)

Haas *et al.* (2017) avaliam, ainda, que:

As estatísticas educacionais nos levam a pensar que a trajetória escolar dos estudantes com deficiência é uma construção social que depende de barreiras sociais que se impõem. No que se relaciona com o Ensino Médio especificamente, entende-se que a leitura da deficiência como incapacidade pode, sim, afetar negativamente não só o acesso, como também a progressão nos estudos e a conclusão desse nível de ensino. (HAAS *et al.*, 2017, p. 256)

Problematizando essa realidade, os estudos propostos por Tinós (2010) e Freitas (2014) identificaram a dificuldade de a escola oferecer serviços educacionais voltados às necessidades

dos estudantes com deficiência, essencialmente em se tratando da DI, não propiciando oportunidades para a promoção do aprendizado. Além disso, observou-se que a passagem por várias escolas se tratava de uma prática recorrente, tendo como justificativa principal a dificuldade das escolas em reconhecer e respeitar as alteridades pedagógicas dos estudantes.

Na pesquisa desenvolvida por Leite e Campos (2018), as autoras constataram que o percurso escolar dos estudantes com deficiência na EJA apresenta-se, geralmente, de forma fragmentada:

[...] marcada pela inconstância das vivências escolares, com problemas no processo de ensino e aprendizagem, reprovações e evasões, coincidindo com resultados de outros estudos já realizados. Essas trajetórias descrevem os obstáculos vivenciados, os esforços dos estudantes para superar esses desafios, apontando a EJA como uma possível alternativa para esse rompimento. (LEITE & CAMPOS, 2018, p.29)

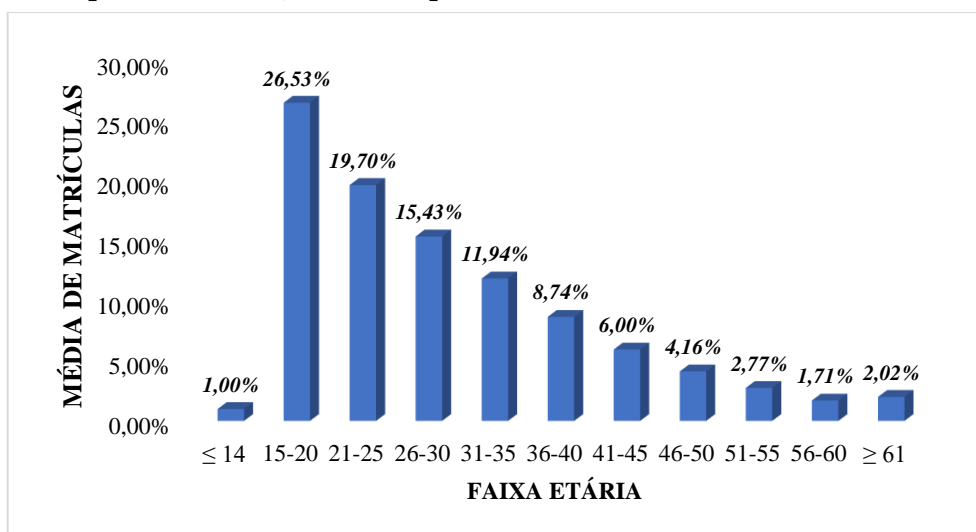
Gehlen (2015) avalia que o acesso ao Ensino Médio para todos “pode significar a construção de um novo ser humano, crítico, participativo, engajado, que possa compreender os conflitos de interesses que há na sociedade e posicionar-se com seus pares em relação a esses interesses” (GEHLEN, 2015, p. 54). Além disso, conforme preconiza a LDBEN/9.394, o Ensino Médio tem como principais finalidades:

Art. 35 - A consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental, possibilitando o prosseguimento dos estudos; a preparação básica para o trabalho e a cidadania do educando, para continuar aprendendo, de modo a ser capaz de se adaptar com flexibilidade a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento posteriores; e o aprimoramento do educando como pessoa humana, incluindo a formação ética e o desenvolvimento da autonomia intelectual e do pensamento crítico. (BRASIL, 1996)

Cury (2002) considera que a “Educação é também um meio de abertura que dá ao indivíduo uma chave de autoconstrução e de se reconhecer como capaz de opções” (CURY, 2002, p. 260).

No que diz respeito à média de matrículas de estudantes com DI, por faixa etária, na EJA Especial, em Minas Gerais, no período compreendido entre 2008 a 2019, a Figura 18, na próxima página, apresenta os seguintes dados:

Figura 18 - Média de matrículas de estudantes com deficiência intelectual, por faixa etária, na EJA Especial em Minas Gerais (2008-2019)

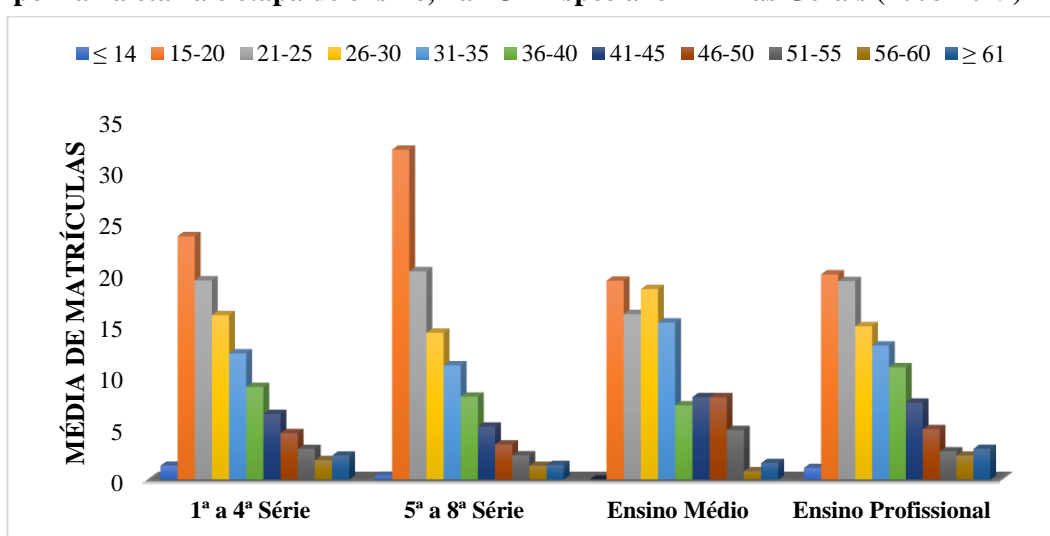


Fonte: Microdados do Inep/MEC (2008 a 2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

Percebe-se que a média de matrículas na faixa etária de 15-20 anos se sobressaiu em relação às demais, equivalendo a 26,53%, seguida da faixa de idade 21-25 (19,70%), 26-30 (15,43%), 31-35 (11,94%), 36-40 (8,74%), 41-45 (6,00%), 46-50 (4,16%), 51-55 (2,77%), maior ou igual a 61 (2,02%), 56-60 (1,71%), menor ou igual a 14 anos (1,00%).

A Figura 19, a seguir, apresenta a média de matrículas de estudantes com DI, por faixa etária e etapa de ensino:

Figura 19 - Média de matrículas de estudantes com deficiência intelectual, por faixa etária e etapa de ensino, na EJA Especial em Minas Gerais (2008-2019)



Fonte: Microdados do Inep/MEC (2008 a 2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

Percebe-se que em todas as etapas de ensino da EJA Especial, as matrículas de estudantes com DI são superiores na faixa etária de 15 a 20 anos. Dessa forma, na etapa de 1ª a

4ª série, a faixa de 15 a 20 anos representa 23,66% das matrículas, seguida da faixa de idade de 21-25 com 19,39%, 26-30 com 16,03%, 31-35 com 12,33%, 36-40 com 9,06%, 41-45 com 6,41%, 46-50 com 4,54%, 51-55 com 2,99%, maior ou igual a 61 anos com 2,34%, 56-60 com 1,90%, e menor ou igual a 14 anos com 1,35%.

O elevado número de registros de estudantes com deficiência intelectual de 1ª a 4ª série, entre os 15 e 20 anos, revela que, não obstante às políticas de inclusão na década de 1990, conforme abordado no Capítulo 1 desta Dissertação, estes alunos não obtiveram uma escolarização efetiva na idade estipulada em lei (GONÇALVES, 2012), o que pode ser consequência da entrada tardia no sistema, de reprovações, bem como de saídas e reentradas (ROSEMBERG, 2001).

Na etapa de 5ª a 8ª série, a faixa etária de 15 a 20 anos representa 32,02% das matrículas, seguida da faixa de idade de 21-25 com 20,27%, 26-30 com 14,33%, 31-35 com 11,18%, 36-40 com 8,11%, 41-45 com 5,17%, 46-50 com 3,43%, 51-55 com 2,36%, maior ou igual a 61 anos com 1,42%, 56-60 com 1,34%, e menor ou igual a 14 anos com 0,36%.

No Ensino Médio, a faixa etária de 15 a 20 anos representa 19,35% das matrículas, seguida da faixa de idade de 26-30 com 18,55%, 21-25 com 16,13%, 31-35 com 15,32%, 41-45 e 46-50 com 8,06% cada, 36-40 com 7,26%, 51-55 com 4,84%, maior ou igual a 61 anos com 1,61%, 56-60 com 0,81%, e menor ou igual a 14 anos com 0%.

Já no Ensino Profissional, a faixa etária de 15 a 20 anos corresponde a 19,97% das matrículas, seguida da faixa de idade de 21-25 com 19,32%, 26-30 com 14,96%, 31-35 com 13,09%, 36-40 com 10,99%, 41-45 com 7,52%, 46-50 com 4,93%, maior ou igual a 61 anos com 3%, 51-55 com 2,75%, 56-60 com 2,34%, e menor ou igual a 14 anos com 1,13%.

Mediante a análise desses dados, pode-se inferir que a prevalência de matrículas na faixa de 15 a 20 anos, em todas as etapas de ensino, demonstra o fenômeno de *juvenilização* da EJA.

Nessa perspectiva, Haddad e Di Pierro (2000) consideram que a EJA historicamente foi dirigida ao público adulto, todavia, a partir do final do século XX, observa-se uma mudança no perfil dos estudantes, que passou a assumir uma nova identidade, com uma demanda de público mais jovem do que adulto.

Os autores (2000) avaliam, ainda, que a *juvenilização* da EJA é consequência do processo de escolarização na sociedade brasileira e das pressões provenientes do mercado de trabalho, cujas expectativas dos jovens estão relacionadas a novas exigências do mundo moderno, à ascensão e à mobilidade social.

Conforme estudos de Hostins e Trentin (2017), diversos outros fatores cooperam para este fenômeno na EJA: (i) as deficiências do sistema regular de ensino, como a evasão e

repetência, que provocam a defasagem entre a idade e série; (ii) a perspectiva de aceleração dos estudos; e (iii) a busca por certificação visando ao ingresso na vida profissional.

Os jovens e adultos que retornam à EJA esperam que essa modalidade proporcione o acesso ao mercado de trabalho e possibilite uma vida mais digna a partir do domínio dos conhecimentos culturais e da inserção no mundo político, econômico e social. (HOSTINS & TRENTIN, 2017, pp. 85-86)

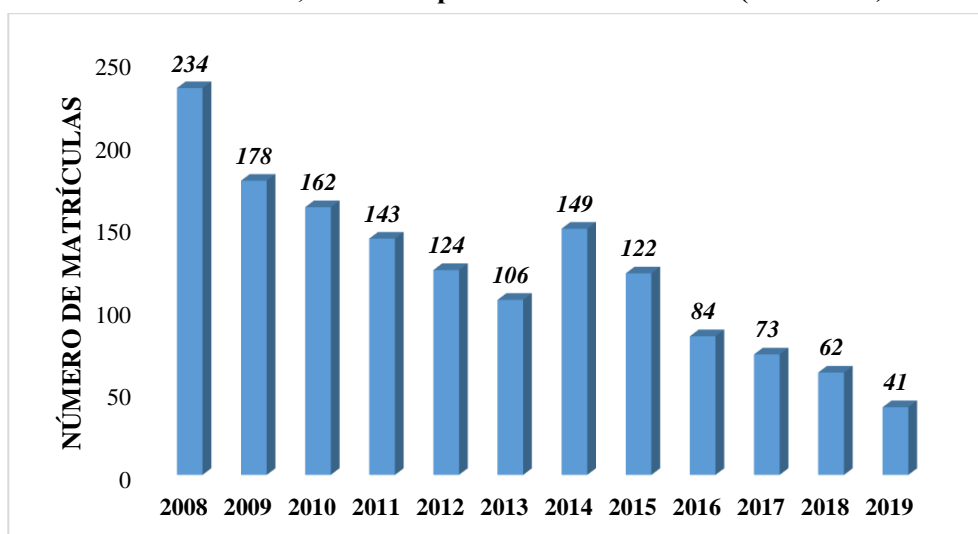
Portanto, pode-se afirmar que o retorno destes jovens à escola é essencial, conforme Arroyo (2006) avalia:

A instituição escolar há que tomar o devido cuidado para que esses sujeitos não sejam vistos sob a [...] ótica das carências escolares: não tiveram acesso, na infância e na adolescência, ao Ensino Fundamental, ou dele foram excluídos ou dele se evadiram; logo propiciemos uma segunda oportunidade. (ARROYO, 2006, p. 23)

Porém, são pessoas que apresentam diferenças culturais, etnias, religião e crenças que procuram na instituição escolar “[...] um espaço de sociabilidade, de transformação social e de construção de conhecimentos” (HOSTINS & TRENTIN, 2017, p. 83).

Um dado que é essencial destacar, conforme apresentado também na Tabela 8 (p.161), é a quantidade de matrículas de estudantes com DI na EJA Especial na faixa de idade igual ou inferior a 14 anos, em todas as etapas de ensino, mas com maior concentração na etapa de 1ª a 4ª série, conforme apresentado na Figura 20:

Figura 20 - Matrículas de estudantes com deficiência intelectual, idade ≤ 14 anos, na EJA especial em Minas Gerais (2008-2019)



Fonte: Microdados do Inep/MEC (2008 a 2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

Os dados de matrículas na faixa de idade igual ou inferior a 14 anos contrariam o que está disposto na LDBEN/1996 sobre a EJA, que preconiza que o Ensino Fundamental é

destinado aos estudantes maiores de 15 anos e o Ensino Médio para maiores de 18 anos. Da mesma forma, esses registros também indicam erro de preenchimento do Censo Escolar, haja vista a quantidade expressiva de matrículas na idade inferior a 15 anos. Ilustra-se tal ocorrência com o ano de 2008: um total de 234 matrículas na faixa igual ou inferior a 14 anos, sendo que, deste total, uma está registrada na idade de 6 anos; uma na idade de 7 anos; três na idade de 8 anos; seis na idade de 9 anos; nove na idade de 10 anos; seis na idade de 11 anos; 20 na idade de 12 anos; 57 na idade de 13 anos, e 131 na idade de 14 anos. Com o propósito de investigar as matrículas de estudantes com DI segundo a organização das escolas na EJA Especial, foram elaboradas as Tabelas 9, 10 e 11:

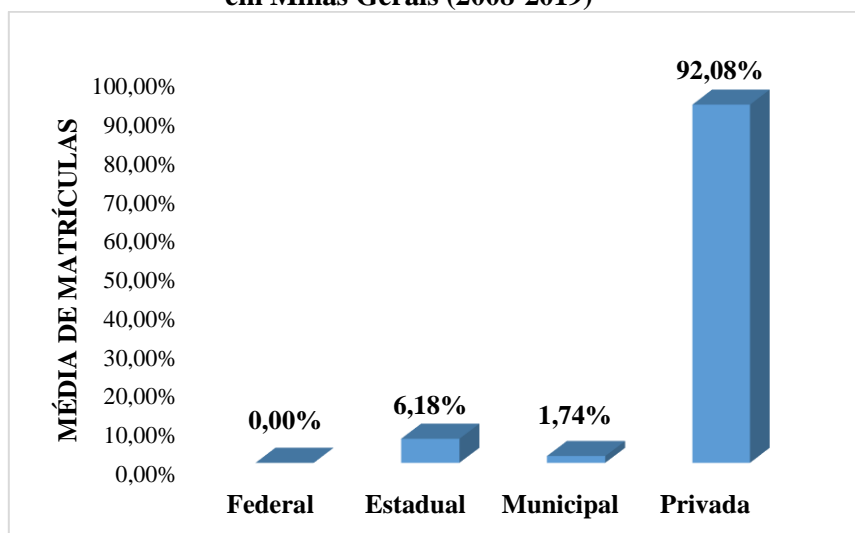
Tabela 9 - Matrículas de estudantes com deficiência intelectual, por dependência administrativa e localização, na EJA Especial em Minas Gerais (2008-2019)

LOCALIZAÇÃO	ANO	DEPENDÊNCIA ADMINISTRATIVA				TOTAL
		Federal	Estadual	Municipal	Privada	
URBANA	2008	0	5	116	6 070	6 191
	2009	0	8	182	7 417	7 607
	2010	0	35	134	10 555	10 724
	2011	0	25	142	10 817	10 984
	2012	0	716	174	11 546	12 436
	2013	0	1 281	194	12 339	13 814
	2014	0	1 755	257	13 752	15 764
	2015	0	1 494	254	13 706	15 454
	2016	0	1 170	250	13 631	15 051
	2017	0	924	321	12 490	13 735
	2018	0	839	271	11 199	12 309
	2019	0	680	225	9642	10 547
	RURAL	2008	0	0	0	78
2009		0	0	0	157	157
2010		0	0	0	180	180
2011		0	0	0	165	165
2012		0	0	0	201	201
2013		0	0	0	159	159
2014		0	0	0	162	162
2015		0	0	0	342	342
2016		0	0	0	362	362
2017		0	0	0	355	355
2018		0	0	0	316	316
2019		0	0	0	276	276

Fonte: Microdados do Inep/MEC (2008 a 2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

Com base nos dados apresentados na Tabela 9, foram elaboradas as Figuras 21, 22, 23 e 24, com as matrículas por dependência administrativa, no contexto urbano e rural. A Figura 21, abaixo, demonstra a média de matrículas de estudantes com DI, por dependência administrativa no contexto urbano:

Figura 21 - Média de matrículas de estudantes com deficiência intelectual, por dependência administrativa e localização urbana, na EJA Especial em Minas Gerais (2008-2019)



Fonte: Microdados do Inep/MEC (2008 a 2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

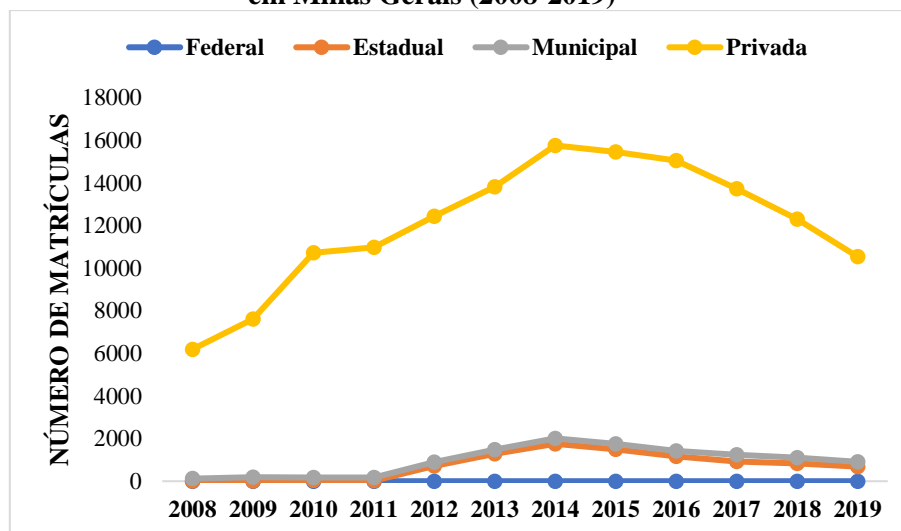
Na área urbana, percebe-se que as matrículas de estudantes com DI na EJA Especial concentram-se na dependência administrativa privada, o que equivale, em média, a 92,08% do total de matrículas, seguido da dependência administrativa estadual com 6,18%, a dependência administrativa municipal com 1,74%, e a dependência administrativa federal com 0,00%.

Como demonstrado no referencial teórico dessa Dissertação, esses dados delineiam a marca histórica da Educação Especial no Brasil, que se constituiu mediante a criação de instituições de caráter privado, sob a forma de prestação de serviços, financiadas com recursos públicos (BUENO, 2004; JANNUZZI, 2012; KASSAR, 2013).

Em nossa sociedade, de base capitalista, a omissão do Estado nas questões sociais favorece a ampliação do setor privado, o que, conseqüentemente, contribui para o aumento das organizações de caráter filantrópico nos serviços especializados (SANTOS *et al.*, 2017). Nessa perspectiva, segundo Meletti (2008), tais organizações foram ocupando um espaço esquecido pelo Estado, o qual restringe seus investimentos com a Educação, fortalece o incentivo às organizações privadas e se afasta das questões ligadas à Educação Especial.

A Figura 22, na próxima página, apresenta a evolução das matrículas de estudantes com DI, por dependência administrativa, no contexto urbano:

Figura 22 - Matrículas de estudantes com deficiência intelectual, por dependência administrativa e região urbana, na EJA Especial em Minas Gerais (2008-2019)



Fonte: Microdados do Inep/MEC (2008 a 2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

Nas regiões urbanas, observa-se que as matrículas de estudantes com deficiência intelectual, na dependência administrativa privada da EJA Especial, apresentaram crescimento no período de 2008 a 2014, sendo que, em 2009, houve o incremento de 1.347 (22,19%) matrículas e, em 2010, foram 3.138 (42,31%) registros a mais. Todavia, a partir de 2015 até 2019, constata-se queda nestas taxas. Em 2015, verifica-se a redução de 46 matrículas; em 2016, foram 75 a menos; em 2017 nota-se a redução de 1.141 (-8,37%) matrículas, seguida do ano 2018 e 2019, com 1.291 (-10,34%) e 1.557 (-13,90%) matrículas a menos, respectivamente. Apesar da redução destas taxas, não se pode deixar de considerar que, ao se cotejar o ano de 2019 com 2008, percebe-se o incremento de 3.572 matrículas de estudantes com DI na dependência administrativa privada, o que corresponde a um aumento percentual de 58,85%.

Sobre a dependência administrativa estadual, em 2009 houve o incremento de três matrículas e, em 2010, foram 27 registros a mais. Em 2011, ocorreu a redução de 10 (-28,57%) matrículas. Em comparação com os anos anteriores, observa-se uma evolução significativa destas taxas a partir do ano 2012, sendo que, em 2012, 2013 e 2014, houve o incremento de 691, 565, 474 matrículas, respectivamente. De 2015 a 2019, começa a haver nova redução, sendo que em 2015, 2016, 2017, 2018 e 2019 foram 261, 324, 246, 85 e 159 matrículas a menos, respectivamente. Contudo, ao se comparar 2019 com 2008, verifica-se a incorporação de 675 novas matrículas.

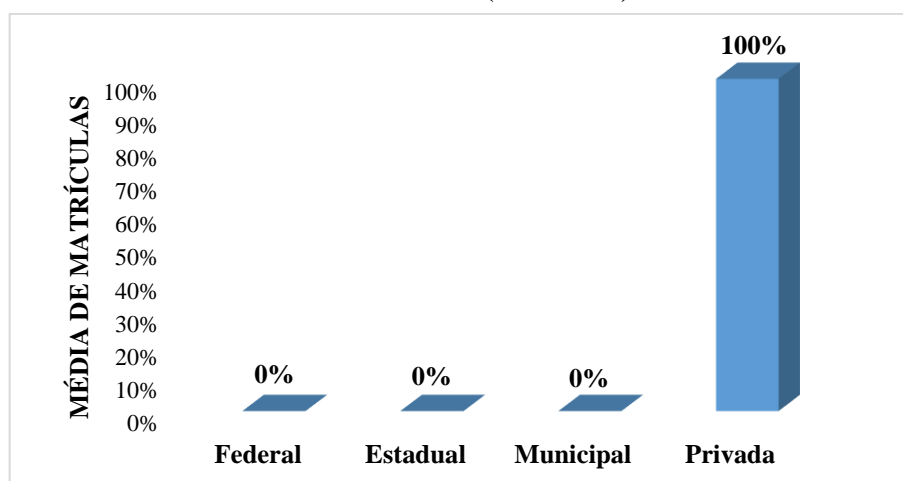
Considerando-se este contexto, na dependência administrativa municipal percebe-se que, de 2008 a 2009, houve o incremento de 66 matrículas. Já em 2010, há redução de 48 (26,37%) matrículas. No período de 2011 a 2014, verifica-se crescimento nessas taxas, sendo

que, em 2011, 2012, 2013 e 2014 constam 8, 32, 20 e 63 registros a mais. Em 2015 e 2016, nota-se novo decréscimo, sendo três e quatro matrículas a menos, respectivamente. No ano de 2017, houve o acréscimo de 71 (28,4%) matrículas de estudantes com DI, mas em 2018 e 2019 foram 50 (-15,58%) e 46 (-16,97%) matrículas a menos. Isto é, percebe-se uma oscilação muito grande nessas taxas na dependência administrativa municipal, ora apresentando um movimento de crescimento, ainda que pouco expressivo, ora apresentam um movimento de queda.

Verifica-se, ainda, que tanto na dependência administrativa estadual quanto na Rede privada, o ano que apresentou maior registro de matrículas foi o de 2014, com 1.755 e 13.752 registros, respectivamente, enquanto que na dependência municipal o ano de maior registro foi 2017, com 321 matrículas. Na dependência administrativa federal não foram identificados registros. Destaca-se, também, que em nenhum dos 12 anos analisados, o montante de matrículas nas dependências administrativas federal, estadual e municipal, na região urbana, ultrapassou os dados numéricos da dependência administrativa privada.

A média de matrículas de estudantes com DI, por dependência administrativa, no contexto rural, pode ser visualizada na Figura 23:

Figura 23 - Média de matrículas de estudantes com deficiência intelectual, por dependência administrativa e localização rural, na EJA Especial em Minas Gerais (2008-2019)



Fonte: Microdados do Inep/MEC (2008 a 2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

Verifica-se que na região rural as matrículas de estudantes com DI na EJA Especial concentram-se totalmente na dependência administrativa privada, o que equivale a 100%. Em nenhum dos anos analisados foi identificado registro de matrículas nas dependências administrativas federal, estadual e municipal.

Neste aspecto, a prevalência de matrículas nas instâncias privadas de ensino, tanto no contexto urbano quanto no rural, indica que o acesso de estudantes à EJA não se realiza na

interrupção da hegemonia das organizações privadas em nosso País, mas de maneira oposta, legítima a sua expansão (GONÇALVES, 2012).

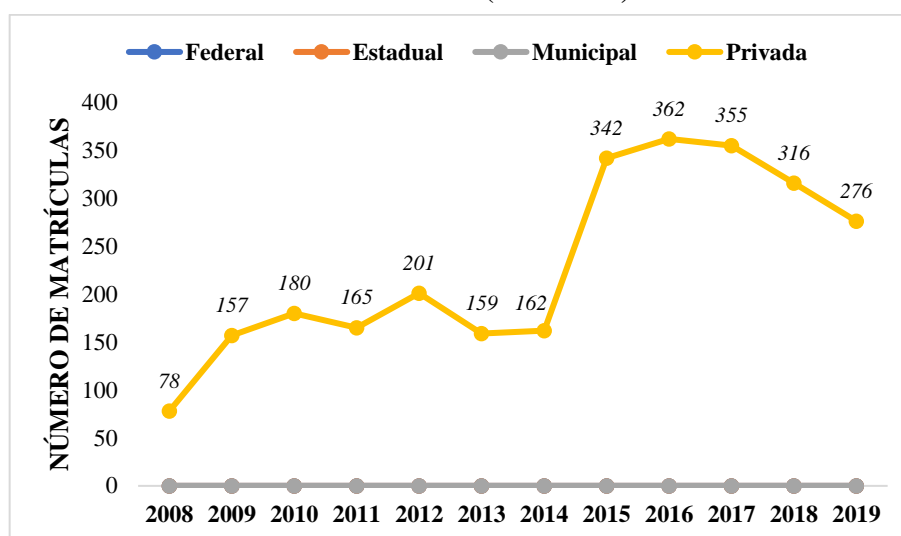
Conforme assinalam Gonçalves *et al.* (2013), as matrículas em EJA Especial parecem indicar, nesta esfera de ensino, a propensão de preservação de jovens e adultos com DI em instâncias educacionais, mormente em organizações especiais privadas, evidenciando que a tendência histórica de institucionalização fixada a esta parcela da população mantém-se sob uma nova Modalidade de ensino.

Além disso, é possível inferir que a manutenção destes estudantes em espaços segregados não assegura o direito à Educação e à apreensão do conhecimento formalmente produzido e culturalmente preservado pelo homem (SANTOS, 2016). Conforme assinalam Viegas e Bassi (2009), as organizações privadas têm em suas concepções a proposta de um perfil não governamental, prestando um serviço não realizado pelo Poder Público, caracterizado pelo forte apelo assistencial e filantrópico, com grande inclinação ao discurso da caridade; todavia, estão vinculadas diretamente aos poderes públicos para o financiamento de suas atividades.

Como apresentado ao longo dessa Dissertação, o atendimento educacional prestado às pessoas com deficiência, no Brasil, concebeu-se mediante serviços paralelos à Educação regular, implementados, preferencialmente, em instituições privadas de caráter filantrópico e em classes especiais instauradas sobretudo no Sistema público de ensino (BUENO, 2004; JANNUZZI, 2012; MELETTI & RIBEIRO, 2014). Ao problematizar tal realidade, Meletti e Ribeiro (2014) verificaram que, em 1988, conforme dados apresentados pelo MEC, entre os estudantes que recebiam atendimento especializado no Brasil, 21,78% frequentavam organizações sob a égide da administração pública, enquanto 78,21% estavam em instituições privadas filantrópicas. Por outro lado, as autoras elucidaram a relação diferenciada quando se trata de matrículas de estudantes no ensino regular na faixa etária de 7-14 anos, posto que apenas 2,82% estavam matriculados em escolas privadas e 97,18% inseridos em escolas públicas.

A distribuição de matrículas, no período de 2008 a 2019, por dependência administrativa no contexto rural, pode ser visualizada na Figura 24, na próxima página:

Figura 24 - Matrículas de estudantes com deficiência intelectual, por dependência administrativa e região rural, na EJA Especial em Minas Gerais (2008-2019)



Fonte: Microdados do Inep/MEC (2008 a 2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

Pela análise da Figura 24, observa-se que, em 2009 e 2010, ocorreu o incremento de 79 e 23 matrículas, respectivamente, enquanto que, em 2011, houve a redução de 15 matrículas e, em 2012, o acréscimo de 36. Em 2013, houve nova queda, com 42 matrículas a menos. Não obstante, de 2014 a 2016, nota-se o crescimento dessas taxas, com o incremento de três, 180 e 20 matrículas em 2014, 2015 e 2016, respectivamente. Todavia, de 2017 a 2019, verifica-se nova redução, com sete, 39 e 40 matrículas a menos nos anos de 2017, 2018 e 2019. Contudo, quando se compara o ano de 2019 com 2008, constata-se que houve o incremento de 198 matrículas de estudantes com DI na dependência administrativa privada, região rural, o que equivale a um aumento percentual de 253,85%.

A partir destas análises, percebe-se o predomínio das instituições privadas no contexto rural. Porém, essa presença majoritária não implica, necessariamente, inexistência de vínculo com o Poder Público. Contrariamente, é mediante a aplicação de recursos públicos que as entidades privadas subsistem (LAPLANE *et al.*, 2016). Conforme elucidam as autoras:

Embora a política inclusiva esteja promovendo a matrícula da população-alvo dessa modalidade educacional nas escolas regulares e classes comuns e esse atendimento esteja ocorrendo principalmente pelas escolas públicas, as instituições com atuação exclusiva na Educação Especial, que atendem majoritariamente os alunos matriculados em escolas especiais, têm recebido recursos públicos de forma crescente. (LAPLANE *et al.*, 2016, p. 51)

Ainda de acordo com as autoras (2016), a relação entre os setores público e privado se mostram presentes na Constituição Federal de 1988 que, ao mesmo tempo em que sustenta, de um lado, o acesso ao ensino obrigatório e gratuito como direito público subjetivo, por outro,

garante a sua oferta pela iniciativa privada. Desta forma, “afirma-se a ideia de que a Educação é um direito da população e um dever do Estado e, concomitantemente, reconhecida como atividade privada, submetida, portanto, à lógica do mercado” (LAPLANE *et al.*, 2016, p. 41).

A presença do setor privado é identificada pelo Poder Público como importante parceria, com vistas a promover formas diferenciadas de atendimento, enquanto que, para o setor privado, os recursos públicos são essenciais para a sua existência (LAPLANE *et al.*, 2016).

Na concepção de Santos (2016), a assistência prestada pelo Governo às instituições especiais é uma maneira de encarregar-se pela Educação Especial por meio da filantropia. Dessa forma, o ensino obrigatório - que é dever do Estado - passa a ser ofertado pela iniciativa privada, possibilitando a redução de gastos pelo Poder Público - entendimento também compartilhado por Meletti (2014), quando elucida que a relação público/privado efetiva-se mediante uma *parcial simbiose*, já que as instituições especiais recebem contribuições para o seu funcionamento, enquanto o Governo reduz gastos, posto que o apoio financeiro prestado a estas organizações possui um custo inferior ao de implantar serviços especializados para o público da Educação Especial na Rede regular de ensino.

Em conformidade com Saviani (2013), a relação estabelecida pelo Poder Público com as instituições privadas na Educação Especial, mediante o repasse de verbas do Estado para as organizações filantrópicas, configura uma “privatização do ensino brasileiro”, que favorece ambos os setores e fortalece a manutenção das desigualdades das pessoas com deficiência. Nessa tendência, é organizada “a equação perversa que marca a política educacional brasileira atual, assim caracterizada: filantropia + protelação + fragmentação + improvisação = precarização geral do ensino no País” (SAVIANI, 2013, p. 754).

Para Meletti (2006), o estabelecimento destas parcerias mantém a organização da Educação Especial em uma perspectiva segregada. Além disso, segundo a autora, o discurso da caridade que permeia a atuação destas instituições não garante o direito à Educação das pessoas com deficiência.

Com o objetivo de verificar a categoria da escola que financia as instituições especiais privadas, elaborou-se a Tabela 10, a seguir, que apresenta as matrículas de estudantes com deficiência intelectual, por categoria da escola privada, na EJA Especial em Minas Gerais de 2008 a 2019.

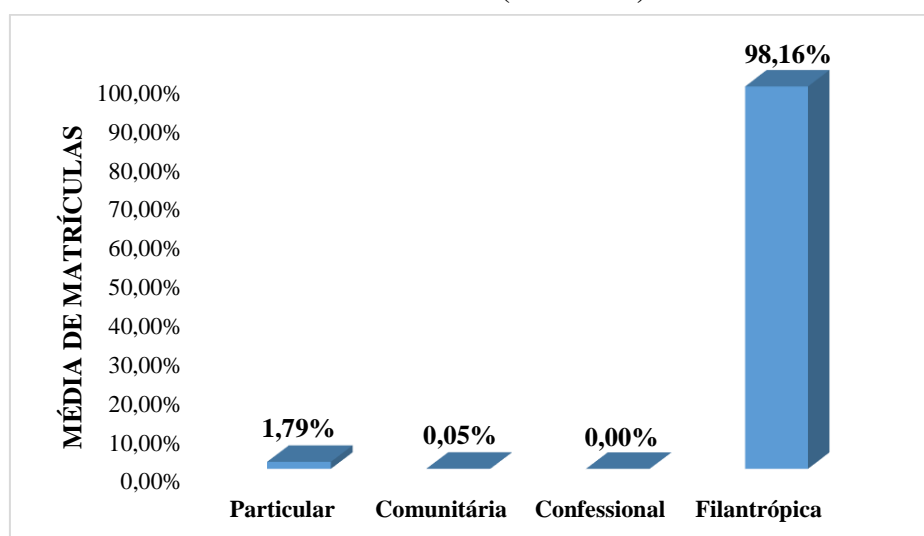
Tabela 10 - Matrículas de estudantes com deficiência intelectual, por categoria da escola privada, na EJA Especial em Minas Gerais (2008-2019)

LOCALIZAÇÃO	ANO	CATEGORIA DA ESCOLA PRIVADA				TOTAL
		Particular	Comunitária	Confessional	Filantrópica	
URBANA	2008	35	11	0	6 024	6 070
	2009	52	16	0	7 349	7 417
	2010	116	20	0	10 419	10 555
	2011	140	22	0	10 655	10 817
	2012	112	0	0	11 434	11 546
	2013	227	0	0	12 112	12 339
	2014	204	0	0	13 548	13 752
	2015	314	0	0	13 392	13 706
	2016	193	0	0	13 438	13 631
	2017	200	0	0	12 290	12 490
	2018	389	0	0	10 810	11 199
	2019	395	0	0	9 247	9 642
RURAL	2008	0	0	0	78	78
	2009	0	0	0	157	157
	2010	0	0	0	180	180
	2011	0	0	0	165	165
	2012	0	0	0	201	201
	2013	0	0	0	159	159
	2014	0	0	0	162	162
	2015	0	0	0	342	342
	2016	0	0	0	362	362
	2017	0	0	0	355	355
	2018	0	0	0	316	316
	2019	0	0	0	276	276

Fonte: Microdados do Inep/MEC (2008 a 2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

A partir da análise da Tabela 10, foram elaboradas as Figuras 25, 26, 27 e 28, que demonstram as matrículas de estudantes com DI, por categoria da escola privada, no contexto urbano e rural. Assim, a Figura 25, na próxima página, apresenta a média de matrículas de estudantes com DI, por categoria da escola privada, no contexto urbano, na EJA Especial, em Minas Gerais, no período compreendido entre 2008 a 2019:

Figura 25 - Média de matrículas de estudantes com deficiência intelectual, por categoria da escola privada e localização urbana, na EJA especial em Minas Gerais (2008-2019)



Fonte: Microdados do Inep/MEC (2008 a 2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

Na região urbana, no período analisado, as matrículas de estudantes com DI na EJA Especial são substancialmente maiores nas instituições de natureza filantrópica - o que corresponde, em média, a 98,16% do total de matrículas - acompanhadas das instituições particulares com 1,79%, e comunitária com 0,05%. Para as organizações de caráter confessional, não houve registro de matrículas em nenhum dos anos analisados.

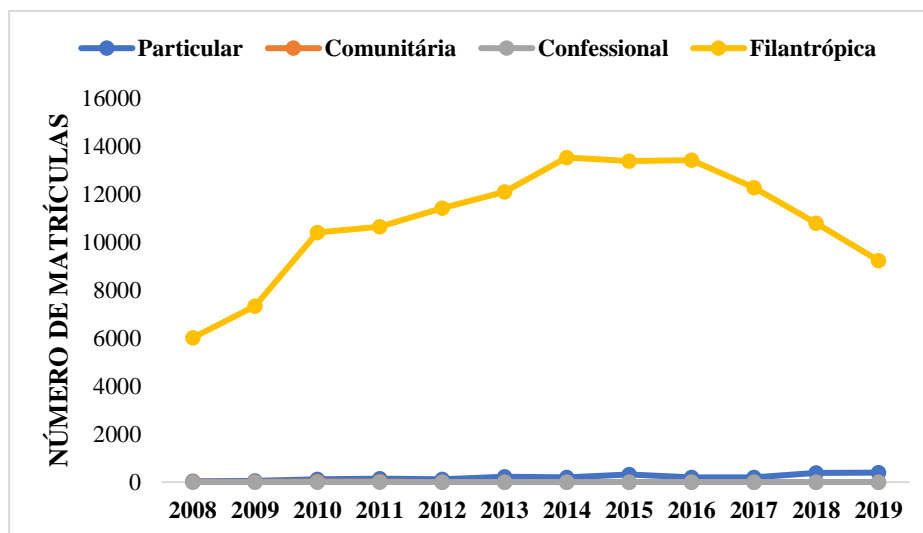
Estes dados demonstram a força política que as instituições filantrópicas possuem, tanto quanto o estabelecimento de uma Educação Especial segregada, delineada pelo viés da caridade e da filantropia (MELETTI, 2006).

A filantropia pode ser compreendida como uma preocupação social direcionada para um grupo, cuja perspectiva sustenta-se no discurso da solidariedade, da caridade e do assistencialismo, confundindo o dever do cidadão e da sociedade, com o dever do Estado, no que se refere à garantia dos direitos sociais (SANTOS *et al.*, 2017).

Meletti (2006) afirma que esta estrutura inviabiliza a compreensão da Educação da pessoa com deficiência como um direito social, levando-se em consideração que está alicerçada no dever moral e na benevolência da sociedade. Ademais, o contexto demonstra uma contradição existente, pois, apesar de as reivindicações e pressões sociais que garantiram que os direitos das pessoas com deficiência fossem inseridos nas normativas legais, promovendo o acesso aos espaços regulares de ensino, percebe-se que estas mesmas normativas asseguram a continuidade das instituições privadas como espaço de atendimento às pessoas com deficiência no Brasil (SANTOS, 2016).

A Figura 26, abaixo, apresenta a distribuição das matrículas de estudantes com DI, por categoria da escola privada, no contexto urbano, em Minas Gerais:

Figura 26 - Matrículas de estudantes com deficiência intelectual, por categoria da escola privada e região urbana, na EJA Especial em Minas Gerais (2008-2019)



Fonte: Microdados do Inep/MEC (2008 a 2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

Verifica-se que, de 2008 a 2014, houve um crescimento no número de matrículas de estudantes com DI nas instituições de natureza filantrópica na EJA Especial. Isto é, em 2009 ocorreu um incremento de 1.325 matrículas (21,99%), acompanhado do ano 2010 com 3.070 (41,77%) registros a mais; 2011, 2012, 2013 e 2014 com 236, 779, 678 e 1.436 novas matrículas, o que equivale a um aumento percentual de 2,27%, 7,31%, 5,93% e 11,86%, respectivamente. Em 2015, observa-se a redução de (-1,15%), que em números absolutos representa 156 matrículas a menos. No ano de 2016, percebe-se novo aumento, com o incremento de 46 matrículas. De 2017 a 2019, verifica-se a tendência de queda nessas taxas, sendo 1.148, 1.480 e 1.563 matrículas a menos em 2017, 2018 e 2019, que representa redução de (-8,54%), (-12,04%) e (-14,46%), respectivamente. Apesar deste decréscimo, não se pode deixar de considerar que, ao cotejar o ano de 2019 com 2008, constata-se crescimento de 53,50% de matrículas de estudantes com DI em instituições filantrópicas assistenciais, o que em números absolutos representa 3.223 novas matrículas.

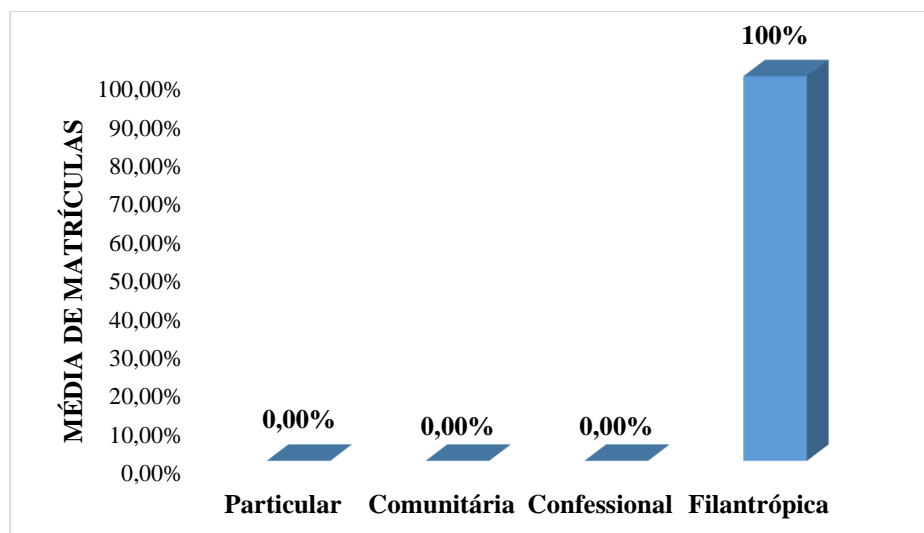
Nesse contexto, nas instituições particulares, observa-se a tendência de crescimento de 2008 a 2011, sendo que, em 2009, 2010 e 2011 ocorre um acréscimo de 17, 64 e 24 matrículas, respectivamente. De 2012 a 2016, nota-se uma oscilação nessas taxas, ora apresentando um movimento de crescimento ora um movimento de queda. Ao compararmos o ano de 2012 com 2011, constata-se que houve redução de 28 matrículas; 2013 com 2012, há o incremento de 115

matrículas, que representa 102,68%. Confrontando 2014 com 2013, verifica-se novo decréscimo, com 23 matrículas a menos. Da mesma forma, cotejando 2015 com 2014, nota-se o aumento de 110 matrículas, isto é, 53,92% a mais. No ano de 2016 há um decréscimo de 121 matrículas, o que representa (-38,54%). A partir de 2017 a 2019, percebe-se nova evolução desses dados estatísticos, com o incremento de sete, 189 e seis matrículas no ano de 2017, 2018 e 2019, respectivamente, representando aumento percentual de 3,63%, 94,5% e 1,54%. Por fim, se compararmos o ano de 2019 com 2008, observa-se o incremento de 360 matrículas.

Quanto às instituições de ensino comunitárias, somente no período de 2008 a 2011 é que foi identificado o registro de matrículas de estudantes com DI, sendo 11, 16, 20 e 22 matrículas nos anos de 2008, 2009, 2010 e 2011, respectivamente. Nas organizações confessionais, não há registro em nenhum dos anos analisados, não sendo possível especificar o porquê desta ausência.

A Figura 27, a seguir, mostra a média de matrículas de estudantes com DI, por categoria da escola privada, no contexto rural:

Figura 27 - Média de matrículas de estudantes com deficiência intelectual, por categoria da escola privada e localização rural, na EJA Especial em Minas Gerais (2008-2019)

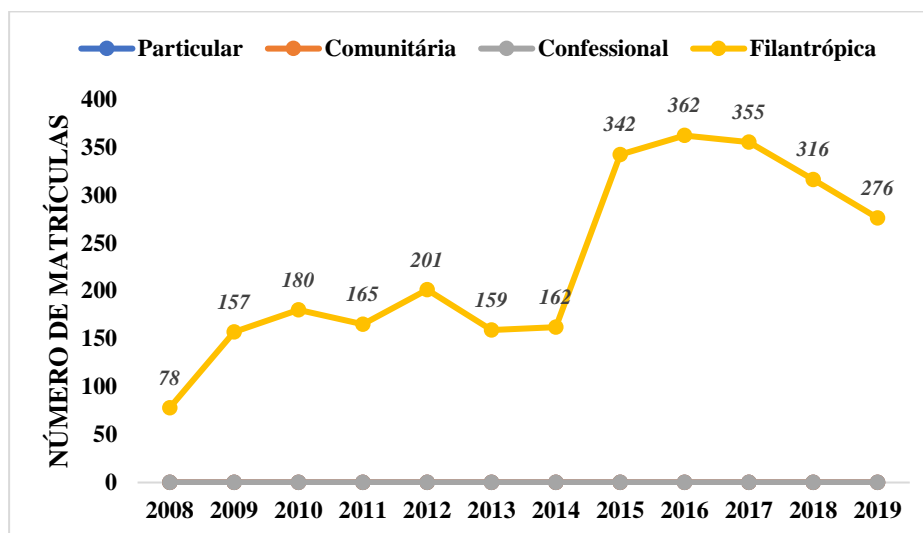


Fonte: Microdados do Inep/MEC (2008 a 2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

É possível inferir que, na área rural, as matrículas de estudantes com deficiência intelectual na EJA Especial concentram-se em instituições filantrópicas - o que equivale a 100%. Nos anos analisados, não foi identificado o registro de matrículas em instituições de caráter particular, comunitário e confessional.

A distribuição das matrículas de estudantes com DI, por categoria da escola privada, no contexto rural, pode ser visualizada também na Figura 28, abaixo:

Figura 28 - Matrículas de estudantes com deficiência intelectual, por categoria da escola privada e região rural, na EJA Especial em Minas Gerais (2008-2019)



Fonte: Microdados do Inep/MEC (2008 a 2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

Pela análise da Figura 28, percebe-se o crescimento das matrículas no período de 2008 a 2010. Ao cotejar 2009 com 2008, verifica-se o acréscimo de 79 matrículas, isto é, um aumento percentual de 101,28%. Comparando-se 2010 com 2008, observa-se um incremento de 102 matrículas - o que representa 130,77%. No ano de 2011, ocorreu decréscimo dessas taxas, sendo que, em 2012, houve um acréscimo de 36 (21,82%) matrículas. Nota-se que, no ano de 2013, há nova redução, com 42 (-20,89%) matrículas a menos. Porém, de 2014 a 2016 constata-se uma nova tendência de crescimento, sendo que, ao cotejar o ano de 2015 com 2014, verifica-se o aumento percentual de 111,11%, que em números absolutos representam 180 matrículas. Nos anos de 2017, 2018 e 2019, ocorre a redução paulatina destes dados estatísticos, sendo que em 2018 e 2019 há o decréscimo de 39 (-10,99%) e 40 (-12,66%) matrículas, respectivamente. Apesar desta redução, quando se compara o ano de 2019 com 2008, observa-se que houve o incremento de 198 matrículas no contexto rural - o que corresponde a um aumento percentual de 253,85%.

Nas instituições particulares, comunitárias e confessionais, não foram identificados registros de matrículas de estudantes com DI, na área rural, nos anos analisados, não sendo possível especificar o motivo desta ausência. Em outras palavras, esta realidade demonstra que o atendimento de jovens e adultos com deficiência intelectual, no estado de Minas Gerais, tanto

no contexto urbano quanto no rural, está circunscrito às instituições especiais filantrópicas, “evidenciando as tensões da relação público/privado na garantia do direito à Educação das pessoas jovens e adultas com deficiência, em tempos de inclusão e de democratização do direito à Educação” (HAAS & GONÇALVES, 2015, p. 455).

Para Meletti (2014), esses dados reverberam as políticas educacionais, as quais, mediante interesses de ambas as partes, setor público e privado, solidificaram parcerias, resultando no elevado número de estudantes atendidos em espaços segregados. Isso demonstra que, apesar da ampliação do número de estudantes com NEE no ensino regular e público, “[...] há a manutenção de divisão de responsabilidades entre o Estado e a iniciativa privada, no Brasil” (MELETTI, 2014, p. 801) e, também, em Minas Gerais.

Conforme avalia Silva (2001):

A forma de **expansão** do atendimento em **Educação Especial** no Brasil tem sido marcada pela disparidade entre uma política de Educação para todos, compreendida como aquela que atende ao direito de todo cidadão à Educação e fornecida pelo Estado, e o fortalecimento dos atendimentos através de organizações privadas sem fins lucrativos, filantrópicas e assistenciais. O caráter assistencial que a **Educação Especial** assumiu na política educacional brasileira tem sido um de seus grandes entraves. (SILVA, 2001, p. 6 – grifos da autora)

Neste contexto, ao realizar um balanço da política de Educação e dos serviços especializados, no Brasil, nos anos 1990, Michels (2002) afirma que houve progressos na legislação e no entendimento quanto ao significado das necessidades educacionais especiais, bem como das políticas educacionais, contudo, não foi o bastante para remover a Educação Especial do comando das políticas assistenciais, realçando o discurso assistencial e de compromisso social com os cidadãos com deficiência.

Conforme elucidam Haas e Gonçalves (2015), o Decreto Federal 7.611, promulgado em 2011, que regulamenta a Educação Especial e o AEE, fortaleceu o que já existia como política pública no País, quando legitimou a transferência de recursos financeiros para as organizações filantrópicas. Em seu artigo 14, lê-se:

Admitir-se-á, para efeito da distribuição dos recursos do FUNDEB, o cômputo das matrículas efetivadas na Educação Especial oferecida por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na Educação Especial, conveniadas com o Poder Executivo competente. (BRASIL, 2011b)

Na compreensão de Laplane *et al.* (2017), os convênios estabelecidos pelo Poder Público indicam que “o Estado delega a tarefa de educar as pessoas com deficiência intelectual às instituições especializadas e, para isso, cumpre apoiá-las financeiramente” (LAPLANE *et al.*, 2017, pp. 350-351).

Segundo o Plano Nacional de Educação (2001), o atendimento prestado aos estudantes da Educação Especial tem-se demonstrado eficiente a partir do compromisso estabelecido entre organizações da sociedade civil, destacando que:

Certas organizações da sociedade civil, de natureza filantrópica, que envolvem os pais de crianças especiais, têm sido, historicamente, exemplo de compromisso e de eficiência no atendimento educacional dessa clientela, notadamente na etapa da Educação Infantil. (BRASIL, 2001c, p. 126)

Ressalta-se, ainda, que a assistência financeira prestada pelo Poder Público às organizações privado-assistenciais não tem como premissa a desresponsabilização do Estado pela Educação Especial, mas, sim, “visa tanto à continuidade de sua colaboração quanto a maior eficiência, por contar com a participação dos pais nessa tarefa (BRASIL, 2001c, p. 126).

Desta forma, conforme os últimos Planos Nacionais de Educação, as instituições especializadas de natureza assistencial, reconhecidas como Organizações Não Governamentais (ONGs), são admitidas como parceiras do Estado na disposição de serviços de Educação Especial (LAPLANE *et al.*, 2016). Como exemplo, pode-se citar as APAEs, que foram criadas na década de 1950 e marcaram a atuação da filantropia, permanecendo ativas, ainda nos dias atuais, frente ao atendimento dos estudantes da Educação Especial, não obstante as políticas de inclusão (JANNUZZI & CAIADO, 2013). Pode-se, ainda, inferir que esta participação filantrópica tão circunscrita à Educação Especial é resultante da sociedade capitalista, que por conveniência divide a responsabilidade social do Estado com a sociedade civil (SANTOS *et al.*, 2015).

Conforme analisa Silva (2003):

O tratamento institucionalizado da Educação Especial, no campo público-privado, atende no Brasil, a duas lógicas: a da compreensão de que o atendimento privado é melhor para determinadas pessoas com deficiências; e a lógica, que vem sendo cada vez mais difundida e amparada pelos atuais governos, de transferir para a sociedade civil a responsabilidade dos direitos sociais. (SILVA, 2003, p. 88)

Esta transferência de responsabilidades para a sociedade civil, com forte atuação da filantropia, legitimará a atuação das organizações privadas na Educação prestada aos cidadãos com deficiência.

Com a intenção de investigar o tipo de convênio das instituições privadas com o Poder Público, elaborou-se a Tabela 11, a seguir, que indica as matrículas de estudantes com DI, segundo o tipo de convênio com o Poder Público e localização.

Tabela 11 - Matrículas de estudantes com deficiência intelectual, por tipo de convênio com o Poder Público e localização, na EJA Especial em Minas Gerais (2008-2019)

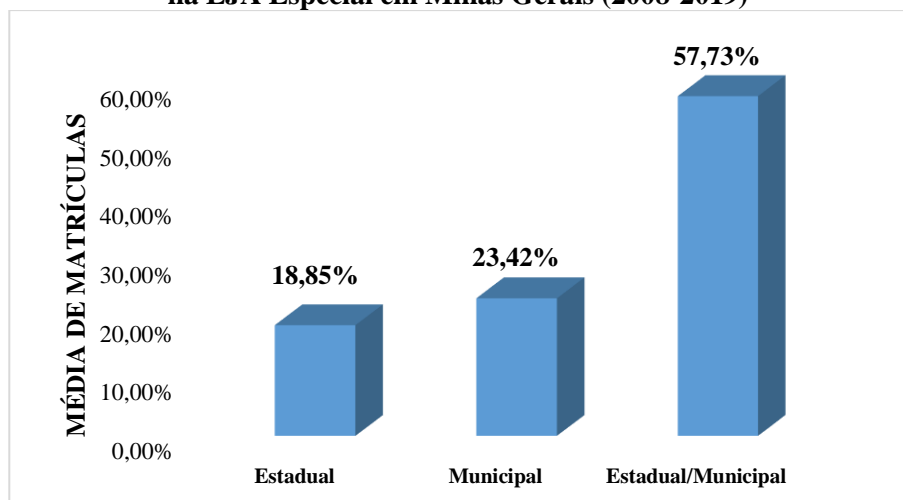
LOCALIZAÇÃO	ANO	TIPO DO CONVÊNIO COM O PODER PÚBLICO			TOTAL
		Estadual	Municipal	Est./Mun.	
URBANA	2008	3 170	2 258	0	5 428
	2009	2 618	2 414	2 287	7 319
	2010	3 144	3 669	3 727	10 540
	2011	2 630	3 302	4 885	10 817
	2012	2 101	2 551	6 808	11 460
	2013	1 403	2 773	7 872	12 048
	2014	1 630	2 929	9 071	13 630
	2015	1 511	2 757	9 389	13 657
	2016	1 438	2 751	9 358	13 547
	2017	1 153	2 366	8 833	12 352
	2018	846	2 131	7 989	10 966
	2019	2 973	691	5 169	8 833
RURAL	2008	78	0	0	78
	2009	157	0	0	157
	2010	164	0	16	180
	2011	165	0	0	165
	2012	0	0	201	201
	2013	0	0	159	159
	2014	0	0	162	162
	2015	0	0	342	342
	2016	0	0	362	362
	2017	0	0	355	355
	2018	0	0	316	316
	2019	111	0	165	276

Fonte: Microdados do Inep/MEC (2008 a 2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

Fundamentando-se nos dados apresentados na Tabela 11, foram elaboradas as Figuras 29, 30, 31 e 32, que demonstram as matrículas de estudantes com DI, por tipo de convênio com o Poder Público, nos contextos urbano e rural.

A Figura 29, na próxima página, apresenta a média de matrículas de estudantes com deficiência intelectual, segundo o tipo de convênio com o Poder Público, no contexto urbano, na EJA Especial, em Minas Gerais, no período compreendido entre 2008 e 2019:

Figura 29 - Média de matrículas de estudantes com deficiência intelectual, por tipo de convênio com o Poder Público e localização urbana, na EJA Especial em Minas Gerais (2008-2019)

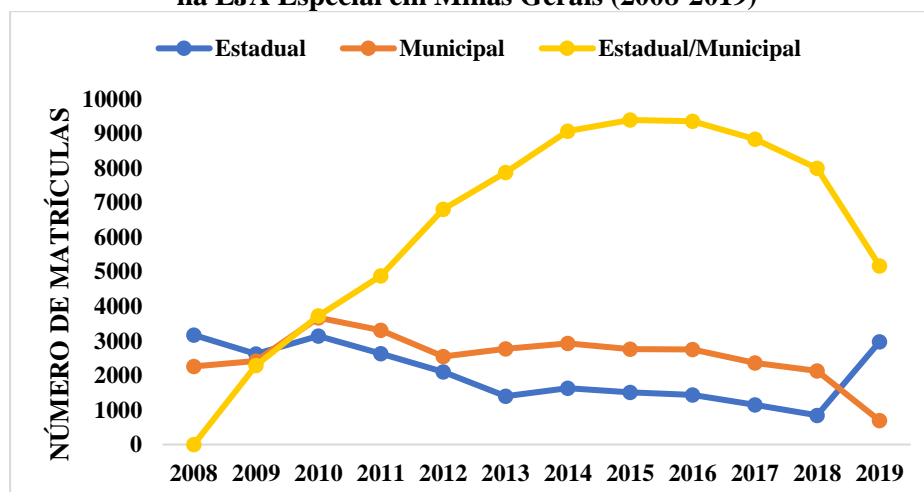


Fonte: Microdados do Inep/MEC (2008 a 2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

Pela análise da Figura 29, nota-se que, no contexto urbano, no período de 2008 a 2019, as matrículas de estudantes com deficiência intelectual na EJA Especial estão concentradas em instituições cujo convênio com o Poder Público é do tipo Estadual/Municipal, o que equivale, em média, a 57,73% do total de matrículas. Posteriormente, tem-se o convênio de base Municipal, cuja média de matrículas é de 23,42%, seguido do convênio de base Estadual, com 18,85%. Estes dados revelam que a maior parte das instituições especiais possuem auxílio simultâneo dos órgãos públicos Estadual e Municipal.

A distribuição das matrículas de estudantes com DI, segundo o tipo de convênio com o Poder Público, no contexto urbano, por ser visualizada na Figura 30:

Figura 30 - Matrículas de estudantes com deficiência intelectual, por tipo de convênio com o Poder Público e região urbana, na EJA Especial em Minas Gerais (2008-2019)



Fonte: Microdados do Inep/MEC (2008 a 2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

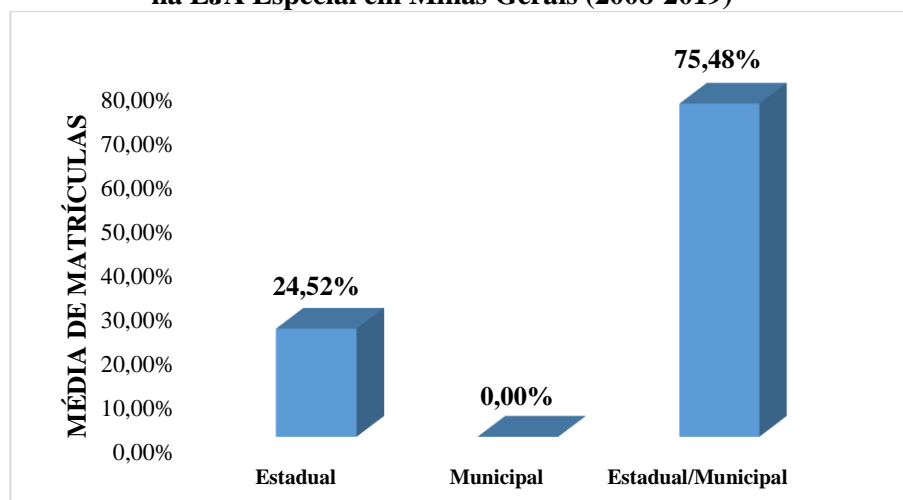
No *Leia-me*, o convênio de base Estadual/Municipal foi criado a partir de 2009. Dessa forma, no contexto urbano, é possível verificar que, a partir do ano supracitado até 2015, ocorre crescimento nas taxas de matrículas de estudantes com DI em instituições conveniadas com o Poder Público Estadual/Municipal. Ao se cotejar os anos de 2010 com 2009, 2012 com 2011, e 2014 com 2013, percebe-se um aumento percentual de 62,96%, 39,37% e 15,23%, respectivamente, que em números absolutos correspondem a 1.440, 1923 e 1.199 matrículas a mais. No entanto, no período de 2016 a 2019, nota-se a tendência de queda nestes dados estatísticos, havendo uma redução de 525 (-5,61%) matrículas em 2017, 844 (-9,56%) em 2018, e 2.820 (-35,29%) em 2019. Comparando-se 2019 com 2009, o incremento de matrículas equivale a 126,02%.

No convênio de base Municipal, observa-se uma tendência de crescimento entre 2008 e 2010, com o acréscimo de 156 (6,91%) matrículas em 2009 e 1.255 (51,99%) em 2010. Comparando-se 2011 com 2010, e 2012 com 2011, nota-se uma redução de 367 (-10%) e 751 (-22,74%) matrículas, respectivamente. Em 2013 e 2014, constata-se novo acréscimo nestas taxas, com o incremento de 222 matrículas em 2013, e 156 em 2014. Entretanto, a partir de 2015 até 2019, percebe-se o decréscimo dos índices, sendo que, em 2017 e 2019, foram 385 e 1.440 matrículas a menos, quer dizer, uma redução percentual de (-13,99%) e (-67,57%), respectivamente. Esta redução torna-se ainda mais expressiva ao se confrontar o ano de 2019 com 2008, quando se observa uma redução de (-69,40%), que em números absolutos corresponde a 1.567 matrículas a menos.

No convênio de base Estadual, em 2009, houve uma redução de 552 matrículas, sendo que, em 2010, há um acréscimo de 526 matrículas, seguido de novas quedas nos anos de 2011, 2012 e 2013 com (-16,38%), (-20,11%) e (-33,22%) matrículas, nos respectivos anos. Ao cotejarmos 2014 com 2013, constata-se um acréscimo de 16,18% nas taxas. Ainda assim, nota-se uma tendência de queda entre os anos de 2015 a 2018, já que houve um decréscimo de 119 matrículas em 2015; 73 em 2016; 285 em 2017, e 307 em 2018 - o que equivale a uma redução percentual de (-7,30%), (-4,83%), (-19,82%) e (-26,63%), respectivamente. Em 2019, há uma nova elevação dos dados estatísticos, com o incremento de 2.127 novas matrículas, isto é, um aumento de 251,42%. Porém, adotando-se como referência um período mais amplo, 2019 e 2008, percebe-se 197 (-6,21%) matrículas a menos.

A Figura 31, a seguir, demonstra a média de matrículas de estudantes com deficiência intelectual, por tipo de convênio com o Poder Público, no contexto rural:

Figura 31 - Média de matrículas de estudantes com deficiência intelectual, por tipo de convênio com o Poder Público e localização rural, na EJA Especial em Minas Gerais (2008-2019)

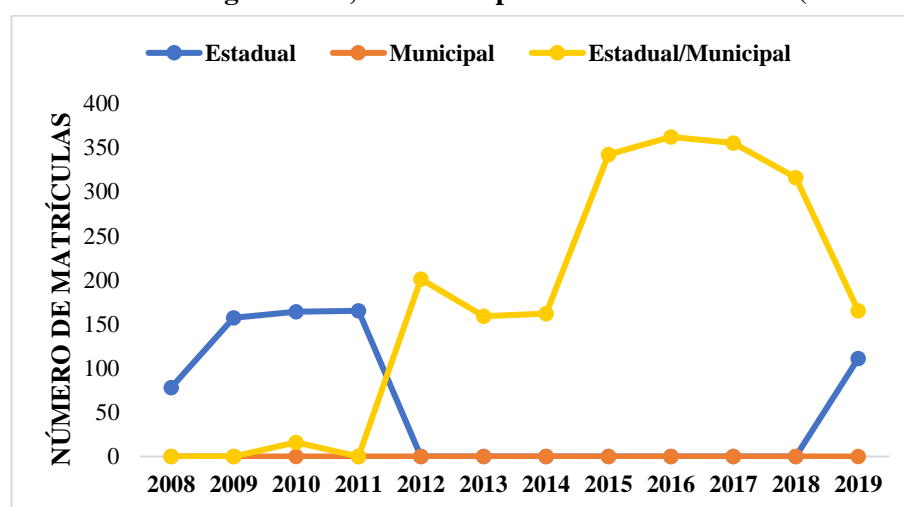


Fonte: Microdados do Inep/MEC (2008 a 2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

No contexto rural, no período de 2008 a 2019, as matrículas de estudantes com DI na EJA Especial estão concentradas em instituições cujo convênio com o Poder Público é do tipo Estadual/Municipal, o que equivale, em média, a 75,48% do total de matrículas. Posteriormente, tem-se o convênio de base Estadual, cuja média de matrículas é de 24,52%. Destaca-se que não foi identificado registro de matrículas cujo convênio seja de base Municipal.

A distribuição das matrículas de estudantes com DI, segundo o tipo de convênio com o Poder Público, no contexto rural, é apresentada na Figura 32:

Figura 32 - Matrículas de estudantes com deficiência intelectual, por tipo de convênio com o Poder Público e região rural, na EJA Especial em Minas Gerais (2008-2019)



Fonte: Microdados do Inep/MEC (2008 a 2019). Elaborado pela pesquisadora. 2020

Pela análise da Figura 32, no contexto rural, observa-se uma oscilação nas matrículas de estudantes com deficiência intelectual, cujo convênio das instituições é de base Estadual/Municipal, ora apresentando uma tendência de crescimento ora apresentando uma tendência de queda. Nota-se que, em 2012, havia 201 matrículas, sendo que, em 2013, houve uma redução de (-20,89%). No período de 2014 a 2016, percebe-se um crescimento destas taxas e, ao cotejar 2015 com 2014, vê-se o incremento de 180 matrículas, o que equivale a um aumento percentual de 111,11%. Porém, entre 2017 a 2019, constata-se a tendência de queda, havendo uma redução de sete matrículas em 2017, 39 em 2018, e 151 em 2019, o que representa uma queda de (-1,93%), (-10,99%) e (-47,79%), respectivamente.

No convênio de base Estadual, ocorreram registros de matrículas somente nos anos de 2008 a 2011 e no ano de 2019, não sendo possível inferir o motivo da ausência de dados estatísticos nos demais anos. Dessa forma, verifica-se crescimento de matrículas no período compreendido de 2008 a 2011. Ao cotejar 2011 com 2008, observa-se um aumento percentual de 111,54%, o que equivale ao incremento de 87 matrículas. No ano de 2019, constata-se o decréscimo nas taxas, pois comparando com o ano de 2011, obtém-se uma queda de (-32,73%). Todavia, cotejando-se 2019 com 2008, houve um incremento de 33 matrículas, o que significa o aumento percentual de 42,31%. Destaca-se que, no convênio de base Municipal, não houve registro de matrículas, não sendo possível especificar as razões desta ausência.

França (2015) sublinha que, na CF/1988, o financiamento da Educação definiu-se pela descentralização financeira, com uma expansão da participação dos estados e municípios na arrecadação tributária e nas receitas disponíveis. Além disso, no artigo 213 da referida Constituição, tem-se a destinação de recursos públicos a entidades da sociedade civil para o atendimento de pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação (FRANÇA, 2015).

Na década de 1990, ainda conforme a autora (2015), verifica-se novas mudanças concernentes às políticas educacionais, entre as quais destacam-se a aprovação da LDBEN/9.394/1996 e a organização do financiamento da Educação, mediante a qual ocorreu a instauração dos fundos específicos destinados à manutenção e desenvolvimento do ensino. Nessa perspectiva, a Educação foi legitimada como atividade compartilhada entre União, Distrito Federal, estados e municípios, sendo estruturada sob a forma de regime de colaboração (FRANÇA, 2015). Assim, “cada instância é responsável pela administração, expansão e manutenção dos seus respectivos Sistemas de ensino, incluindo a organização de políticas e programas voltados à Educação Especial” (FRANÇA, 2015, p. 273).

Quanto à Educação Especial, também segundo França (2015), apesar dos avanços em termos de legislação, observa-se, ainda, implicações na sua organização e financiamento, pois na LDBEN 9.394/1996, conforme explicam Garcia e Michels (2011), a Educação Especial deve ser ofertada *preferencialmente* na Rede regular de ensino:

Porém, é importante destacar que o termo “preferencialmente” abre a possibilidade de que o ensino não ocorra na Rede regular, mas que permaneça nas instituições especializadas. Além disso, a Lei indica no artigo 58, parágrafo 1º, que haverá, quando necessário, serviços especializados na escola regular, mas não há referência sobre quem define sua necessidade. No 2º parágrafo do mesmo artigo está prescrito que as modalidades de atendimento fora da classe comum da Rede regular serão aceitas quando, pelas condições específicas do aluno, a integração não for possível. (GARCIA & MICHELS, 2011, pp. 107-108)

Desse modo, verifica-se que a Lei assegura dois tipos de serviços: (i) de apoio especializado, ofertados na escola regular como complementares ou suplementares à classe comum e (ii) os designados como substitutivos, os quais são oferecidos em classes, escolas ou serviços especializados (FRANÇA, 2015). Em outras palavras, “criam-se instrumentos legais para manter alunos considerados com condições graves de deficiência em instituições especializadas” (GARCIA & MICHELS, 2011, p. 108).

Sob este prisma, França (2015) apresenta as seguintes considerações:

A LDB/96 (art. 60) reafirma o seu compromisso em oferecer essa modalidade de ensino a partir do apoio técnico e financeiro às instituições privadas sem fins lucrativos, ressaltando a relação contraditória entre Poder Público e privado na história da Educação Especial, na política educacional e no financiamento público. Desse modo, o Poder Público atua diretamente, tanto na oferta de serviços de Educação Especial, como no repasse de verbas a essas instituições, que podem conjugar várias fontes de receitas, públicas e/ou privadas, na prestação de seus serviços. Mas, ao mesmo tempo, o Estado assegura a ampliação do atendimento na Rede regular de ensino, em classe comum, independentemente do apoio às instituições privadas, um compromisso inédito no âmbito da Lei nacional brasileira sobre Educação. (FRANÇA, 2015, p. 274)

Frente ao exposto, para Santos *et al.* (2015), o silenciamento e a invisibilidade que assinalam o acesso educacional das pessoas com deficiência demonstram a ausência e a indiferença do Poder Público. Nesta conjuntura, composta por ações conduzidas por interesses diversos (econômicos, políticos e sociais), a filantropia se fortalece e percorre um caminho inverso ao do direito à Educação, que ensina e favorece o acesso ao conhecimento científico. Por conseguinte, o número expressivo de matrículas de estudantes com deficiência na EJA Especial evidencia a crescente institucionalização destas pessoas, cujos direitos foram historicamente negados (SANTOS *et al.*, 2015).

Portanto, romper com as marcas históricas da Educação Especial no Brasil requer a superação de paradigmas e estereótipos, mudando-se a forma de ver o outro, compreendendo as pessoas com deficiência como cidadãos detentores de direitos. Neste processo, o papel do Poder Público é fundamental na condução de ações e políticas públicas que garantam o direito à escolarização desta parcela da população, bem como sua inserção em espaços regulares de ensino, isto é, em ambientes em que haja *diversidade*. Do mesmo modo, também se faz necessário romper com as atitudes que expressam caridade e os discursos assistencialistas que permeiam o imaginário de muitas pessoas, tendo em vista que a Educação é um direito e não uma benesse, sendo imprescindível a promoção de práticas pedagógicas que conduzam, de fato, à aprendizagem e ao desenvolvimento dos estudantes com deficiência.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo proposto nessa Dissertação teve como objetivo investigar o atendimento escolar aos estudantes com deficiência intelectual na Modalidade da EJA Especial, no contexto de Minas Gerais, de 2008 a 2019. Para alcançar esse propósito, fez-se uso do indicador social de *educação*, mediante o qual procedeu-se à análise das matrículas do Censo Escolar por meio dos Microdados da Educação Básica, conforme informações divulgadas pelo Inep. Como referência, foram adotados os seguintes indicadores: modalidade de ensino, etapa de ensino, sexo, cor/raça, faixa etária, dependência administrativa da escola, categoria da escola privada, tipo de convênio com o Poder Público, e localização (urbana/rural). Com base nestes aspectos, serão apresentadas as análises realizadas a partir dos resultados deste estudo.

Os indicadores demonstram que as matrículas de estudantes com NEE no estado de Minas Gerais estão concentradas na EJA regular, isto é, nas classes comuns de ensino. Considera-se que esta realidade é reflexo das políticas de Educação inclusiva, garantindo a inserção de estudantes da Educação Especial em espaços regulares de ensino. Contudo, apesar da prevalência de matrículas na EJA regular, é importante considerar que o estado de Minas Gerais ainda possui um número considerável (média de 45,14%) de estudantes com NEE na EJA Especial em instituições e classes especiais, demonstrando a manutenção de alunos em espaços segregados de ensino e a permanência da iniciativa privada na Educação deste público, não obstante as políticas de inclusão. Ou seja, o histórico de convênios entre o Poder Público e as instituições privadas ainda são marcas da Educação Especial no estado de Minas Gerais.

No que se refere às matrículas de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação na EJA Especial, a deficiência intelectual sobressai (67,42% em média) em relação às demais. Esta supremacia pode estar relacionada à maior absorção deste público pela instituição escolar ou, então, a uma reclassificação de estudantes que apresentam *baixo rendimento escolar*, dado que a maioria é assim caracterizada pela equipe escolar, sem a realização de um diagnóstico mais preciso, conforme destacou Góes (2014). Muitos profissionais da Educação possuem dificuldades para identificar, com exatidão, o aluno com DI, porquanto associam as dificuldades de aprendizagem a problemas de comportamento. Um exemplo diz respeito à identificação deste sujeito no momento do preenchimento do Censo Escolar. Como discutido nesta pesquisa, os profissionais da Educação na hora de efetuarem o registro ora classificam o estudante com DI ora não o classificam - o que, por conseguinte, impacta nas informações prestadas no Censo Escolar. Assim, há de se

considerar os processos de *patologização* do fracasso escolar e da *medicalização* do ensino, que ainda possuem raízes profundas na Educação Especial.

Em vista disso, pode-se inferir que todos os elementos apresentados contribuem para a classificação dos estudantes com deficiência intelectual, cujos números elevados contribuem para a manutenção deste público-alvo da Educação Especial em espaços segregados, especificamente em instituições especiais privadas, evidenciando, conforme destacou Gonçalves (2012, p. 65), que a marca histórica de institucionalização prestada a estes cidadãos “permanece sob uma nova modalidade de ensino.”

Em relação às matrículas de estudantes com deficiência intelectual na EJA Especial, segundo o sexo, destaca-se a predominância de matrículas dos homens em relação às mulheres, indicando a desvantagem feminina quanto ao acesso à Educação, o que, na maior parte das vezes, justifica-se pela necessidade de as mulheres arcarem com as responsabilidades familiares, entre as quais os cuidados com os filhos, com a casa, com o marido ou até com os netos. Conforme afirmou Almeida (2009), esta situação exprime o agravamento da situação histórica de desvantagem social das mulheres no sistema capitalista, também quando vinculada à condição da deficiência, especialmente, da deficiência intelectual.

Com referência ao indicador de cor/raça na EJA Especial, verifica-se uma prevalência de matrículas de estudantes com deficiência intelectual na cor/raça branca em relação aos de cor/raça preta, sendo que as matrículas dos homens brancos são superiores à das mulheres negras (pardas e pretas). Segundo Pereira (2016), a associação destes fatores - deficiência, raça e gênero - reforça ainda mais as desigualdades de acesso ao ensino, sendo que as mulheres negras são as que apresentam as maiores desvantagens. A respeito desta realidade, Amaral (1995) tece importantes considerações, pois no seu entendimento, se para a pessoa negra, sem deficiência, existe dificuldades de inserção nos espaços sociais e nas oportunidades de mobilidade social, estes elementos se tornam ainda mais intensos para a pessoa que possui deficiência e é negra. Conforme elucida, a mesma sociedade que promove a exclusão do negro pela cor de sua pele e por sua posição social, também exclui a pessoa com deficiência por suas particularidades. Portanto, ser negro e ter alguma deficiência em uma sociedade de base capitalista significa ter uma posição de desvantagem, posto que no imaginário social tais características fogem dos padrões sociais vigentes (AMARAL, 1995).

Sobre matrículas de estudantes com deficiência intelectual, segundo as etapas de ensino, evidencia-se a concentração (64,27% em média) desta parcela da população nas séries iniciais da EJA Especial. Isso confirma as condições de precariedade educacional vividas por estes estudantes em Minas Gerais e, ao mesmo tempo, indica um percurso escolar assinalado por

carências escolares. Conforme afirmou Santos (2020), um Sistema educacional de qualidade para as pessoas com deficiência só será possível a partir do momento em que o acesso, a permanência e o sucesso forem garantidos, porque apesar de esses sistemas promoverem o acesso ao ensino, os altos índices de evasão e defasagem demonstram que a permanência e a apropriação do conhecimento científico não são, de fato, alcançados.

Quanto às matrículas de 5^a a 8^a série, percebe-se um crescimento expressivo entre os anos de 2012 a 2019, sendo que, de 2015 a 2019, as matrículas sobressaíram em relação à etapa de 1^a a 4^a série no período. Poderia se inferir que o incremento de matrículas nos anos finais do EF na EJA Especial estaria indicando um avanço, porém, grande parte ainda se concentra nos anos iniciais da EJA Especial, uma vez que, ao se considerar a média da totalidade de matrículas no período (2008-2019), para ambas as etapas, verifica-se a preponderância de matrículas na etapa de 1^a a 4^a série. Porém, não se pode contestar que houve um incremento nas matrículas do Ensino Fundamental II, ainda que, pela média, os índices sejam inferiores ao Ensino Fundamental I. Conforme ressalta Bueno (2008), o que se verifica em termos de progressão continuada de modo usual é que, se anteriormente, os estudantes que apresentavam baixo rendimento escolar permaneciam estagnados nas séries iniciais, nos dias de hoje a maior parte destes alunos tem conseguido chegar às séries finais do Ensino Fundamental, sem, todavia, apresentarem aprendizagem compatível às séries alcançadas.

Nesse âmbito, merece atenção as matrículas do Ensino Médio e do Ensino Profissional, que apresentaram uma taxa extremamente baixa (média de 0,08% e 0,84%, respectivamente), o que revela que os estudantes com deficiência intelectual não estão avançando para as etapas superiores de escolarização, sustentando a análise de que muitos alunos nem mesmo chegam a esta etapa da Educação Básica - Ensino Médio -, porém são encaminhados para a Educação de Jovens e Adultos (GONÇALVES, 2012). Conforme assegura Carrano (2007), a maior parte destes jovens apresenta uma trajetória de vivências pouco exitosa na escola e nem sempre encontram na EJA as condições pedagógicas adequadas que atendam a suas especificidades e que promovam, de fato, o seu aprendizado.

Para Carrano (2007), a presença de jovens na EJA deveria ser a manifestação de que a escola é parte de seus projetos de vida, mediante a qual exercem seus direitos à Educação de qualidade e não apenas participam “de um mero jogo funcional de correção de fluxo escolar ofertado em instituições de espaços e tempos deteriorados” (CARRANO, 2007, p. 9).

Quanto à idade dos estudantes com deficiência intelectual, enfatiza-se a concentração de matrículas nas faixas etárias inferiores aos 30 anos de idade, sobretudo na faixa de 15 a 20 anos, incluindo ainda as faixas que estão em desconformidade com o estipulado em lei. Estes

dados indicam a *juvenilização* da EJA, a qual, historicamente, foi dirigida a um público adulto, mas que, na atualidade, passa a assumir uma nova identidade (HADDAD & DI PIERRO, 2000). Vários fatores têm contribuído para a intensificação deste fenômeno, dentre os quais a evasão e a repetência no ensino regular, que podem explicar o descompasso entre idade e série; e o interesse pela certificação escolar, com vistas ao ingresso na vida profissional (PEREIRA & OLIVEIRA 2018).

Carrano e Costa (2011) consideram que o retorno dos jovens à escola, por intermédio da EJA, tem como propósito a reconfiguração de projetos de vida que foram postergados, devido a circunstâncias adversas. Ou seja, a retomada dos estudos se relaciona aos “sentidos que atribuem ao seu processo de escolarização e que estão relacionados a projeções futuras e reformulações de projetos de vida” (CARRANO *et al.*, 2015, p. 1450).

Portanto, verifica-se na EJA Especial, em Minas Gerais, um elevado número de matrículas de estudantes com DI na etapa de ensino de 1ª a 4ª série e na faixa de idade dos 15 aos 20 anos, confirmando que os alunos não dispuseram de processos efetivos de escolarização na idade regular. Conseqüentemente, a alternativa para a reparação da dívida educacional se dá pela Educação de Jovens e Adultos. Conforme destaca Siems (2011, p. 63), seria presumível a vinda de estudantes com deficiência para a EJA, posto que, em nossa sociedade, “situações sociais, culturais e geográficas” podem prejudicar ou mesmo obstar o ingresso de grupos diversos à escolarização, de acordo com a idade estipulada em lei.

Em se tratando das matrículas de estudantes com deficiência intelectual, segundo a dependência administrativa da escola e localização, constata-se a prevalência de matrículas nas instituições privadas, tanto no contexto urbano, quanto no contexto rural. Ao analisar a categoria de escolas privadas, observa-se a prevalência da filantropia em ambos os contextos. Isto demonstra a permanência de estudantes em espaços segregados de ensino e a manutenção da perspectiva de benevolência e de caridade como meio para a educação destes alunos. Além do mais, comprova a força política destas instituições no estado de Minas Gerais, não obstante as políticas de inclusão. Ao refletir sobre essa realidade, Silva (2001) defende que a benevolência não pode ser compreendida como um progresso social, mas como uma conservação das desigualdades sociais, visto que, ao oferecer serviços que são de responsabilidade do Poder Público, mantem-se o discurso de que a sociedade é igualmente responsável pela Educação e, dessa forma, não se avança na legitimação dos direitos sociais.

A manutenção de serviços privados é respaldada legalmente pelas políticas educacionais, a partir de parcerias entre o setor público e o privado. Dessa maneira, por meio da LDB, o Poder Público incentivou a participação das instituições privadas mediante o

direcionamento de recursos financeiros para a sua manutenção. Assim, a legislação solidifica a Educação Especial como um sistema paralelo de ensino, arquitetado fora do ambiente escolar público e que não seria executado de forma direta pelo Estado, mantendo-se restrita ao ambiente privado das instituições especiais (MELETTI, 2006).

A permanência destes estudantes em espaços segregados, além de reduzir gastos públicos, posto que implementar serviços nestes ambientes requer maiores investimentos sustenta a condição de desigualdade em que esta parcela da população se encontra, mantendo a filantropia na oferta dos serviços educacionais (MELETTI, 2006).

Em relação às dependências administrativas estadual e municipal, apesar de em menor quantidade, evidencia-se matrículas de estudantes com DI em instituições e classes especiais da EJA Especial no contexto urbano, correspondendo, em média, a 6,18% na instância estadual e a 1,74% na esfera municipal. Não foram identificadas matrículas na dependência administrativa de base federal.

No que diz respeito a outras categorias de escolas privadas, também foram identificadas matrículas de estudantes com DI em instituições particulares e comunitárias no contexto urbano, equivalendo, em média, a 1,79% na instância particular e a 0,05% na esfera comunitária. Na instituição confessional não houve registro de matrículas no período analisado.

Portanto, verifica-se que a Educação da pessoa com DI no estado de Minas Gerais, na Modalidade da EJA Especial, prevalece (92,23% em média) sob a égide das instituições privadas assistenciais, de natureza filantrópica (98,2% em média), indicando um rompimento com o direito educacional desta parcela da população de estar inserida em espaços regulares de ensino, desfrutando de um ensino de qualidade, que possibilite o acesso ao conhecimento científico socialmente construído, com vistas ao seu desenvolvimento e emancipação, no qual suas características idiossincráticas sejam reconhecidas e valorizadas.

Quanto às matrículas de estudantes com deficiência intelectual na EJA Especial, segundo o tipo de convênio das instituições privadas com o Poder Público, nas regiões urbana e rural, destaca-se que, em ambos os espaços, as matrículas estão concentradas (58,09% em média) em instituições cujo convênio com o Governo é de base estadual/municipal, quer dizer, recebem auxílio simultâneo dos órgãos municipais e estaduais para a manutenção das suas atividades. Foram localizadas, ainda, matrículas em organizações conveniadas, ou com o Poder Público estadual ou com o municipal, sendo que este último se restringiu ao contexto urbano. Verifica-se, desse modo, que a parceria entre o público e o privado evidencia um compartilhamento de responsabilidades entre o Governo e as instituições especiais na Educação das pessoas com deficiência em Minas Gerais.

Apesar de a LDBEN/1996 determinar que as organizações especiais privadas podem firmar convênios com o Poder Público, elas devem atender às disposições do Conselho Nacional de Educação, tais como a prestação de serviço prioritariamente educacional (GONÇALVES, 2012). Não obstante, no estudo desenvolvido por Meletti (2006), a pesquisadora constatou que essas instituições se adequaram às determinações mediante adaptações superficiais, o que em pouco modificou a rotina institucional. Dentre essas adaptações, a autora afirma que houve reorganização de alguns setores, sendo que parte deles se transformou em ambientes de alfabetização da EJA, o que possibilitou a contabilização de matrículas nesse ensino com a recepção de recursos da Educação.

Mediante tais análises, é possível constatar que a EJA se transformou em mais um espaço de “inclusão” dos estudantes com deficiência, assumindo para si a incumbência de corrigir as falhas cometidas na Educação Básica, tornando-se, desse modo, um lugar de evidência na Educação Especial (GONÇALVES, 2012). Nesse momento, presencia-se na organização da EJA Especial, um espaço segregado sob o direcionamento majoritário das instituições privadas assistenciais, cuja ótica de ensino se baseia no atendimento clínico em detrimento do pedagógico, sem um conhecimento formal que possibilite aos estudantes o desenvolvimento do senso crítico para uma participação mais efetiva na vida social, porém, de maneira oposta, reitera as antigas práticas de caridade e assistencialismo, em que a Educação não é compreendida como um direito, mas como uma benesse. No atual momento histórico, compreende-se que esta realidade poderá se agravar ainda mais, devido à aprovação do Decreto 10.502/2020, que sustenta e fortalece a atuação dessas instituições no atendimento educacional das pessoas com deficiência. Todavia, pela resistência e luta na conjuntura estabelecida, poderá se desenvolver, coletivamente, a consciência necessária para transformar tal realidade, com vistas a uma Educação na perspectiva revolucionária e emancipadora.

A interface entre Educação Especial e EJA trata de uma realidade complexa e as discussões e análises propostas nesta pesquisa, por si só, não são suficientes para desvelar todas as questões que permeiam a Educação dos estudantes com deficiência no estado de Minas Gerais, sendo necessário, para isso, novas investigações que aprofundem e interroguem as políticas educacionais vigentes. Sobretudo, considerando que pesquisas recentes constataram a prevalência de matrículas de estudantes da Educação Especial, na EJA Especial, nesse estado e no Paraná, ambos reconhecidos pela presença marcante da filantropia, com a manutenção de sistemas de ensino segregados como meio de escolarizar os estudantes da Educação Especial, preservando, dessa maneira, a relação *simbiótica* entre o poder público e a iniciativa privada nas questões educacionais deste segmento populacional.

Em face das reflexões aqui desencadeadas, enfatiza-se a premência de mais estudos para contribuir com a produção do conhecimento sobre estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos, essencialmente, pesquisas que abarquem indicadores educacionais, uma vez que eles possibilitam o conhecimento da realidade social e subsidiam a concepção e os rumos das políticas públicas na área da Educação no País.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA, Adriana de; CORSO, Ângela Maria. **Educação de Jovens e Adultos: Interfaces política, histórica e pedagógica.** Guarapuava/PR: Gráfica Unicentro, 2014.

ALMEIDA, Maria Amélia. Apresentação e análise das definições de deficiência mental propostas pela AAMR – Associação Americana de Retardo Mental de 1908 a 2002. **Revista de Educação da Universidade Católica de Campinas**, São Paulo, nº 16, pp. 33-48, jun. 2004.

ALMEIDA, Welita Gomes de. **Gênero e deficiência: a exclusão social de mulheres deficientes.** In: II SEMINÁRIO NACIONAL: GÊNERO E PRÁTICAS CULTURAIS, João Pessoa/PB, 2009.

AMARAL, Lígia Assumpção. **Conhecendo a deficiência: em companhia de Hércules.** São Paulo/SP: Robe Editorial, 1995.

AMERICAN ASSOCIATION ON INTELLECTUAL AND DEVELOPMENTAL DISABILITIES. *Intellectual disability: definition, classification, and systems of supports*, 2010. Disponível em <<https://eric.ed.gov/?id=ED509596>>

ANACHE, Alexandra Ayach. **Diagnóstico ou Inquisição: Estudo sobre o uso do diagnóstico Psicológico na Escola.** 1997. s.n. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Universidade de São Paulo, São Paulo/SP.

ANTUNES, Katiuscia Cristina Vargas. **História de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito.** 2012. 154f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação de Jovens e Adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia e GOMES, Nilma Lino (org.). **Diálogos na Educação de Jovens e Adultos.** Belo Horizonte: Autêntica, 2006, pp. 19-50.

BARCELOS, Luiz Cláudio. **Raça e Realização Educacional no Brasil.** 1992. 132f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Instituto Universitário de Pesquisas do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ.

BINS, Katiuscha Lara Genro. **Adultos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem.** 2013. 108f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS.

BORGES, Adriana Araújo Pereira. As Classes Especiais e Helena Antipoff: uma Contribuição à História da Educação Especial no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial** [on-line], Marília/SP, v. 21, n. 3, pp. 345-362, jul.-set. 2015.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. A escolarização de alunos com deficiência em Minas Gerais: das classes especiais à educação inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [on-line], Bauru/SP, v. 24, n. spe. pp.69-84, 2018.

BORGES, Bento Souza. O papel dos Centros de Educação Continuada – CESECs, na Educação de Jovens e Adultos. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo/MG, v. 3, n. 3, pp. 1-13, 2004.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília/DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei Federal nº 8.069** de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília/DF, 1990.

BRASIL. **Lei Federal n. 9394** de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Decreto n. 3.298**, de 20 de dezembro de 1999. Brasília/DF, 1999.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer n. 11/2000**, de 10 de maio de 2000. Brasília/DF, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer 17/2001**, de 3 de julho de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília/DF: CNE, 2001a.

BRASIL. Resolução n. 2, de 11 de setembro de 2001 do Conselho Nacional de educação da Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica**. Brasília/DF, 2001b.

BRASIL. **Decreto n. 3.956 de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de todas as formas de discriminação contra as Pessoas Portadoras de deficiência. Brasília/DF, 2001c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília/DF: MEC, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº. 6.571**, de 17 de setembro de 2008b. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado, regulamenta ao parágrafo único do art. 60 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e acrescenta dispositivo ao Decreto nº. 6.253, de 13 de novembro de 2007. Brasília/DF: DOU, 2008b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília/DF: Inep, 2008c.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília/DF: Inep, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília/DF: Inep, 2010a.

BRASIL. PNUD; Fundação João Pinheiro; Ipea. Atlas. **Atlas do desenvolvimento humano no Brasil**. 2010b. Disponível em <<http://www.atlasbrasil.org.br>>

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília/DF: Inep, 2011a.

BRASIL. **Decreto-lei n. 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a Educação Especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília/DF: DOU, 2011b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar**: caderno de instruções. Brasília/DF: Inep, 2012a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília/DF: Inep, 2012b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília/DF: Inep, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo escolar da Educação Básica 2013**: resumo técnico. Brasília/DF: Inep, 2014a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília/DF: Inep, 2014b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Nota Técnica n. 4, de 4 de janeiro de 2014**. Brasília/DF, 2014c. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE) 2014-2024**: Linha de Base. Brasília/DF: Inep, 2014d.

BRASIL. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, **Lei n. 13.146**, de 6 de julho 2015, Brasília/DF, 2015a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília/DF: Inep, 2015b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília/DF: Inep, 2016.

BRASIL. PNUD; Fundação João Pinheiro; Ipea. Atlas do desenvolvimento humano no **Brasil**. 2017a. Disponível em <<http://www.atlasbrasil.org.br>>

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília/DF: Inep, 2017b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar**: caderno de instruções. Brasília/DF: Inep, 2018a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília/DF: Inep, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília/DF: Inep, 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília/DF, 2020.

BRAUN, Patrícia. **Uma intervenção colaborativa sobre os processos de ensino e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual**. 2012. 325f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. **Processos de Identificação e diagnóstico: os alunos com deficiência mental no contexto do Atendimento Educacional Especializado**. 2011. 211f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Deficiência mental: possíveis leituras a partir dos manuais diagnósticos. 36ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, **Anais**. Goiânia/GO, 2013. Disponível em <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_3213_texto.pdf>

BRIDI, Fabiane Romano de Souza; SOUZA, Betina Weber de. A produção diagnóstica da deficiência mental/intelectual no contexto escolar. *In*: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira (org.). **Deficiência mental e Deficiência Intelectual em debate**. Uberlândia/MG: Navegando publicações, 2017, pp. 215-240.

BUENO, José Geraldo Silveira. Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas? **Revista Brasileira de Educação Especial**, Piracicaba/SP: UNIMEP, v. 3, n. 5, 1999, pp.7-25.

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo/SP: EDUC, 2004.

BUENO, José Geraldo Silveira. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? *In*: BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino dos (org..). **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2008, pp.43-63.

BUENO, José Geraldo Silveira; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Matrículas de alunos com deficiência na EJA: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, Porto Alegre/RS, v. 29, n. 3, pp. 1-20, set.-dez. 2013.

BUENO, Melina Brandt. **Educação de Jovens e Adultos: formação continuada colaborativa entre professores da sala comum e da Educação Especial**. 2019. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP.

CABRAL, Rosângela Martins; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos: uma interface em construção? **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, v. 31, n. 62, pp. 587-602, jul.-set. 2018.

CAETANO, Viviane Gislaine. **Apropriação de conceitos científicos e processos de letramento em Jovens e Adultos com Deficiência Intelectual**. 2015. 169f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR.

CAIADO, Katia Regina Moreno; BAPTISTA, Cláudio Roberto; JESUS, Denise Meyrelles de. Deficiência mental e deficiência intelectual em debate. *In*: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira (org.). **Deficiência mental e Deficiência Intelectual em debate**. Uberlândia/MG: Navegando publicações, 2017, pp. 15-47.

CAMPOS, Eliete Santos; VENÂNCIO, Ana Rosa; SOARES, Leôncio José Gomes. **Fórum Mineiro de EJA: espaços de (re) leituras da EJA**. *In*: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, Campinas/SP, 2007.

CAMPOS, Maria Imaculada. **A Educação Especial na rede pública estadual de Belo Horizonte: redescobrimo Helena Antipoff**. 1997. 136f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: da orientação sociocultural em psicologia a uma concepção democrática de Educação. **Psicologia: Ciência e Profissão**, Brasília/DF, v. 12, n. 1, pp. 1-10, 1992.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. Helena Antipoff: razão e sensibilidade na psicologia e na educação. **Estudos Avançados**, São Paulo/SP, v.17, n. 49, pp. 209-231, set.-dez. 2003.

CAMPOS, Regina Helena de Freitas. **Helena Antipoff**. Recife/PE: Fund. Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

CARDOZO, Dora Maria Couto Marques. **Diálogos entre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos: uma proposta de formação continuada de professores para atuar com pessoas com deficiência intelectual**. 2015. 140f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro/RJ.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. Contribuições da abordagem histórico-cultural para a compreensão da deficiência intelectual como produção social. *In*: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; MELETTI, Silvia Ferreira (org.). **Deficiência mental e deficiência intelectual em debate**. Uberlândia/MG: Navegando publicações, 2017, pp. 79-99.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Educação de Jovens e Adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. **REVEJ@: Revista de Educação de Jovens e adultos**, Belo Horizonte/MG, v. 1, pp. 1-11, ago. 2007.

CARRANO, Paulo César Rodrigues; COSTA, Mariane Brito da. Animar sentidos de presença de jovens na escola do recomeço. *In*: ROSA, Malena Carvalho (org.). **Educação física escolar na educação de jovens e adultos**. Curitiba/PR: CRV, 2011, pp. 71-82.

CARRANO, Paulo César Rodrigues; MARINHO, Andreia Cidade; OLIVEIRA, Viviane Netto Medeiros de. Trajetórias truncadas, trabalho e futuro: jovens fora de série na escola pública de ensino médio. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 41, n. especial, pp. 1439-1454, dez. 2015.

CARVALHO, Erenice Natália Soares de. MACIEL, Diva Maria Moraes de Albuquerque. Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation: AAMR: Sistema 2002. **Temas de Psicologia**. Ribeirão Preto/SP, v. 11, n° 2, pp. 147-156, 2003.

CARVALHO, Maria de Fátima. **Conhecimento e vida na sala de aula: convivendo com as diferenças**. Campinas/SP: Editora UNIJUÍ, 2006a.

CARVALHO, Maria de Fátima. Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos. **Horizontes**, Campinas/SP, v. 24, n. 2, pp.161-171, jul.-dez. 2006b.

CARVALHO, Maria de Fátima. Reflexões sobre a inclusão de Jovens e adultos com deficiência mental na EJA. *In: XVI COLE. Anais 16° COLE*. Campinas/SP: ALB, 2007.

CARVALHO, Mônica de Nazaré. **Tessitura de muitas vozes: as interações sociais de Jovens e Adultos com deficiência intelectual**. 2017. 146f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém/PA.

CARVALHO, Rosita Edler. **A nova LDB e a Educação Especial**. 4. ed. Rio de Janeiro: VWA, 2007.

CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro. **A Educação de Jovens e Adultos Brasileira Pós-1990: reparação, equalização e qualificação**. 2005. 213f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Maringá, Maringá/PR.

CHILANTE, Edinéia Fátima Navarro; NOMA, Amélia Kimiko. Reparação da dívida social da exclusão: uma função da Educação de Jovens e Adultos no Brasil? **Revista HISTEDBR [on-line]**, Campinas/SP, n. especial, pp 225-237, mai.2009.

COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. Constituição da Educação de Jovens e Adultos no Estado ampliado. *In: COSTA, Cláudia Borges; MACHADO, Maria Margarida. Políticas Públicas e Educação de Jovens e Adultos no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2017, pp. 54-109.

CUNHA, Beatriz Belluzzo Brando. **Classes para Deficientes Mentais: Intenção e Realidade**. 1988. 377f. Dissertação (Mestrado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano). Universidade de São Paulo, São Paulo/SP.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, n. 116, pp. 245-262, jul. 2002.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Políticas inclusivas e compensatórias na Educação Básica. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 35, n. 124, pp. 11-32, jan.-abr. 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Gestão democrática na escola e o Direito à Educação. **RBPAAE**, Brasília/DF, v. 23, n.3, pp. 483-495, set.-dez. 2007.

CURY, Carlos Roberto Jamil. A Educação básica como direito. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP v. 38, n. 134, pp. 293-303, maio-ago. 2008.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Qualidade em educação. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente/SP, v. 17, n. 18, pp. 15-31, jan.-dez. 2010.

DANTAS, Dulciana de Carvalho Lopes. **A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo de caso**. 2012. 288f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal/RN.

DECHICHI, Cláudia. **Transformando o ambiente da sala de aula em um contexto promotor do desenvolvimento do aluno deficiente mental**. 2001. 107f. Tese (Doutorado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP.

DI PIERRO, Maria Clara. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 27, n. 2, pp. 321-337, jul.-dez. 2001.

DI PIERRO, Maria Clara. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, vol. 26, n. 92, ed. esp., pp. 1115-1139, out. 2005.

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos Cedes**, Campinas/SP, ano XXI, n. 55, pp. 58-77, nov. 2001.

DIAS, Sueli de Souza; OLIVEIRA, Maria Cláudia Santos Lopes de. Deficiência Intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v. 19, n. 2, pp. 169-182, abr.-jun. 2013.

DIAS, Patrícia Jovino de Oliveira. **O registro de dados sobre alunos com necessidades educacionais especiais no Censo Escolar da Educação Básica na rede municipal de ensino de Londrina/PR**. 2014. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR.

FALCÃO, Caio Henrique Damasceno. **Jovens com deficiência intelectual em um CIEJA: temas de rodas de conversa**. 2019. 70f. Dissertação (Mestrado em Psicologia da Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP.

FERRARO, Alceu Ravanello; MACHADO, Nádie Christina Ferreira. Da universalização do acesso à escola no Brasil. **Educação & Sociedade**, Campinas/SP, ano XXIII, n. 79, pp. 213-241, ago. 2002.

FERRARO, Alceu Ravanello. Direito à educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 34, n. 2, pp. 273-289, maio-ago. 2008.

FERRARO, Alceu Ravanello. Gênero, Raça e escolarização na Bahia e no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 39, n. 138, pp.813-835, set.-dez. 2009.

FERRARO, Alceu Ravanello. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 36, n. 2, pp. 505-526, maio-ago. 2010.

FERRARO, Alceu Ravanello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas/SP, n. 23, pp.129-146, jan.-abr. 2012.

FLASH, Simone de Fátima. O pensamento de Antônio Gramsci e as pesquisas sobre políticas educacionais. **Revista de Estudos Teóricos y Epistemológicos en Política Educativa**, [s.l], v. 5, e2015219, pp. 1-18, 2020.

FONSECA, Vitor da. Tendências futuras da educação inclusiva. **Revista Educação**, Porto Alegre/RS, v. 26, n. 49, pp. 99-103, mar. 2003.

FONTES, Rejane de Souza *Et al.* Estratégias pedagógicas para a inclusão de alunos com deficiência mental no ensino regular. *In*: GLAT, Rosana (org.). **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro/RJ: Editora Sete Letras, 2007, pp. 79-96.

FRANÇA, Marileide Gonçalves. O financiamento da Educação Especial no âmbito dos fundos da Educação Básica: Fundef e Fundeb. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, n. 58, pp. 271-286, out.-dez. 2015.

FREITAS, Mariele Angélica de Souza. **Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: interfaces do processo de escolarização**. 2014. 140f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. *In*: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta**. 12. ed., São Paulo/SP: Cortez, 2011, pp. 35-47.

GADOTTI, Moacir. Educação de Adultos como Direito humano. **EJA em debate**, Florianópolis/SC, ano 2, n.2, pp.12-29, jul. 2013.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. A Educação de sujeitos considerados portadores de deficiência: contribuições Vygotskianas. **Ponto de Vista**, Florianópolis/SC, v. 1, n.1, pp. 42-46, 1999.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Políticas para a Educação Especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília/SP, v. 12, n. 3, pp. 299-316, set.-dez. 2006.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso; MICHELS, Maria Helena. A política de Educação Especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 Educação Especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v. 17, pp. 105-124, maio-ago. 2011.

GATTI, Bernadete Angelina. Estudos quantitativos em educação. **Educação e Pesquisa: Revista da Faculdade de Educação da USP**, São Paulo/SP, v. 30, n. 1, pp.12-30, jan.-abr. 2004.

GEHLEN, Maria Eloá. **O direito é concluir o ensino médio**: na vida de todos, na voz dos operadores do direito, nos processos judiciais e na teoria do garantismo. 2015. 229f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléa Mascarenhas. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da Educação Especial brasileira. **Revista Inclusão**, São Paulo/SP, n.1, pp. 1-6, 2005.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem-cultural. *In*: OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento; REGO, Teresa Cristina (org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea**. São Paulo/SP: Moderna, 2002, pp. 95-114.

GOES, Ricardo Schers de. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual**: as estatísticas educacionais como expressão das políticas de Educação Especial no Brasil. 2014. 122f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP.

GOMES, Maria de Fátima Cardoso. Relações entre desenvolvimento e aprendizagem: consequências na sala de aula. **Presença Pedagógica**, Belo Horizonte/MG, v. 8, pp. 37-49, 2002.

GOMIDE, Denise Camargo; JACOMELI, Mara Regina Martins. O método de Marx na pesquisa sobre políticas educacionais. **Políticas Educativas**, Santa Maria/RS, v. 10, n. 1, pp. 64-78, 2016.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. **Escolarização de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos**: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. 2012. 72f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. **Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos em assentamentos paulistas**: experiências do Pronera. 2014. 203f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. **Relatório do Projeto**: Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos Especial: o que os microdados do censo escolar revelam. 2020. Processo: 408454/2016-4. CNPq. Belo Horizonte/MG: FaE/UFMG, 2017/2020.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; BUENO, José Geraldo Silveira; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Matrículas de alunos com deficiência na EJA: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **RBPAAE**, Brasília/DF, v. 29, n. 3, pp. 407-426, 2013.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; MELETTI, Silvia Maria Ferreira. As pessoas com deficiência na EJA: o que as pesquisas mostram? *In*: VI CONGRESSO

BRASILEIRO MULTIDISCIPLINAR DE EDUCAÇÃO ESPECIAL. INCLUSÃO: PESQUISA E ENSINO, **Anais**, Londrina/PR, 2011, pp. 01-10.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; SANTOS, Natália Gomes dos. Nível instrucional de pessoas com deficiência no Brasil. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v.1, n.2, pp. 24-39, jul.-dez. 2015.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Teses e dissertações sobre Educação Especial com financiamento do Observatório da Educação. *In*: NOZU, Washington Cesar Shoiti; SIEMS, Maria Edith Romano; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Políticas e práticas em educação Especial e inclusão escolar**. 1ed. Editora Íthala, 2020, v. 1, pp.116-129 [no prelo].

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; RAHME, Mônica Maria Farid; ROCHA, Maria Isabel Antunes. Tendências das matrículas da Educação Especial em escolas no campo em Minas Gerais (2007-2017). **Interfaces da Educação**, Paranaíba/MS, v. 9, n. 27, pp. 465-488, 2018.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; SÁ, Michele Aparecida de; MANTOVANI, Juliana Vechetti. Matrículas de alunos com deficiência intelectual em escolas do campo: uma análise do censo escolar da educação básica (2007-2012). *In*: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira (org.). **Deficiência mental e Deficiência Intelectual em debate**. Uberlândia/MG: Navegando publicações, 2017, pp. 215-240.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; SANTO, Stela Cezare do; SANTOS, Natália Gomes dos. Indicadores Educacionais brasileiros: limites e perspectivas. **Revista Educação e Perspectiva**, Viçosa/MG, v. 8, n. 3, pp. 444-461, set.-dez. 2017.

HAAS, Clarissa. Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial: a (re)invenção da articulação necessária entre as áreas. **Educação**, Santa Maria/RS, v. 40, n. 2, pp. 347-360. maio-ago. 2015.

HAAS, Clarissa; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Em tempos de democratização do Direito à Educação: como têm se delineado as políticas de acesso à EJA aos estudantes com deficiência no Rio Grande do Sul? **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília/SP, v. 21, n. 4, pp. 443-458, out.-dez. 2015.

HAAS, Clarissa; SILVA, Mayara Costa da; FERRARO, Alceu Ravanello. Escolarização das pessoas com deficiência no Rio Grande do Sul ante o direito à escolarização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 43, n. 1, pp. 245-262, jan.-mar. 2017.

HADDAD, Sérgio. **Educação de Jovens e Adultos e a nova LDB**. 1998. Disponível em <<http://www.bibliotecadigital.bong.org.br/bitstream/handle/11465/1767/3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>

HADDAD, Sérgio. Por uma nova cultura de Educação de Jovens e Adultos, um balanço de experiência de poder local. **Novos caminhos em Educação de Jovens e Adultos**, GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas, 30ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, Caxambu/MG,

n. 18, 2007. Disponível em <<https://anped.org.br/biblioteca/item/por-uma-nova-cultura-na-educacao-de-jovens-e-adultos-um-balanco-de-experiencias-de>>

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo/SP, n. 14, pp. 108-130, maio-ago. 2000.

HAYASHI, Carlos Roberto Massao. Apontamentos sobre a coleta de dados em estudos bibliométricos e cientométricos. **Filosofia e Educação [on-line]**, Campinas/SP, v. 5, n. 2, pp. 89-102, out. 2013.

HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini *et al.* Um estudo bibliométrico da produção científica sobre a educação jesuítica no Brasil colonial. **Biblios**, Lima/Peru, v. 8, pp. 1-18, 2007.

HENRIQUES, Ricardo. **Desigualdade racial no Brasil**: evolução das condições de vida na década de 90. Rio de Janeiro/RJ: Ipea, 2001, pp.26-32

HOSTINS, Regina Célia Linhares; TRENTIN, Valéria Becher. Os sentidos da escolarização na EJA: o que revelam os jovens com deficiência intelectual? **Inclusão Social**, Brasília/DF, v.11, n.1, pp.81-93, jul.-dez. 2017.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília/DF, 2010.

IBGE. **População estimada 2020**. IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília/DF, 2020. Disponível em <<https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg.html>>

JANNUZZI, Gilberta de Martino. Oficina abrigada e a integração do deficiente mental. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Rio de Janeiro/RJ, v. 1, n. 1, pp. 51-63. 1992a.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A luta pela educação do deficiente mental no Brasil**. Campinas/ SP: Editores Associados, 1992b.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. 3. ed. rev. Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

JANNUZZI, Gilberta de Martino; CAIADO, Katia Regina Moreno. **APAE: 1954 a 2011** algumas reflexões. Campinas/SP: Autores Associados, 2013.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação de avaliação de políticas públicas municipais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro/RJ, v. 36, n.1, pp.51-72, jan.-fev./2002.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília/DF, v. 56, n. 2, pp. 137-159, 2005.

JESUS, Denise Meyrelles de. Escolarização de alunos com deficiência intelectual: construindo outros possíveis. *In*: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; MELETTI,

Silvia Márcia Ferreira (org.). **Deficiência mental e Deficiência Intelectual em debate**. Uberlândia/MG: Navegando publicações, 2017, pp. 141-158.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da Constituição de uma política Brasileira de Educação Especial Inclusiva. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília/SP, v. 17, pp. 41-58, maio-ago, 2011a.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios na implantação de uma política nacional. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, n. 41, pp.61-79, jul.-set. 2011b.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Uma breve história da educação das pessoas com deficiências no Brasil. *In*: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (org.). **Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades**. Campinas/SP: Mercado de Letras, 2013, pp. 33-76.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escola como espaço para a diversidade e o desenvolvimento humano. **Educação e Sociedade**, Campinas/SP, v. 37, n.º. 137, pp.1223-1240, out.-dez., 2016.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas/SP, v. 34, n. 93, pp. 191-205, 2014.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. O que os dados do censo escolar revelam sobre as barreiras à inclusão escolar? **Educação e Fronteiras**, Dourados/MS, v. 5, n. 13, pp. 21-41, maio-ago. 2015.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; CAIADO, Kátia Regina Moreno; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. As relações público-privado na Educação Especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro/RJ, v. 17, n. 46, pp. 40-55, jul.-set. 2016.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; FREDERICO, Jacqueline Costa; COCA, Fernanda de Barros Amaral. Impacto das Políticas Públicas sobre a escolarização de pessoas com deficiência intelectual. *In*: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira (org.). **Deficiência mental e Deficiência Intelectual em debate**. Uberlândia/MG: Navegando publicações, 2017, pp. 215-240.

LEBRÃO, Olga Maria Freitas de Oliveira Falleiros. **A trajetória escolar pregressa de alunos com deficiência intelectual matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2019. 80f. Dissertação (Mestrado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP.

LEITE, Graciliana Garcia; CAMPOS, Juliana Aparecida de Paula Perez. Percurso escolar de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, nível Ensino Médio. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília/SP, v. 24, n. 1, pp.17-32, jan.-mar. 2018.

LIMA, Marise Esteves. Relações étnico-raciais na EJA: geração, classe e raça na educação escolar brasileira. **Sinergia**, São Paulo/SP, v. 18, n. 1, pp. 65-72, jan.-jun. 2017.

MACHADO, Maria Margarida. A educação de jovens e adultos no Brasil pós-Lei nº 9.394/96: a possibilidade de constituir-se como política pública. **Revista Em aberto**, Brasília/DF, v. 22, n. 82, pp. 17-39, nov. 2009.

MAFFEZOLI, Roberta Roncali; GÓES, Maria Cecília Rafael de. **Jovens e adultos com deficiência mental**: seus dizeres sobre o cenário cotidiano de suas relações pessoais e atividades. *In*: 27ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED. Caxambu/MG, v. 1. pp. 1-15, 2004.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo/MG: Paulus, 1997.

MARX, Karl. **O capital**. 16. ed. Rio de Janeiro/RJ: Civilização Brasileira, 1998, pp. 59-65.

MARX, Karl. Teses sobre Feuerbach. *In*: MARX, Karl.; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. São Paulo/SP: Martins Fontes, 2001, pp. 99-103.

MATOS, Marcilene Conceição do Amaral. **Investigando a evasão dos alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na modalidade de ensino semipresencial**. 2018. 110f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG.

MATTOS, Graciele Fernandes Ferreira. **A proposta de Educação Inclusiva na Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais: O PAED em questão**. 2005. 262f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. São Paulo/SP: Cortez, 1996.

MEIRELES-COELHO, Carlos; IZQUIERDO, Teresa; SANTOS, Camila (2007). Educação para todos e sucesso de cada um: do Relatório Warnock à Declaração de Salamanca. J. M. Sousa (org.). **Actas do IX CONGRESSO DA SPCE: Educação para o sucesso: políticas e actores**. Vol. 2. Universidade da Madeira (Porto): SPCE, pp.178-189, 2007.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. **Educação Especial da pessoa com deficiência mental em instituições especiais**: da política à instituição concreta. 2006. 125f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo/SP.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Políticas de educação inclusiva e a instituição especializada na educação da pessoa com deficiência mental. **Ciências e Cognição**, Rio de Janeiro/RJ, v.3, pp.199-213, 2008.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. A inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais no sistema regular de ensino no município de Londrina. *In*: 32ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED: Sociedade, cultura e educação: novas regulações. **Anais**. Caxambu/MG, 2009, pp. 1-12.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Indicadores educacionais sobre a Educação Especial no Brasil e no Paraná. **Educação e Realidade**, Porto Alegre/RS, v. 39, n. 3, pp.789-809, 2014.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília/DF, v. 17, n. 33, pp-367-383, maio-ago. 2011.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: análise dos indicadores educacionais brasileiros. *In*: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira (org.). **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. São Paulo/SP: Junqueira & Marin, 2013, pp.75-86.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores educacionais sobre a Educação Especial no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas/SP, v. 34, n. 93, pp. 175-189, maio-ago. 2014.

MELO, Ferdinando Santos de. Serviço Social e Educação de Jovens e Adultos: problematizações sobre conhecimento e justiça social no contexto de implementação do PROEJA. **Educon**, Aracaju/SE, v. 10, n. 01, pp.1-37, set. 2016.

MENDES, Enicéia Gonçalves. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. 1995. 387f. Tese (Doutorado em Educação Física). Universidade de São Paulo, São Paulo/SP.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Evolução histórica da concepção científica de deficiência mental. *In*: GOYOS, Celso; ALMEIDA, Maria Amélia; SOUZA, Deisy de (org.). **Temas em Educação Especial**. São Carlos/SP: UFSCAR, 1996, pp. 119-137.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, v. 11, n. 33, pp. 387-405, set.dez. 2006.

MENDES, Enicéia Gonçalves. *Breve historia de la educación especial en Brasil*. **Revista Educación y Pedagogía**, Medellín/Colômbia, v. 22, n. 57, pp. 93-109, maio-ago. 2010.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A Política de Educação Inclusiva e o futuro das instituições especializadas no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Arizona/ EUA, v. 27, n. 22, pp. 1-27, mar. 2019.

MICHELS, Maria Helena. Caminhos da Exclusão: a política para a educação e a Educação Especial nos anos 1990. **Ponto de Vista - Revista de educação e processos inclusivos**, Florianópolis/SC, v.3, n. 4, pp.73-86, 2002.

MILLI, Elcio Pasolini. **Desenvolvimento do pensamento aritmético de um estudante com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos**. 2019. 215f. Dissertação (Mestrado Educação em Ciências e Matemática). Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória/ES.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Parecer nº 895**, 12 de dezembro de 2013. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica, no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais. Belo Horizonte/MG, 2013a.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 460**, de 12 de dezembro de 2013. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte/MG, 2013b.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais. Diretoria de Educação Especial. **Programa de Apoio à Educação para a Diversidade/PAED**. Belo Horizonte/MG, 2002.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução nº 2.197**, de 26 de outubro de 2012. Dispõe sobre a organização e o funcionamento do ensino nas Escolas Estaduais de Educação Básica de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte/MG, 2012.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução da SEE/MG 2.943**, de 18 de março de 2016. Minas Gerais: Imprensa Oficial de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação (SEE/MG). **Resolução da SEE/MG 4.256**, de 07 de janeiro de 2020. Minas Gerais: Imprensa Oficial de Minas Gerais.

MINAS GERAIS. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. **Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais**, versão 3, Belo Horizonte/MG, 2014.

MOURÃO, Marília. **A não permanência na Educação de Jovens e Adultos semipresencial em um Centro Estadual de Educação Continuada (CESEC) do Estado de Minas Gerais**. 2017. 132f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG.

MOYSES, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. Inteligência abstraída, crianças silenciadas: as avaliações da inteligência. **Revista de Psicologia**, São Paulo/SP. [on-line], v.8, n.1 pp. 63-89, 1997.

NASCIMENTO, Martha de Cássia. **Interface entre EJA e Educação Especial no município de Guanambi-BA**: escolarização de estudantes com deficiência intelectual. 2017. 224f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos. São Carlos/SP.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao Estudo do Método de Marx**. São Paulo/SP: Expressão Popular, 2011.

NEVES, Anamelia Freire D'Alkmin. **Perspectivas metodológicas para o ensino de história para/com deficientes intelectuais na Educação de Jovens e Adultos**: possibilidades na educação sociocomunitária. 2017. 114f. Dissertação (Mestrado em Educação). Centro Universitário Salesiano São Paulo, Americana/SP.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de Oliveira. **Um diálogo esquecido**: a vez e a voz de adolescentes com deficiência. Bauru/SP: Editora Práxis, 2007.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de Oliveira. Avaliação pedagógica como fator diferencial para aprendizagem de escolares com deficiência intelectual: dados da realidade. *In*: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira (org.).

Deficiência mental e Deficiência Intelectual em debate. Uberlândia/MG: Navegando publicações, 2017, pp. 215-240.

OLIVEIRA, Betty Antunes de. Fundamentos filosóficos marxistas da obra vigotskiana: a questão da categoria de atividade e algumas implicações para o trabalho educativo. *In*: MENDONÇA, Sueli Guadalupe de Lima; MILLER, Stela (org.). **Vygotsky e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas.** Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2010, pp. 3-26.

OLIVEIRA, Cláudia Medeiros de. **Entre escolas: a trajetória escolar de estudantes com deficiência intelectual a partir da percepção das mães.** 2016. 100f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul/RS.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência,** aprovada pela Assembleia Geral da ONU em dezembro de 2006.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais.** Salamanca, 1994/1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001393/139394por.pdf>>.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Declaração de Hamburgo sobre aprendizagem de adultos.** Hamburgo: UNESCO-UIE, 1997

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA (UNESCO). **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos.** Brasília/DF: UNESCO, 2010.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE-OMS/MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Classificação internacional de funcionalidade, incapacidade e saúde – CIF:** classificação detalhada com definições: todas as categorias com suas definições, inclusões e exclusões. Cidade: OMS, 2004.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE/OMS; ORGANIZAÇÃO PAN AMERICANA DE SAÚDE/OPAS. **Declaração de Montreal sobre a deficiência intelectual.** Montreal: OMS, 2004.

PADILHA, Ana Maria Lunardi. **Práticas pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental.** 4 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2007, pp. 32-33.

PAIVA, Jane. **Educação de jovens e adultos: direito, concepções e sentidos.** 2005. 480f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Rio de Janeiro/RJ.

PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES, Leôncio José Gomes. Pesquisa em Educação de Jovens e Adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação,** Rio de Janeiro/RJ, v. 24, pp. 1-25, out. 2019.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. 1.ed. São Paulo/SP: Loyola, 1973.

PASSOS, Joana Célia dos. Escolarização de jovens negros e negras. **Revista Negro e Educação**: escola, identidades, cultura e políticas públicas. São Paulo/SP: Ação Educativa, ANPED, pp. 53-65, 2005.

PASSOS, Joana Célia dos. As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos. **EJA em Debate**. Florianópolis/SC, v.1, n.1, pp. 1-22, nov. 2012.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. São Paulo/SP: Casa do Psicólogo, 2010.

PEREIRA, Elaine Cristina de Resende. **A educação inclusiva do ponto de vista da pessoa com deficiência intelectual**. 2018. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São João Del- Rei, São João Del-Rei/MG.

PEREIRA, Michelle Melina Gleica Del Pino Nicolau. **Deficiência, raça e gênero**: análise de indicadores educacionais brasileiros. 2016. 142f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP.

PEREIRA, Talita Vidal; OLIVEIRA, Roberta Avoglio Alves Oliveira. Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, v. 29, n. 71, pp. 528-553, maio-ago. 2018.

PESSOTTI, Isaías. **Deficiência Mental**: da superstição à ciência. São Paulo/SP: T.A. Queiroz, 1984.

PINO, Angel. A criança, um ser cultural ou da passagem do biológico ao simbólico. *In*: **As marcas do Humano**: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev Semenovich Vygotsky. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2005, pp. 43-68.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental**: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas. 2009. 254f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ.

PLETSCH, Márcia Denise; OLIVEIRA, Mariana Côrrea Pitanga. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual na contemporaneidade: análise das práticas pedagógicas e dos processos de ensino e aprendizagem. *In*: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira (org.). **Deficiência mental e Deficiência Intelectual em debate**. Uberlândia/MG: Navegando publicações, 2017, pp. 265-285.

PRIETO, Rosângela Gavioli. A construção de políticas públicas de educação para todos. *In*: PALHARES, Marina Silveira; MARINS, Simone (org.). **Escola Inclusiva**. São Carlos/SP: Editora EdUFSCar, v. 1, pp. 45-59, 2002.

PRIETO, Rosângela Gavioli; SOUSA, Sandra Maria Zákia Lian. Educação Especial: o atendimento em salas de recursos na Rede Municipal de São Paulo. **Educação**, Santa Maria/RS, v. 32, n. 2, pp. 375-396, 2007.

RAFANTE, Heulalia Charalo; LOPES, Roseli Esquerdo. Helena Antipoff e o desenvolvimento da Educação Especial no Brasil (1929-1961). **Revista HISTEDBR** [online], Campinas/SP, n. 53, pp. 331-356, out. 2013.

REBELO, Andressa; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Indicadores Educacionais de matrículas de alunos com deficiência no Brasil (1974-2014). **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, v. 29, n. 70, pp. 276-307, jan.-abr. 2018.

RODRIGUES, Sônia Maria. **Educação Inclusiva**: das políticas públicas às percepções docentes. 2005. 138f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG.

ROMÃO, José Eustáquio; GADOTTI, Moacir. **Educação de adultos**: cenários, perspectivas e formação de educadores. Brasília/DF: Liber, Instituto Paulo Freire, 2007.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação e gênero no Brasil. In: PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SÃO PAULO (org.). **Mulher e educação**. São Paulo: EDUC, 1994, pp.1-10. Disponível em <<https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11411/8319>>

ROSEMBERG, Fúlvia. PIZA, Edith. Analfabetismo, gênero e raça no Brasil. **Revista USP**, São Paulo/SP, pp. 110-121, dez.-fev. 1995/1996.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. **Cadernos Pagu**, Campinas/SP, pp.151-197, 2001.

SANFELICE, José Luís. Dialética e Pesquisa em Educação. In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval (org.). **Marxismo e Educação**: debates contemporâneos. 2ª ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2008.

SANTOS, Maressa Valente dos. **A implantação do Projeto Incluir e o seu gerenciamento na superintendência regional de ensino de Carangola/Minas Gerais**. 2013. 115f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG.

SANTOS, Natália Gomes dos. **Os indicadores educacionais das instituições especiais no Brasil**: A manutenção dos serviços segregados na Educação Especial. 2016. 134f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR.

SANTOS, Natália Gomes dos. **Desigualdade e Pobreza**: análise da condição de vida da pessoa com deficiência a partir dos indicadores sociais brasileiros. 2020. 141f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR.

SANTOS, Natália Gomes dos; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; MANTOVANI, Juliana Vechetti. O público e o privado na Educação Especial: o caso da Sociedade Pestalozzi no Brasil. **Revista COCAR**, Belém/PA, v.9, n.1 8, pp. 350-377 – jul.-dez. 2015.

SANTOS, Natália Gomes dos; PRETI, Jéssica de Lourdes; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. A marca filantrópica da Educação Especial

no Estado do Paraná: uma análise dos Indicadores Educacionais. **Revista de Ensino, Educação e Ciências Humanas**, Londrina/PR, v. 18, n. 1, pp. 29-35, 2017.

SANTOS, Rogério Augusto dos. **Inclusão escolar**: a implementação da política de educação inclusiva no contexto de uma escola pública. 2015. 142f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG.

SAVIANI, Dermeval. O Direito à Educação e a inversão de sentido da política educacional. **Revista Profissão Docente**, Uberaba/MG, v. 11, n. 23, pp 45-58, jan.-jul. 2011.

SAVIANI, Dermeval. Vicissitudes e perspectivas do direito à educação no Brasil: abordagem histórica e situação atual. **Educação e Realidade**, Porto Alegre/RS, v.34, n. 124, pp.789-809, 2013.

SIEGFRIED, M. Pueschei (org.) **Síndrome de Down**: Guia para pais e educadores. REILY, Lucia Helena (trad.). 5. ed. Campinas/SP: Papirus, 1993 (Série Educação Especial).

SIEMS, Maria Edith Romano. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora/MG, v. 16, n. 2, pp. 61-79, set.-fev. 2011.

SIERRA, Dayane Buzzelli; FACCI, Marilda Gonçalves Dias. A educação de pessoas com deficiência intelectual: aprendizagem promove desenvolvimento. **Revista Educação em Questão**, Natal/RN, v. 40, n. 26, pp. 128-150, jan.-jun. 2011.

SILVA, Ani Martins da; SILVESTRE, Magali Aparecida; NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. Educação de jovens e adultos: tempos de avanços, tempos de exclusão. *In*: PEREIRA, Beatriz Regina; NASCIMENTO, Maria Letícia Barros Pedroso. **Inclusão e exclusão**: múltiplos contornos da educação brasileira. São Paulo/SP: Expressão e Arte, 2006, pp. 13-29.

SILVA, Carla Maciel da. **Deficiência Intelectual no Brasil**: uma análise relativa a um conceito e aos processos de escolarização. 2016. 103f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS.

SILVA, Carla Maciel da; BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Compreensões acerca da mudança terminológica de deficiência mental para deficiência intelectual. *In*: CONGRESSO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, São Carlos/SP. **Anais eletrônicos**. Campinas/SP: Galoá, 2014. Disponível em <<https://proceedings.science/cbee/cbee6/papers/compreensoes-acerca-da-mudanca-terminologica-de-deficiencia-mental-para-deficiencia-intelectual->>>

SILVA, Érika Rímoli Mota da. **Ensino de leitura e de escrita a adultos com deficiência intelectual matriculados na educação de jovens e adultos**. 2017. 79f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP.

SILVA, Márcia Regina da; HAYASHI, Carlos Roberto Massao; HAYASHI, Maria Cristina Piumbato Innocentini. Análise bibliométrica e cientométrica: desafios para especialistas que

atuam no campo. **Revista de Ciência da Informação e Documentação**, Ribeirão Preto/SP, v. 2, n. 1, pp. 110-129, 2011.

SILVA, Natalino Neves da. Juventude. **EJA e Relações Raciais**: um estudo sobre os significados e sentidos atribuídos pelos jovens negros aos processos de escolarização da EJA. 2009. 127f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG.

SILVA, Shirley. Exclusão do público, inclusão do privado: a terceirização dos serviços na Educação Especial. *In*: 24º REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 2001, Caxambu. **Anais**, 2001, pp. 1-17.

SILVA, Shirley. A política educacional brasileira e as pessoas com deficiências. Como difundir o discurso de uma política pública de direitos e praticar a privatização. *In*: SILVA, Shirley; VIZIM, Marli (org.). **Políticas Públicas**: educação, tecnologias e pessoas com deficiências. Campinas/SP: Mercado das Letras, 2003, pp.73-100. (Coleção Leituras no Brasil).

SOARES, Leôncio José Gomes. **Educação de Adultos em Minas Gerais**: Continuidades e Rupturas. 1995. 314f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo/SP.

SOARES, Leôncio José Gomes. A política educacional para jovens e adultos em Minas Gerais 1991-1996. *In*: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1998, Caxambu/MG. **Programa e Resumos.**, 1998. v. 1. p. 202, 1998.

SOARES, Leôncio José Gomes. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo/SP, n. 17, pp. 25-35, maio. 2004.

SOARES, Leôncio José Gomes. Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação Básica**, Rio de Janeiro/RJ, vol. 4, n.12, pp. 1-4, jan.-mar. 2019.

TASSINARI, Ana Maria. **Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com deficiência intelectual**. 2019. 157f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP.

TEIXEIRA, Priscilla de Fátima Silva e Lima. **Abrindo gaiolas**: estudo de uma experiência invisibilizada da EJA. 2017. 135f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG.

TINÓS, Lúcia Maria Santos. **Caminhos de alunos com deficiência à educação de jovens e adultos: conhecendo e compreendendo algumas trajetórias escolares**. 2010. 125f. Tese (Doutorado em Educação Especial) Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP.

TRENTIN, Valéria Becher. **Escolarização de Jovens com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2018. 212f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí/SC.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987, pp. 49-53.

VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar.** 2011. 143f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo/SP.

VELTRONE, Aline Aparecida. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no Estado de São Paulo: identificação e caracterização.** 2011. 193f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Educação em Perspectiva**, Viçosa/MG, v. 3, n. 2, pp. 359-373 jul.-dez. 2012.

VIEGAS, Luciane Torezan; BASSI, Marcos Edgar. A Educação Especial no âmbito da política de fundos no financiamento da educação. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul/RS, v. 17, pp. 54-87, 2009.

VIGANO, Samira de Moraes Maia; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. A Educação de Jovens e Adultos como um espaço de empoderamento das mulheres. **Revista EJA em debate**, Florianópolis/SC, n.7, pp. 1-19, 2016.

VOLPE, Geruza Cristina Meirelles. **O financiamento da Educação de Jovens e Adultos no período de 1996 a 2006: farelos de migalhas.** 2010. 625f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Fundamentos da defectologia. *In: Obras Escogidas*. Tomo V, BRANK, Julio Guillermo (trad.). Madrid/Espanha: Visor Dis. S.A., 1997, pp. 9-153.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a história do comportamento: o macaco, o primitivo e a criança.** OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. (trad.) Porto Alegre/RS: Artes Médicas, 1996, pp. 207-239.