

A (DES)TERRITORIALIZAÇÃO DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NA MODALIDADE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS ADULTOS: um mapeamento das pesquisas no período de 2010 – 2016

THE TERRITORIALIZATION OF THE INCLUSION OF PERSONS WITH DISABILITIES IN THE MODALITY OF EDUCATION OF YOUNG ADULTS: a mapping of research between the period 2010 – 2016

LA (DES)TERRITORIALIZACIÓN DE LA INCLUSIÓN DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD EN EL MODO DE LA EDUCACIÓN DE JÓVENES ADULTOS: un mapeo de las investigaciones en el período de 2010 – 2016

Suelen Santos Mauricio

Doutoranda em Educação na
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).
Florianópolis-SC, Brasil.
suelensmauricio@hotmail.com

Luiz Martins Junior

Doutorando em Educação na
Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).
Florianópolis-SC, Brasil.
luizmartins.jr@hotmail.com

Rosa Elisabete Militz Wypczynski Martins

Professora Doutora no Programa de Pós-Graduação
em Educação do Centro de Ciências Humanas e da Educação
da Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC).
Florianópolis-SC, Brasil.
rosamilitzgeo@gmail.com

Resumo

Este texto busca ressignificar a concepção da inclusão escolar dos estudantes com deficiência, no território da Educação de Jovens e Adultos (EJA), como elemento constitutivo dos trabalhos difundidos em produções acadêmicas de mestrado e doutorado defendidas, no período de 2010 a 2016, nos Programas de Pós-Graduação em Educação, Educação Especial, Educação e Tecnologia e Ensino do Brasil, dos quais o objetivo central é compreender como se dá a inclusão das pessoas com deficiência na modalidade da EJA. O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de caráter exploratório com enfoque bibliométrico, ou seja, as bases conceituais da literatura e da rede no ciberespaço foram significativas para justificar e afirmar a natureza dessa metodologia definida. Os termos utilizados, na busca *online*, para identificação dos trabalhos com a temática supracitada foram “educação inclusiva” e “educação de jovens e adultos”, totalizando dezessete produções acadêmicas encontradas, dentre elas, onze dissertações e seis teses. A análise dessas produções demonstrou, em linhas gerais, que o processo de inclusão na EJA se apresenta de forma deficitária e distanciada do que pregam as políticas inclusivas nacionais e da modalidade em questão. Além disso, essa última se constitui em um espaço de educação marginal que não representa território de interesse por parte dos sistemas produtivos vigentes. Se ações de inclusão, no Ensino Fundamental e Médio, são tímidas, na EJA, significa um desafio a ser superado proporcional à demanda crescente de estudantes com deficiência matriculados anualmente.

Palavra-chave: Educação Inclusiva. Educação de Jovens e Adultos. Análise Bibliométrica.

Abstract

This text seeks to resignify the conception of school inclusion of students with deficiency, in the Territory of Education of Young People and Adults (EJA) as a constitutive element the works diffused in academic productions of Masters e Doctorate degree defended between or period of 2010 to 2016 in the Poster

Artigo recebido em novembro de 2017. Aprovado em junho de 2019.

Programs of Graduations of Education, Special Education, Education and Technology and Teaching in Brazil, of which the central objective is to understand how it is given the inclusion of people with deficiency in the modality of EJA. The present study is characterized as a research of exploratory nature with a bibliometric approach, or bases, the conceptual basis of literature and the cyberspace network were signified to justify and affirm the nature of this defined methodology. The terms used to search online for the identification of the works with the above mentioned theme were “inclusive education” and “education of young people and adults”, totaling seventeen academic productions, among them, eleven dissertations and six theses. The analysis of these productions shows in general lines, that the process of inclusion in the EJA is deficient and distanced from what is said by the national inclusive policies and the modality in question. Besides that, this was constituted a marginal education space, which does not represent a territory of interest on the part of the production system in force. Sections of inclusion in the elementary school and high school, are timid, in EJA it means a challenge to be overcome proportional to the crescent demand of students with deficiency enrolled annually.

Keyword: Inclusive education. Youth and Adult Education. Bibliometric Analysis.

Resumen

Este texto busca resignificar la concepción de la inclusión escolar y los estudios con deficiencias en el Territorio de Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) como elemento constitutivo de los trabajos defendidos en producciones académicas de maestría y doctorado, en el período 2010 a 2016 en los programas de pos graduación en Educación, Educación Especial, Educación y Tecnología y Enseñanza del Brasil, de los cuales el objetivo central es comprender como se da la inclusión de las personas con deficiencias en la modalidad de EJA. El presente estudio se caracteriza como una investigación de carácter exploratorio con el enfoque bibliométrico, o sea, con base de los conceptos de la literatura y de la red en el ciberespacio fueron significativas para justificar y afirmar la naturaleza de esa metodología definida. Los términos utilizados en la búsqueda on line para la identificación de trabajo con una temática supracitada fueran Educación Inclusiva y Educación de Niños y Adultos, totalizando diecisiete producciones académicas. Encontradas, entre ellas, once disertaciones y seis tesis. El análisis de esas producciones demostró, en líneas generales, que el proceso de inclusión en la EJA se presenta de forma deficitaria y distanciada de lo que predicen las políticas inclusivas nacionales y de la modalidad en cuestión. Además, se trata de un foro de educación marginal, que no representa un territorio de interés por parte de los sistemas vigentes. Si las acciones de inclusión, en la Enseñanza Fundamental y Medio, son tímidas, en la EJA, significa un desafío a ser superado proporcional a la creciente demanda de estudiantes con discapacidad matriculados anualmente.

Palabra clave: Educación Inclusiva. Educación de Jóvenes y Adultos. Análisis Bibliométrico.

1 AS PRIMEIRAS FORMAS DE OLHAR

Este estudo é oriundo de inquietações e indagações debatidas e problematizadas pelos membros do grupo do Laboratório de Estudos e Pesquisas de Educação em Geografia (LEPEGEO)¹, sobre questões que emergem da relação entre a Inclusão de Pessoas com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) com o modelo do sistema produtivo vigente em tempos e espaços líquidos². Vivemos em um território reterritorializado, desterritorializado e, ao mesmo tempo, colonizado e descolonizado pelas transformações da globalização, do capitalismo, do trabalho, do consumo e das tecnologias digitais, de tal modo que, natural ou artificial, tem afetado a vida da humanidade em todos os segmentos da vida em sociedade. Não obstante, essas mudanças contemporâneas ocasionadas pelos modos de produção capitalista têm repercutido e etiquetado a invisibilidade de um corpo útil, dócil e disciplinado pelo poder do controle do capital produtivo “de modo a tornar-se fragilizado e vulnerável a todo tipo de brutalidade” (ORRU, 2016, p. 59).

¹ Laboratório localizado na FAED/UDESC, coordenado pela professora DR^a Rosa Elisabete Militz Wypczyński Martins, ligado ao grupo de pesquisa CNPQ – “Ensino de Geografia, formação docente e diferentes linguagens”, que tem como foco investigar a formação inicial e continuada de professores/as de Geografia, como também, discutir temas e pesquisas trabalhos de conclusão de curso, de mestrado e doutorado desenvolvidos no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado de Santa Catarina - FAED/UDESC e no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Catarina (PPGEO).

² Este conceito é defendido por Bauman (2001): o contexto da pós-modernidade ou modernidade líquida é amplamente discutida em sua obra “Amor líquido”, onde associa a sensação de que mais nada é estável ou duradouro, as relações sociais são fluidas e se transformam em curtos espaços de tempo, ou seja, na mesma velocidade em que o prazer, os desejos e as alegrias movem-se para a capacidade de consumo.

Essa realidade abrange, sobretudo, estudantes trabalhadores, operários, afrodescendentes, indígenas, estudantes assentados e acampados, estudantes com necessidades educacionais especiais e, principalmente, os estudantes com deficiência da Educação de Jovens e Adultos. Face a este entendimento, Orrú (2016) os intitula colonos, estes, que apresentam características diferentes da normalidade ditada pelos caprichos do capital, pertencentes ao grupo dos oprimidos, invisíveis, silenciados e, portanto, esquecidos. Sua inclusão em instituições de ensino revela-se em um a mais na estatística de um Estado colonizador.

As crianças que apresentam características físicas, cognitivas, funcionais, emocionais e subjetivas que fogem a uma dita “normalidade”, em tempos e espaços globalizados, são marginalizadas, colonizadas e excluídas do território capitalizado. Por mais que o público-alvo da Educação Inclusiva venha lutando, debatendo e conquistando políticas e leis que garantem o direito de acesso ao espaço do ensino regular, as suas características físicas, intelectuais e sociais não atendem aos padrões de normalidade definidos, prezados e desejados pela sociedade capitalista, no entanto, as escolas buscam apoio, recurso e parceria para dar conta do atendimento destes sujeitos que têm seus direitos garantido pelas políticas públicas.

Assim, se faz necessário entender como se caracteriza e concretiza a inclusão de estudantes com deficiência no território da Educação de Jovens e Adultos a partir de dissertações e teses que tratam do contexto brasileiro. Face o exposto, é propósito deste artigo analisar pesquisas que abordam a Educação Inclusiva na Educação de Jovens e Adultos por meio de um levantamento de trabalhos de dissertações e teses.

A abordagem epistêmica metodológica adotada para esta pesquisa foi do tipo exploratória, na modalidade bibliométrica, com base no levantamento de pesquisas de produções científicas em portais de busca com as palavras que tematizam a Educação Inclusiva e inclusão de pessoas com deficiência e Educação de Jovens e Adultos. O mapeamento resultou na leitura e interpretação de dezessete produções acadêmicas que abordam a questão.

Este trabalho dispõe de uma estrutura teórica e analítica ordenada em três grandes eixos: inicialmente tratamos sobre os estudos da Educação Inclusiva e a Educação de Jovens e Adultos, nomeadamente no que diz respeito aos conceitos, políticas e diretrizes e aos recursos educativos relacionados à modalidade educativa em questão. No segundo momento, situamos a leitura e a interpretação acerca dos dados coletados nas produções científicas analisadas, a partir de alguns critérios definidos para a análise das categorias. Neste eixo nos propusemos dialogar com os trabalhos pesquisados e a buscar relações, conexões e desconexões entre eles. Por fim, apresentamos a conclusão construída com a imersão, a análise e as reflexões dos trabalhos coletados.

2 SITUANDO A FRONTEIRA TÊNUE ENTRE A EDUCAÇÃO INCLUSIVA E A EJA NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO BÁSICA

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) se expressa, na contemporaneidade, como um conjunto de desafios educativos que busca questionar os problemas decorrentes das desigualdades socioeconômicas, geopolíticas e socioculturais que afetam a humanidade em escala global. Esta modalidade de ensino da Educação Básica tem conquistado diretrizes e legislação própria, em virtude de movimentos, debates e reivindicações promovidas por professores, ativistas, familiares, trabalhadores e pesquisadores que conquistaram espaços, direitos e visibilidade por parte da sociedade.

Segundo Arroyo (2006, p. 18), a EJA é “uma área que permanece em construção, em uma constante interrogação. Um aspecto que talvez tenha sido muito bom para a própria EJA é o fato de ela não ter conseguido nunca, ou nem sequer tentado, conformar-se no sistema educacional.” Acreditamos que “conformar-se” aqui não significa enquadrar-se enquanto modalidade de ensino da Educação Básica, nem mesmo estar amparada

pelas Diretrizes Curriculares Nacionais (2000), mas no sentido de não reproduzir as mesmas práticas do sistema educacional tradicional.

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, onde em seu Artigo 3º afirma que as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental e Médio se estendem para a correspondente etapa da Educação de Jovens e Adultos. No parágrafo único, Art. 5º, observamos importantes definições para a EJA enquanto modalidade destas etapas da Educação Básica,

a identidade própria da Educação de Jovens e Adultos considerará as situações, os perfis dos estudantes, as faixas etárias e se pautará pelos princípios de equidade, diferença e proporcionalidade na apropriação e contextualização das diretrizes curriculares nacionais e na proposição de um modelo pedagógico próprio. (BRASIL, 2000, p. 2)

Podemos afirmar que o princípio de equidade se refere àqueles indivíduos que concluíram todas as etapas do ensino regular “na idade própria³”. Significa dizer que o Estado considera importante que o estudante da EJA tenha acesso ao mesmo currículo para que tenha um nível de formação equiparado aos demais estudantes. O princípio da diferença faz referência à distinção existente entre sujeitos da EJA em relação aos sujeitos das demais modalidades de ensino da Educação Básica.

Neste contexto, é importante ressaltar que é fundamental que os/as professores/as e profissionais que trabalham na EJA conheçam este princípio, pois é na ação pedagógica, no cotidiano da sala de aula e da instituição de ensino que muitos sujeitos se vêm desmotivados e até mesmo excluídos deste espaço de reinserção na vida escolar. É por isso que a formação destes professores/as deve ser tratada de modo específico. Arroyo (2006, p. 17) afirma: “Costumo dizer que a formação do educador e da educadora de jovens e adultos sempre foi um pouco pelas bordas, nas próprias fronteiras onde estava acontecendo a EJA.” O princípio da proporcionalidade visa garantir aos estudantes da EJA a possibilidade de estudar, apesar de tantos obstáculos. O trabalho, o cuidado com os filhos, com os pais, as dificuldades financeiras e o esgotamento físico e mental são alguns possíveis aspectos presentes na vida destes sujeitos, que necessitam de condições diferenciadas dos demais estudantes da escolarização básica.

Os Art. 7º e 8º da resolução em questão estabelece que a idade mínima para inscrição na EJA é de quinze anos completos para a etapa correspondente ao ensino Fundamental e de dezoito anos para Ensino Médio. Ainda é esclarecido que os/as estudantes dos sete aos quatorze anos devem estar matriculados/as em estabelecimentos de escolaridade regular, universal e obrigatória. Ainda que prefiram a EJA, devem estar frequentando o ano em que o regime de seriação é relacionado à faixa etária apropriada ao ano escolar.

Acredita-se que a EJA deve ser um espaço inclusivo de educação, portanto, para uma parcela da população marginalizada, excluída e colonizada pela sociedade capitalista. Afinal, se a escolaridade universal obrigatória não foi cumprida é porque em algum estágio o processo falhou (ou logrou êxito para os moldes e condicionantes do capital). Isto no contexto de Brasil, um país geograficamente extenso, com inúmeras capitais e cidades interioranas permeadas de desigualdades e condições adversas para os estudos de famílias carentes. É neste entrelaçamento que milhares de indivíduos interrompem o seu processo de escolarização. Dentre eles, a principal razão que leva os jovens e adultos a deixarem a escola circunda o aspecto socioeconômico, financeiro, gravidez precoce e, sobretudo, os indicadores com implicações pedagógicas acentuadas, tais como: reprovação, dificuldade de aprendizagem e mudança de faixa etária.

³ De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010, que Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica no capítulo II, a EJA é uma modalidade da Educação Básica e, segundo o Artigo 28, “A Educação de Jovens e Adultos (EJA) destina-se aos que se situam na faixa etária superior à considerada própria, no nível de conclusão do Ensino Fundamental e do Ensino Médio” (BRASIL, 2010, p. 09).

De acordo com Haas (2013, p. 68), o perfil dos estudantes da EJA vem mudando nos últimos tempos. Existe esta gradativa alteração tanto pelo processo de juvenilização do público que demanda esta modalidade de escolarização, quanto por “incorporar cada vez mais excluídos, por razões diversas, da escola regular.”

Sabemos também que, contemporaneamente, o modelo escolar tradicional não se enquadra na sociedade diversa, plural, informacional e tecnológica que se vive. A homogeneização dos sujeitos, a busca incessante pelo disciplinamento dos corpos, a necessidade de reproduzir conteúdos sem aplicação na vida prática dos sujeitos também corroboram para a evasão de sujeitos que se vêm desmotivados de estudar. Junto a esta diversidade, podemos pensar em outra parcela da população igualmente excluída socialmente, marcada pela diferença e muitas vezes desmotivada com o modelo escolar, os sujeitos com algum tipo de deficiência. Segundo Haddad e Di Pierro (2000, p. 125-126):

A má qualidade do ensino combina-se à situação de pobreza extrema em que vive uma parcela importante da população para produzir um contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pela escola sem lograr aprendizagens significativas e que, submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência escolar, acabam por abandonar os estudos. Temos agora um novo tipo de exclusão educacional: antes as crianças não podiam frequentar a escola por ausência de vagas, hoje ingressam na escola mas não aprendem e dela são excluídas antes de concluir os estudos com êxito.

A EJA neste contexto representa acima de tudo uma possibilidade em meio às dificuldades, às exclusões e às frustrações. É uma modalidade de ensino que deve promover a reinserção escolar, a inclusão de todos aqueles que em algum momento abandonaram ou foram abandonados pela educação escolar. Ela tem o papel de acolher e promover a inclusão de todos os estudantes, de qualquer cor, faixa etária, religião, raça, orientação sexual, com ou sem deficiência e fazer disto um fator de enriquecimento coletivo no processo de construção de conhecimento (MAURICIO, 2015).

Baseado nesta perspectiva, a inclusão de crianças, jovens e adultos com deficiência que tomamos como pano de fundo neste contexto é vista como uma inclusão que não seja oprimida, alienada, diagnosticada, binária, segregada, marginalizada, isolada, determinista e, principalmente, homogênea. Mas sim, uma inclusão que coloca em xeque o convencional, tradicional e trivial estático e transgride os alicerces de uma sociedade disciplinar e de controle. E, ainda, uma inclusão que pressupõe um trabalho humano, colaborativo, coletivo, comunicativo, criativo e, principalmente, uma inclusão *menor* (ORRÚ, 2016).

O conceito Educação Inclusiva *menor*, emprestado de Orrú (2016) é esculpido da literatura latente de Deleuze e Guattari (2004, p. 50). Nesta altura, a inclusão não se refere àquela inclusão “minguada, de menos-valia, inferior”, mas sim, uma inclusão que está intrinsecamente ligada no fazer/saber e conhecer/ser, nas fissuras do espaço de ensino-aprendizagem, indiferentemente das políticas e leis *maiores* proclamadas e difundidas, “mas sim pela convicção de que seus pressupostos são como uma organização de crenças, um *belief system*⁴, uma filosofia de vida” que a pessoa com deficiência gera no espaço de uma política menor.

A conjunção dos fatores defendidos pela inclusão *menor* nos orienta, direciona e ajuda a entender que o processo de inclusão deve estar ligado, apoiado e alicerçado num projeto de ressignificação, de reconstrução, de reinvenção do universo escolar; da figura do professor como mediador, intermediário, artífice⁵, companheiro, construtor, humanizador; de construção de valores e princípios; do estabelecimento de um relacionamento e reconhecimento do outro como ser humano capaz, autônomo e

⁴ O autor explica que essa terminologia estrangeira significa um sistema de crenças e, sobretudo, constitui um conjunto de princípios, valores, condutas, que dão sentido e significado às formas de convivência social, política e cultural.

⁵ Este termo trata de uma relação dialética do trabalho do professor em sua ação pedagógica, ou seja, o professor é artífice no seu trabalho artesanalmente reflexivo, reflexivamente artesanal (KAERCHER, 2016, p. 211).

independente; de revolucionar e transgredir a inclusão *maior* (respaldada na política, nas leis e nas diretrizes) através da reflexão, do diálogo, da dialética e da transformação; e, especialmente, de desterritorializar o espaço dos excluídos, dos abandonados, dos estigmatizados e dos incluídos nos diferentes espaços da sociedade contemporânea.

É válido também esclarecermos a relação conceitual entre a Educação Especial e a Educação Inclusiva. O conceito de Educação Especial nasceu dos principais movimentos ocorridos no território internacional, dentre eles podemos destacar a Declaração Mundial de Educação para Todos, proclamada em 1990, em Jontien, na Tailândia, também a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, debatida em 1994, em Salamanca, na Espanha. Tais movimentos definiram que a modalidade da educação especial se estenderia às pessoas com deficiência no sistema de ensino regular. Bergamo (2012) complementa afirmando que a educação especial é integrada a um conjunto de atividades de assessoramento complementar e suplementar educacional e, principalmente, de atendimento nos espaços restritos com a finalidade de desenvolver as potencialidades e habilidades físicas e intelectuais das crianças com deficiência.

Quanto ao conceito de Educação inclusiva, como foi discutido anteriormente na perspectiva de uma inclusão *menor*, condiz a um movimento que compreende a educação como direito humano e fundamental para todos os indivíduos presentes no espaço escolar. No entanto, os princípios da inclusão são oriundos das inúmeras legislações federais, estaduais e municipais decretadas nas últimas décadas a partir das políticas de Salamanca de 1990. Quanto à inclusão respaldada na política, Carvalho (2000, p. 2) salienta que uma escola é inclusiva quando

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

É importante salientarmos que o nosso entendimento conforme defendido anteriormente, refere-se a uma Educação Inclusiva para além dos postulados políticos e, sobretudo, para além do laudo diagnosticado pelo modelo biomédico. Ou seja, compartilhamos da mesma Educação Inclusiva defendida por Orrú (2016, p. 65), uma inclusão *menor*, híbrida e relacional constituída “pelas vivências, por processos providos pela presença do outro (o professor, o colega, o familiar, o amigo, o colono)” e, principalmente, pela partilha de valores, de reconhecimento e de aceitação do outro como ele é.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O eixo temático dessa investigação é a Educação Inclusiva na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, optando-se pela metodologia de pesquisa exploratória com enfoque bibliométrico. A abordagem da pesquisa exploratória neste estudo caracteriza-se como uma metodologia que possibilita ao pesquisador não só um contato maior com as temáticas investigadas, mas também explorar as temáticas em suas diferentes interfaces de modo profundo e diverso (GONSALVES, 2007).

Nesse sentido, a metodologia bibliométrica assentou-se como uma ferramenta de pesquisa que nos possibilitou levantar, selecionar, colher e mapear microdados de pesquisas científicas que circulam nos repositórios disponíveis na internet (APPOLINÁRIO, 2009). Com o arrimo desta metodologia, foi realizado o levantamento exploratório de produções acadêmicas em nível de mestrado e doutorado encontrados nos repositórios Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e no Instituto Digital Brasileiro de teses e

Dissertações (BDTD/Ibict) com o alicerce conceitual: *Educação Inclusiva e Educação de Jovens e Adultos* defendidas entre a temporalidade de 2010 a 2016.

Por privilegiarmos estes bancos de dados e os descritos das categorias supracitadas, este mapeamento se caracteriza como um trabalho de amostra das pesquisas executadas e tem o intuito de, ainda que parcialmente, contribuir com a discussão em torno da inclusão do estudante com deficiência na Educação de Jovens e Adultos como campo de pesquisa. Em relação ao critério de seleção das pesquisas científicas, no momento da busca lemos o resumo, o sumário, a introdução, a metodologia, a fundamentação teórica e os resultados de trabalhos que tinham somente como *corpus* documental os objetos de estudo *Educação Inclusiva e Educação de Jovens e Adultos*.

4 REFLEXÕES ACERCA DO MAPEAMENTO DAS DISSERTAÇÕES E TESES (2010-2016): leituras e análises

Nos dois repositórios pesquisados foram encontrados dezessete títulos, que pesquisam a Educação Inclusiva na modalidade da Educação da EJA: onze de Mestrado (M) e seis de doutorado (D). Estruturamos a seguir (quadro 1) as produções que foram investigadas, com o intuito de apresentar algumas informações principais que caracterizam cada trabalho.

Quadro 1 – Demonstrativo das informações pertinentes às produções selecionadas.

Autores	Nível	Orientadores	Instituição e Programa	Ano de defesa
Lúcia Maria Santos Tinós	M	Fátima Elisabeth Denari	UFSCar/ Educação Especial	2010
Maria da Conceição B. Varella	M	Luiza G. dos Santos Silva	UFRN/ Educação	2011
Dulciana de Carvalho Lopes Dantas	D	Lúcia de Araújo Ramos Martins	UFRN/ Educação	2012
Sandra Cristina Morais de Souza	M	Ana Dorziat Barbosa de Melo	UEPB/ Educação	2013
Roberta Fraga de Mello	M	Vera Lucia de A. SantAnna	UERJ/ Educação	2013
Clarissa Haas	M	Claudio Roberto Baptista	UFGRS/Educação	2013
Katiuscha Lara G. Bins	D	Marcos Villela Pereira	PUCRS/Educação	2013
Reni Gomes da Silva	D	Alda Junqueira Marin	PUC-SP/Educação	2013
Mariele Angélica de Souza Freitas	M	Juliane Ap. de Paula Perez Campos	UFSCar/ Educação Especial	2014
Tito Marcos Domingues dos Santos	M	Valdelúcia Alves da Costa	UFF/Educação	2014
Táisa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves	D	Katia Regina Moreno Caiado	UFSCar/ Educação Especial	2014
Lis Borges Rodrigues	M	Jaqueline Araújo Civardi	UFG/Ensino na Educação Básica	2015
Lígia Doriana Zorner	M	Adolfo Ramos Lamar	FURB/Educação	2015
Claudilene Aparecida Pandorf Bartmeyer	M	Siumara Aparecida de Lima	UTFPR/ Ensino de Ciência e tecnologia	2015
Maria Valdeli Matias Batista	M	José Anchieta de Oliveira Bentes	UEPA/Educação	2016
Flavya Herzog Adamkosky Botti	M	Edna Castro de Oliveira	UFES/Educação	2016
Robson A. Ferreira	D	José Milton de Lima	UNESP/Educação e Tecnologia	2016

Fonte: Bancos de dados CAPES e BDTD/Ibict. Elaborado pelos autores.

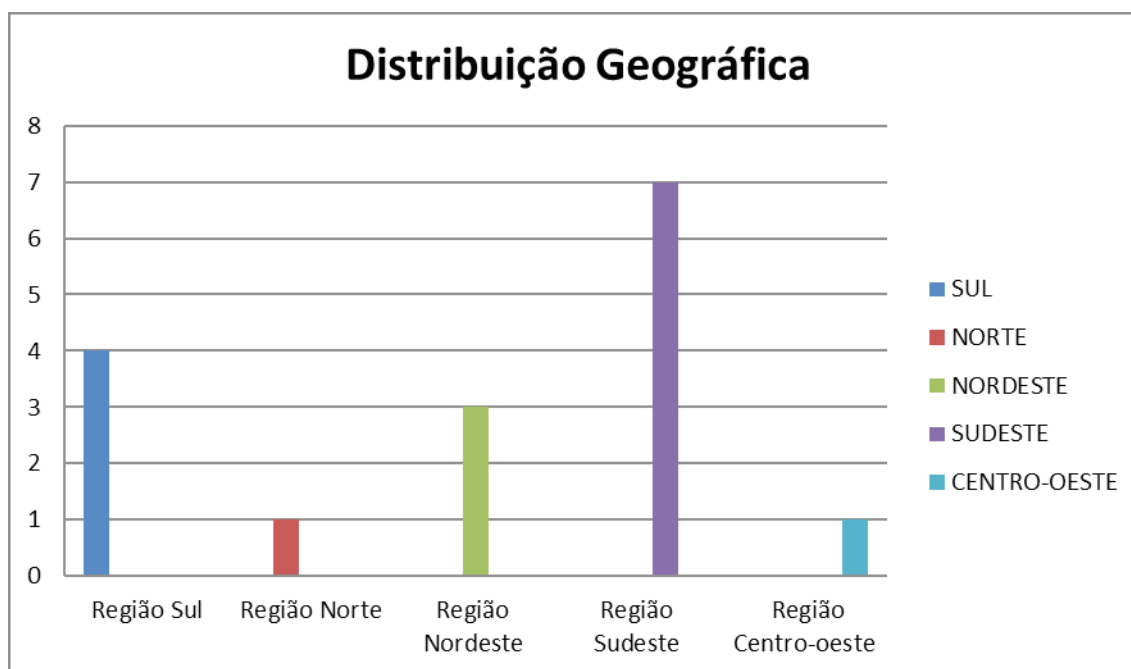
Baseado nos dados expressados no quadro, observamos que o número de programas de Pós-Graduação em Educação se destaca entre os demais programas. Tais dados denotam que a predominância de programas em educação espalhados pelo Brasil tem oportunizado pesquisas sobre o tema Educação Inclusiva e Educação de Jovens e Adultos. Embora estas pesquisas tenham relevância nos programas de Pós-Graduação em Educação, percebe-se uma incipiência de pesquisas desenvolvidas em programas de Pós-Graduação em Educação Especial sobre o tema em tela. Isto evidencia que o próprio campo de estudo tem dado prioridade para discutir outras temáticas envolvendo outros sujeitos de investigação.

Já, as poucas pesquisas que apareceram nos programas de Pós-Graduação em Tecnologia justificam-se pelo fato deste campo ajudar e contribuir com os estudos da tecnologia assistiva⁶, de tal modo, que elas têm possibilitado aos estudantes com deficiência ampliar as condições para aprender conjuntamente aos demais estudantes inseridos na sala de aula.

Considerando o conjunto de trabalhos consultados, a região Sudeste despontou como o principal espaço geográfico de produção no campo da Educação Inclusiva e Educação de Jovens e Adultos, com 41% das produções de pesquisas dentro do período estudado. A região Sul possuiu o segundo maior número de produções levantadas, somando 23% dos trabalhos. Estes dados indicam que as maiores concentrações de programas de Pós-Graduação e das produções acadêmicas se dão nas regiões Sudeste e Sul, o que também se aplica no caso dos estudos analisados neste levantamento. Por outro lado, percebemos que uma pequena parcela dos trabalhos coletados é de autoria de pesquisadores da região Nordeste (17,5%), que tem pouca visibilidade no cenário educacional brasileiro, justamente pelo fato dos baixos investimentos de programas de Pós-Graduação em Educação e Educação Especial na região.

As regiões Norte e Centro-oeste apresentaram percentual idêntico (5,8%) em relação ao número de trabalhos coletados nos repositórios disponíveis no ciberespaço.

Gráfico 1 – Representação dos trabalhos consultados por região entre o período (2010-2016)



Fonte: Elaborado pelos autores.

Ao caracterizar a EJA, acreditamos que a inclusão deve ser uma pauta importante e necessária, pois é imprescindível pensá-la e idealizá-la como espaço de acolhimento a todos, de educação para todos, de aprendizagem no âmbito da coletividade e da heterogeneidade, pois todos poderiam aprender juntos respeitando e valorizando todas as diferenças. De acordo com as diretrizes para a EJA⁷ trazidas neste trabalho, que estão alicerçadas a uma perspectiva inclusiva, a diversidade/pluralidade cultural constitui fenômenos intrínsecos a este grupo. O que torna uma condição *sine qua non* ao cotidiano escolar desta modalidade aspectos macro e micro políticos que integram a gestão escolar envolvendo desde o Projeto Político Pedagógico (PPP), a comunicação interna entre os profissionais que lidam com a EJA (diretores, coordenadores, professores, auxiliares, técnicos, etc.), formação inicial docente que dê conta de promover estudos e debates

⁶ Produtos, instrumentos e equipamentos ou tecnologias adaptadas ou especialmente projetadas para melhorar a funcionalidade da pessoa com deficiência ou mobilidade reduzida, favorecendo a autonomia pessoal total ou assistida. O objetivo primordial da Tecnologia Assistiva é proporcionar às pessoas com necessidades especiais maior independência, melhoria na qualidade de vida e inclusão social, por meio da ampliação das possibilidades de sua comunicação, mobilidade e/ou aprendizagem (FLAUZINO, 2015, p. 148).

⁷ Brasil (2000).

sobre a educação inclusiva, formações regulares para atualização e qualificação, até a acessibilidade na infraestrutura da escola para aqueles estudantes que apresentam algum tipo de deficiência física, recursos pedagógicos para as necessidades específicas de cada disciplina, material didático, horário de aulas compatível com a vida de sujeitos trabalhadores.

Tais premissas nos levaram a buscar nas produções selecionadas reflexos que pudessem nos ajudar a compreender a concretização da inclusão na EJA. Em relevo a essas premissas, Varela (2011) desdobra em sua pesquisa apontamentos sobre a ausência de efetivação do projeto político pedagógico da escola (em relação à EJA), da ausência de conhecimento a respeito da importância do planejamento em sintonia com os demais planejamentos e execuções dos demais professores das variadas disciplinas.

É válido ressaltar que todas as pesquisas evidenciaram, através do seu campo de investigação escolar, um déficit tanto nas questões que remetem ao espaço físico quanto às questões ligadas aos aspectos pedagógicos e, assim, constituindo elementos-chaves para a categoria *exclusão* dos estudantes com deficiência. À guisa de conclusão, Bins (2013, s/p) verificou em seu trabalho que,

A escola ainda não está preparada para trabalhar com as diferenças. Segue buscando e exigindo homogeneizações tanto de alunos como de aprendizagens. A EJA, mesmo sendo uma modalidade de ensino da educação básica, que possui pressupostos inclusivos, ainda não consegue trabalhar com e a partir das diferenças.

Neste sentido queremos pensar o viés da exclusão. Esta que não se dá sempre de maneira direta e objetiva, em uma relação vertical, mas de formas sutis, através de inúmeras vivências frustrantes, repetências, falta de incentivo, de atividades motivadoras, de aprendizados significativos. Nesta perspectiva, a dissertação defendida por Souza (2013) evidenciou, grosso modo, que os estudantes da EJA são caracterizados pela exclusão do sistema regular de ensino seja pela evasão motivada por diversos fatores, seja pela repetência que ocorre até que se atinja a idade limite e o sujeito seja encaminhado para outra modalidade de ensino. Tendo como pano de fundo esta realidade é fundamental indagarmos o que tem feito a EJA para romper com esta lógica e promover mudanças na trajetória destes sujeitos.

Considerando os problemas que contribuem para a exclusão no ensino regular, é importante que a EJA ofereça outras formas de inclusão, de educação e de propostas pedagógicas e metodológicas que contribuam para a construção do conhecimento. Caso isto não aconteça, o processo de evasão pode se repetir, produzindo novamente emoções negativas a respeito dos estudantes evadidos. A frustração e sentimento de fracasso recaem sobre os sujeitos que são nada mais que frutos de um sistema produtivo desigual, que culpabiliza e marginaliza os trabalhadores pela sua própria falha estrutural.

Semelhante a estas colocações, o trabalho de Tinós (2010) também identificou que as questões da exclusão dos estudantes com deficiência nesta modalidade de ensino se dão em virtude do contexto que os sujeitos estão inseridos e, principalmente, pelo insucesso e fracasso escolar e pela forma de tratamento dadas aos sujeitos com deficiência e, assim, levando à exposição e discriminação.

Em compasso à questão da exclusão foi possível localizar em alguns trabalhos a retratação da *infantilização* de jovens e adultos com deficiência intelectual. Tal questão, em especial, apareceu no estudo de Haas (2013), realizado com três estudantes com deficiência intelectual. A autora concluiu que a vivência escolar destes estudantes foi marcada por condições não favoráveis e, ainda, destaca que o processo de adulecer destes sujeitos é diferenciado daqueles sem deficiência, pois muitas vezes são vistos de forma infantilizada, sem a devida autonomia e emancipação que lhes é de direito. E, ainda Gonçalves (2014, p. 100), aponta que a esses sujeitos “não são dados um agir autônomo em relações pessoais e atividades, a tendência é de contínua tutela,

cuidado, a superproteção, subestimação, infantilização.” Conforme a autora, há uma tendência em cristalizar a imagem infantilizada do sujeito ou atribuir-lhe uma condição de ambiguidade entre infância e juventude.

Em sintonia com esta defesa, Gonçalves (2014) focaliza a fragilidade da inclusão em assentamentos paulistas que possuem a EJA. Em primeiro lugar, porque no sistema capitalista tudo aquilo que foge à normalidade é considerado inferior. Na análise documental, a autora identificou que a pessoa com deficiência é vista de modo reducionista, como incapaz, desacreditada, assim assemelhando-se à faixa etária infantil. Tal estudo demonstra que o princípio da normalidade também é demarcado pela perspectiva biomédica, na qual busca enquadrar capacidades e habilidades em níveis de normalidade, engendrando assim uma homogeneização de todos os sujeitos, desvalorizando a diferença, não reconhecendo a diversidade, recorrendo à deficiência como definidora do sujeito. Desse modo, esta abordagem científica classifica a pessoa com deficiência atribuindo-lhe uma faixa etária que corresponde à sua capacidade intelectual. Tal ideia carrega consigo a presunção de afirmar o que é o normal, e o que não o é.

Bartmeyer (2015) corrobora com esta questão afirmando que o contexto da não inclusão para os estudantes com deficiência intelectual é configurado pela atribuição de uma cognição infantilizada e incapaz e, assim, excluindo a condição de um cidadão adulto com autonomia. Outro aspecto desta problemática refere-se aos inúmeros pejorativos taxados para estes sujeitos, o que reflete o preconceito através de práticas discriminatórias. Neste desdobramento, a autora chega à conclusão de que a superação da exclusão deve estar submersa num campo onde as políticas façam-se valer rompendo com o assistencialismo e as formas de relacionamento inferiorizado. Ainda, estes sujeitos serem vistos como pessoas providas de capacidades, habilidades e competências em face às oportunidades de compensação e/ou adaptação social.

Outra questão que erigiu dos trabalhos levantados, remete a ausência de *recursos* humanos (intérprete de libras, professor auxiliar de sala de aula e provimento de cuidado de pessoas), recursos pedagógicos e midiáticos para estudantes com deficiência. Nessa direção, Mello (2013) afirma em sua pesquisa que a escola deve se adaptar ao estudante surdo e não o contrário, frisando, portanto, que a falta de recursos é de responsabilidade da escola e não do estudante que necessita de recursos humanos para estudar, como é o caso do intérprete de libras.

Dantas (2012) chama atenção para a questão da gestão e política escolar, que sem articular estratégias com toda equipe pedagógica ligada a um PPP, recai sobre práticas pedagógicas improvisadas e isoladas. Portanto, nas aulas que esta autora observou, em que havia estudantes com deficiência intelectual, nada havia de recursos que auxiliassem o processo de aprendizado daqueles sujeitos. As iniciativas por parte dos professores acabam sendo pontuais, de acordo com o andamento das aulas, o que não dá conta de um aprendizado significativo a todos os estudantes de forma legítima.

Haas (2013) problematiza a questão da existência de sala multifuncional e do Atendimento Educacional Especializado – AEE que, apesar de estar presente na estrutura da escola e em funcionamento, pode ser frequentado apenas no contraturno pelos estudantes, o que no caso da EJA é um empecilho para que haja a frequência dos jovens e adultos com deficiência, pois a maior parte destas pessoas é trabalhadora e não dispõe de tempo extra além de seu período de estudo diário. A mesma situação é explicitada por Silva (2013), defendendo que pelo mesmo motivo os estudantes não conseguem frequentar os serviços disponibilizados pela escola. Afinal, as imposições da vida, do mercado de trabalho, de dificuldades de locomoção, acessibilidades, entre tantas outras, impedem que estes sujeitos possam estar mais tempo dedicados à sua educação escolar.

Em conformidade com estas pesquisas, é importante destacarmos as produções que em seu processo de intervenção abordaram o uso de propostas não convencionais

e/ou triviais presentes no espaço escolar. Em especial, Rodrigues (2015) propôs na ação pedagógica o uso da calculadora como recurso da tecnologia assistiva envolvendo estudantes com deficiência intelectual. Neste processo, a pesquisadora fez o uso também de notas de dinheiro produzidas e reais, articulando-as em atividades lúdicas e jogos. Gonçalves (2014) e Ferreira (2016) fizeram o uso de materiais dinâmicos colaborativos e interativos através de jogos e brincadeiras. Batista (2016) fez o uso de mapas cartográficos táteis e não táteis abordando as questões locais e culturais da ilha de Abaetetuba no estado do Pará, envolvendo estudantes com deficiência. Botti (2016) fez o uso de materiais analógicos de caráter lúdico e de tecnologias assistivas - sistema dosvox.

Tinós (2010) promove uma reflexão acerca de sua pesquisa com duas estudantes de EJA com deficiência através de entrevistas que buscavam resgatar a trajetória escolar de ambas. O caso em questão nesta categoria diz respeito à diferença nas respostas aos questionamentos da pesquisadora entre a estudante e sua mãe. A pesquisadora tentou reconstruir pelas narrativas de ambas a trajetória escolar da estudante. Quando elas falaram sobre a EJA, mãe e filha afirmaram que neste espaço há uma socialização e acolhimento que não havia nas outras modalidades por onde havia passado. Entretanto, a mãe afirmara que o aprendizado deixava a desejar, que “era sempre a mesma coisa”, mostrando certa insatisfação com a verdadeira função educacional da EJA, ainda que para ela, a EJA represente um importante e positivo espaço de inserção social para filha. Em contramão ao que a mãe afirma, a própria estudante considera que aprende e que “ganhou bastante sabedoria” neste lugar, além de dizer que gosta dos colegas e da professora.

Neste sentido, queremos dialogar com duas questões que emergem destes fragmentos. Primeiro, a adultez como processo cultural e natural a qual todo sujeito vive não fogem à regra os sujeitos com deficiência, que também devem ser respeitados em sua condição humana. Portanto, é importante ressaltar que prevalece aquilo que a própria estudante acredita e afirma: seu aprendizado e aquisição de sabedoria no território da EJA. A segunda questão importante a ser destacada é a esfera da emancipação humana, enquanto sujeitos que têm voz, que pensam, que vivem e que possuem uma deficiência, não sendo a deficiência quem os possui. Estes sujeitos são estudantes que não se limitam, não se restringem a uma condição adversa à sua locomoção, ao seu aprendizado, à sua socialização.

Em relevo a esta experiência, Santos (2014) conclui em sua pesquisa que a concretização da inclusão, de modo geral, se dá pelo processo de adaptação e ajustamento dos impedimentos sociais e físicos instalados na sociedade. Isto é, oportunizar aos estudantes com limitações físicas, intelectuais e motoras juntamente com os demais indivíduos que constituem a sociedade. Este processo de adaptação possibilita a emancipação do sujeito com deficiência, e a este ser um sujeito atuante, livre, pensante, autônomo, e a exercer a razão e o senso crítico.

Portanto, a importância de se efetivar uma gestão escolar inclusiva, com práticas pedagógicas inclusivas, é justamente para que se promova a emancipação humana, que não se restringe somente aos estudantes com deficiência, mas a todos. A emancipação humana se refere a possibilidade do sujeito pensar autenticamente, se posicionar frente ao meio em que vive, atuar de modo consciente, reconhecer seu protagonismo em sua própria vida e sua influência no contexto micro e macro político, diz respeito à postura daquele que tem autonomia crítica, ainda que necessite de auxílio para caminhar, para se alimentar, para estudar.

Tomando como base categorial, *Atendimento Educacional Especializado – AEE*, foi possível identificar uma forte divisão territorial entre os trabalhos, defendendo a política do AEE como espaço de inclusão e, outros discordando que este espaço não propicia a inclusão. Na leitura das pesquisas de Freitas (2014), Botti (2016), Rodrigues (2015), Gonçalves (2014), Silva (2013), Hass (2013), Tinós (2010) e Varella (2011), os/as autores/as defendem o espaço especializado como um suporte de apoio, de

assessoramento, de acolhimento e de amadurecimento e evolução das habilidades e competências cognitivas e motoras. Numa direção contrária, a pesquisa de Bins (2013), Santos (2014), Zorner (2015), Bartmeyer (2015), Batista (2016) e Ferreira (2016) contestam que o espaço AEE no interior da escola é um dos pilares responsáveis pela exclusão das pessoas com deficiência. Justamente pelo fato de os professores da Educação Especial desenvolverem técnicas penosas e treinamentos, cujo objetivo é o adestramento, a correção, o desenvolvimento intelectual e o atendimento segregado, visando o mercado de trabalho e o consumo.

Rodrigues (2015) partilhando da mesma visão, indica uma experiência executada numa escola do interior de Goiás envolvendo estudantes com deficiência intelectual, onde foi possível constatar que o atendimento educacional especializado ocorre duas vezes por semana sob orientação da professora titular da turma em parceria com os PIBIDIANOS⁸ de matemática. Estes profissionais que estão em processo de formação ajudam a professora a desenvolver materiais, metodologias e estratégias pedagógicas para atender as reais necessidades educativas especiais dos estudantes. De acordo com a autora, é possível inferir que há necessidade de um AEE para atender os sujeitos que precisam de atendimento especializado, pois o/a professor/a regular das turmas não dá conta das especificidades dos estudantes com deficiência.

Desta forma, Batista (2016) ao pesquisar os saberes da realidade cultural e social dos estudantes jovens com deficiência da comunidade das ilhas de Abaetetuba do Pará, identificou que nessa comunidade as pessoas não dispõem de nenhum tipo de acompanhamento e/ou assessoramento, senão de suas famílias que os acompanham. O processo de inserção ao meio e o processo de aprendizagem são condicionados pela sua própria situacionalidade, isto é, as formas de inclusão social e cultural se dão por meio do aprendizado espontâneo no dia a dia, ora pelos ensinamentos familiares a caçar, a pescar, a fazer rede, ora pelo acompanhamento dos familiares nas escolas para ajudar a ler e escrever.

Em relação às categorias *currículo e formação docente*, constatamos que ambas atravessaram pelo corpo teórico das pesquisas. Ferreira (2016) traz no seu estudo a necessidade da comunidade educacional e científica em rever os conhecimentos hegemônicos e coloniais enraizados no currículo. E, sobretudo, repensar o distanciamento dos conhecimentos enaltecidos no currículo com os conteúdos que realmente são importantes para formação dos estudantes. Além disso, nesta empreitada, a autora chama atenção de um reposicionamento diante da formação empreendedora que o currículo consiste em produzir. Assim, o estudante pode ser encarado como objeto e não como sujeito de seu desenvolvimento cidadão.

Santos (2014) inconformada com a relativa estagnação de o/a professor/a não progredir em conhecimentos teóricos e culturais ligado à prática pedagógica necessária à inclusão dos estudantes com deficiência, critica certo conformismo dos/as professores, que vivem num espaço e tempo mundializado pelas informações e comunicações e negam o interesses pela temática, oferecem justificativas tradicionais e, até mesmo, se defendem colocando como obstáculo a sobrecarga de atribuições e de trabalho escolar para não se apropriarem de conhecimentos básicos do universo da Educação Inclusiva.

Em consonância com estes argumentos, remetemos propositadamente a tese de Gonçalves (2014), a qual frisa que não é novidade para ninguém que a formação docente é bastante incipiente em todos os cantos do Brasil, no que se refere aos conhecimentos ligados ao campo da Educação Inclusiva. Junto a esta colocação, a autora percebe que o papel do professor é relevante para o processo de constituição do sujeito porque é ele quem possibilita um conjunto de sentidos e significados ao estudante, oferecendo condições para que este se humanize.

⁸ Os PIBIDIANOS são estudantes que estão cursando a graduação e participam do Programa Institucional de Iniciação à Docência, instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), que “visa incentivar a formação de docentes para a educação básica, contribuir para a valorização do magistério, elevar a qualidade de formação inicial de professores nos cursos de licenciaturas, promover a integração entre universidade e a educação básica, bem como, oportunizar aos acadêmicos o contato com futuro local de trabalho” (MARTINS; ROSSATO, 2015, p. 9).

Gonçalves (2014) e Freitas (2014), concordam em partes com Santos (2014), mas destacam que a responsabilidade dos problemas e a incipiência da inclusão, estão relacionadas tanto a formação inicial docente que não prioriza temáticas e projetos com questões ligadas a estudantes com deficiência na EJA, quanto a precariedade do trabalho docente, com baixos salários, excessivas jornadas diárias e falta de recursos na escola para auxiliar na elaboração dos planejamentos e na prática de sala de aula.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste texto apresentamos um panorama geral das pesquisas acadêmicas que têm como objeto de estudo a Educação Inclusiva na Educação de Jovens e Adultos. No levantamento identificamos dezessete títulos de trabalhos oriundos de diferentes universidades do território brasileiro e de diferentes programas de pós-graduação (em sua maioria da área da Educação). Todas buscaram, através de procedimentos metodológicos distintos, refletir entorno do processo de inclusão de estudantes com deficiência da modalidade Educação de Jovens e Adultos.

Deste modo, a questão de como se caracteriza e concretiza a inclusão de estudantes com deficiência no território da Educação de Jovens e Adultos em nosso país, apresentada na introdução do texto, nos concedeu o entendimento de que tal fenômeno se dá por um conjunto de fatores presentes na instituição escolar, tais como: falta de recursos pedagógicos para trabalhar com este público, fragilidades na formação de professores, entre outros. Haas (2013) destaca que, muitas vezes, a inclusão no território da EJA, não tem protagonismo, pois os recursos pedagógicos utilizados em sala de aula são os mesmos utilizados com as turmas da Educação Infantil e Fundamental do ensino regular.

Com relação à esfera escolar que diz respeito a questões formais e burocráticas, percebemos que em alguns episódios há descaso e, portanto, a não-inclusão dos sujeitos com deficiência. Segundo a pesquisa realizada por Freitas (2013), as estudantes com deficiência, apesar de uma longa trajetória escolar, não possuem certificação. O que significa displicência com estes sujeitos. A escola atribui, muitas vezes, pouco valor ao processo de aprendizagem destes estudantes, mostrando uma concepção pautada nas poucas chances de escolarização.

Outra questão que atravessou nosso estudo refere-se à presença do professor em sala de aula despreparado e desinformado para lidar com os estudantes com algum tipo de deficiência. Tal constatação, que tem impedido e dificultado o processo de inclusão dos estudantes com deficiência, apareceu no trabalho defendido por Santos (2014). Enquanto Rodrigues (2015) destaca que a falta de comunicação verbal dos profissionais que trabalham no setor pedagógico e administrativo com o professor atuante na sala de aula prejudica tanto o desenvolvimento do estudante em sala, quanto o trabalho do professor em sua ação pedagógica. Na ruína destes problemas, Gonçalves (2014) sintetiza seu trabalho dizendo que a fragilidade da estrutura física que a instituição escolar apresenta reforça a exclusão dos estudantes com deficiência no espaço escolar. Estas fragilidades são conhecidas como barreiras atitudinais, arquitetônicas, comunicacionais e, também, barreiras de aprendizagem.

O posicionamento de Batista (2016) frente à proposta curricular existente hoje no espaço escolar é veemente questionador no sentido de pensar em um currículo aberto, democrático e que possibilite dar oportunidade e voz para as diferenças, neste caso, o estudante com deficiência. A denúncia da autora perpassa pelos princípios biomédicos implantados como pano de fundo no currículo. Isto é, a autora chama atenção na forma como o currículo se preocupa em dar conta de resolver os problemas de impedimentos que o “deficiente” carrega, por meio de atendimentos e técnicas especializadas. O princípio do modelo médico é uma raiz dos princípios do sistema capitalista, que traz em seu decoro a defesa da normalidade, ou seja, do corpo apto para ser explorado através do trabalho.

Em contrapartida a esses problemas, pudemos verificar diante dos trabalhos consultados que a EJA é um espaço de potencial socialização e inclusão do ponto de vista do relacionamento entre os pares. Bins (2013) percebe que existe uma relação harmoniosa entre os estudantes com e sem deficiência. Através das entrevistas com professoras e estudantes a autora afirma que eles praticam esportes juntos, que por vezes os jovens com deficiência auxiliam os idosos nas aulas, entre outras práticas cotidianas que expressam o respeito e mobilizam o diálogo. Também pudemos perceber, de modo geral, que a inclusão se dá pelo processo de adaptação e ajustamento dos impedimentos sociais e físicos instalados na sociedade. Isto é, oportunizar a interação e experiências de aprendizagem aos estudantes com limitações físicas, intelectuais e motoras juntamente com os demais indivíduos que constituem a sociedade. Esse processo de adaptação, segundo Santos (2014), apoiado nas contribuições de Adorno (2010) permite a emancipação do sujeito com deficiência a ser um sujeito atuante, livre, pensante, autônomo e, principalmente, de exercerem a razão e o senso crítico.

Para Gonçalves (2014) a concretização da inclusão é fundamentada na supervalorização e materialização das políticas da Educação Inclusiva elaborada em prol desta população. Ainda, a autora defende que o processo de inclusão acontece a partir das mudanças sociais implicadas na sociedade. Pois a implicação do meio social cria e cristaliza os preconceitos, rótulos e estigmas. Um dos caminhos para a concretização é o processo de compensação, isto é, ofertar metodologias diferenciadas que permitam aos estudantes com deficiência participar do processo formativo e integral do sujeito.

Os pilares para promover a inclusão no espaço escolar são o/a professor/a e a gestão da escola, amparados por legislações e esferas mais amplas, que perpassam a formação de professores, as diretrizes e normativas para a EJA e para a Educação Especial, bem como, os investimentos de âmbito nacional, estadual e municipal. O professor deve ter compromisso com o seu ofício, isto é, buscar conhecer seu estudante, estabelecer um diálogo com ele, utilizando-se de uma linguagem coerente, adequada e não preconceituosa. Quanto à gestão escolar, deve-se desenvolver um clima favorável de relações e interações entre os pares integrados no ambiente escolar, isto é, informar aos profissionais o tipo de estudante que a escola está recebendo, articular formações que fornecem amparo ao professor para atuar com estudantes com deficiência, desenvolver projetos em que se possibilite a integração dos estudantes com deficiência e, sobretudo, projetos que estejam ligados à construção e profusão de valores, respeito à diferença e à construção da cidadania.

Apesar das antinomias presentes neste campo de estudos, os trabalhos analisados e nosso pensamento são unânimes no reconhecimento da EJA como um espaço potencializador de transformação social, de emancipação humana e de ressignificação da educação escolar. No Brasil, esta modalidade vem conquistando reconhecimento e visibilidade, sobretudo nas duas últimas décadas, no entanto, as fragilidades são evidentes e têm imposto limites à Educação Inclusiva, sobretudo à inclusão de pessoas com deficiência. Isto acontece por diferentes motivos, como: carências de diferentes recursos nas instituições escolares, currículos deficitários na formação de professores e desvalorização e precariedade da profissão docente.

O levantamento dos trabalhos acadêmicos analisados possibilitou compreender a relevância destas áreas de estudo em conexão, ainda pouco abordadas academicamente, e mostra que este trabalho é apenas um recorte e uma análise que pode ser aprofundada em novos trabalhos. Acreditamos que muitas discussões ainda devem emergir e tornarem-se pesquisas amplas de nível de mestrado e doutorado, a citar: a relação entre a EJA e a Educação Inclusiva e a inclusão de sujeitos com deficiência nesta modalidade de ensino. Consideramos, acima de tudo, que a ciência que se produz, que dialoga e que se pensa nas universidades devem se estender à sociedade, sobretudo no que diz respeito às públicas, que são financiadas pela população brasileira, que por sua vez clamam por transformações sociais profundas, como é o caso do público da EJA, ou

mesmo daqueles que não se inserem nela, mas estão imersos na classe trabalhadora, dos oprimidos, excluídos e que têm seus direitos de humanidade negados.

Destacamos também o quanto a modalidade da EJA ainda é imatura no que diz respeito à efetivação das políticas inclusivas, tanto dos sujeitos com deficiência quanto sem. Evidencia-se igualmente a marginalização deste grupo quando defrontada com as demais modalidades de ensino, ainda que a educação de maneira geral não seja prioridade no sistema produtivo econômico no país. A EJA não é protagonista e nem ocupa os primeiros lugares de incentivo e investimentos por parte do governo, o que se reflete na falta de recursos humanos e materiais no cotidiano, na estrutura educacional e na sala de aula.

Somado a isto, acrescentamos a problemática da formação de professores, inicial e continuada; a ausência de disciplinas obrigatórias voltadas à EJA e à Educação Inclusiva nos desenhos curriculares dos cursos das universidades⁹; a ausência de formação continuada que prioriza estas áreas; o caráter pouco técnico dos cursos de graduação em licenciatura, onde muito se preocupam em promover a reflexão, o debate, a criticidade, o pensamento, e pouco em “como fazer”, como trabalhar com os/as estudantes com deficiência. Além disto, a precarização da profissão docente corrobora com uma atividade pouco qualificada. Os baixos salários, as excessivas jornadas de trabalhos e o pouco apoio e recursos para o planejamento de práticas pedagógicas voltadas aos estudantes com deficiência contribuem para ampliar as desigualdades.

Neste cenário, os sujeitos com deficiência não se encaixam em nenhum espaço (de lazer, educativo e até mesmo familiar), não logram sucesso escolar, são excluídos, marginalizados e discriminados. Além de tudo, são responsabilizados pela sua condição de carregarem fracassos e frustrações em sua trajetória de vida. Absorvem os fardos da incapacidade, da inabilidade, da incompetência, da imperfeição que lhes são atribuídos nas diversas esferas sociais. Ressaltamos aqui a necessidade de superação desta perspectiva há muito falida e ilusória, perspectiva vendida pela mídia, pelas indústrias, pelos meios de produção. A emancipação social só é possível, em uma primeira instância, através de uma educação inclusiva, que promova o respeito e a valorização da diferença.

REFERÊNCIAS

ADORNO, T. W. *Educação e Emancipação*. Tradução Wolfgang Leo Maar. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

APPOLINÁRIO, F. *Dicionário de metodologia científica: um guia para a produção do conhecimento científico*. São Paulo: Atlas, 2009.

ARROYO, M. Formar educadoras e educadores de jovens e adultos. In: SOARES, L. *Formação de educadores de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica; SECAD-MEC; UNESCO, 2006.

BARTMEYER, C. A. P. *Ensino de habilidades monetárias para educandos com deficiência intelectual (DI) da Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. 2015. 162 f. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciência e Tecnologia)– Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Ponta Grossa, 2015.

BATISTA, M. V. M. *Saberes culturais de jovens e adultos com deficiência de comunidades das ilhas de Abaetetuba-PA*. 2016. 197 f. Dissertação (Mestrado em Educação)– Universidade do Estado do Pará, Belém, 2016.

BAUMAN, Z. *Modernidade Líquida*. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001.

⁹ É oportuno salientar que já está em vigor a Lei nº 13.409/2016 que institui cotas para pessoas com deficiência em universidades federais, estaduais e institutos federais de ensino. Tal lei também contempla estudantes vindos de escolas públicas, de baixa renda, negros, pardos e indígenas.

- BERGAMO, R. B. *Educação especial: pesquisa e prática*. Curitiba: InterSaberes, 2012.
- BINS, K. L. G. *Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem*. 2013. 118 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.
- BOTTI, F. H. A. *Interfaces da educação de jovens e adultos e educação especial: o direito em análise*. 2016. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2016.
- BRASIL. Lei nº 13.409, de 28 de dezembro de 2016. Altera a Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, para dispor sobre a reserva de vagas para pessoas com deficiência nos cursos técnico de nível médio e superior das instituições federais de ensino. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 29 dez. 2016. **Disponível em:** <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2016/lei/L13409.htm>. Acesso: 30 out. 2017.
- _____. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jun. 2000.
- _____. Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 jul. 2010. Seção 1, p. 824.
- CARVALHO, R. E. *Removendo barreiras para a aprendizagem: educação inclusiva*. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- DANTAS, D. de C. L. *A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo de caso*. 2012. 287 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012.
- DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. *Kafka – para uma literatura menor*. Lisboa: Minuit, 2004.
- FERREIRA, R. A. *Trabalho colaborativo na educação física escolar: estratégias para a formação de professores e inclusão*. 2016. 169 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente-SP, 2016.
- FLAUZINO, R. Z. Atendimento educacional especializado: intervenção pedagógica com o uso de tecnologias. In: ROSITO, M. C.; ACCORSI, M. I.; BORTOLINI, S. (Org.). *Atendimento educacional especializado na perspectiva da educação inclusiva*. Porto Alegre: Companhia Rio-Grandense de Artes Gráficas, 2015.
- FREITAS, M. A. de S. *Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: interfaces do processo de escolarização*. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2014.
- GONSALVES, E. P. *Conversas sobre iniciação à pesquisa científica*. Campinas-SP: Editora Alínea, 2007.
- GONÇALVES, T. G. G. L. *Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA*. 2014. 199 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos-SP, 2014.
- HAAS, C. *Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência: “isso me lembra uma história!”* 2013. 214 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. *Revista Brasileira de Educação*, n. 14, p. 108-130, maio/ago. 2000.
- KAERCHER, Nestor André. *Fugir do tédio e do denunciamento: mestres com fome e em busca de ensino e aprendizagem significativas*. In: CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (Orgs.). *Movimentos para ensinar geografia – oscilações*. Porto Alegre: Editora Letra1, 2016, p. 201-217.
- MARTINS, R. E. M. W.; ROSSATO, L. *Reflexões sobre as experiências do Pibid na UDESC*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2015.
- MAURICIO, S. S. *Geografias constituídas com o Projeto de Educação Comunitária Integrar*. 2015. 65 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) – Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2015.
- MELLO, R. F. de. *A experiência como fonte de normas: o trabalho dos professores da EJA com alunos surdos*. 2013. 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2013.
- ORRÚ, Silvia Ester. *Aprendizes com autismo: Aprendizagem por eixos de interesse em espaços não excludentes*. Petrópolis: Vozes, 2016.
- RODRIGUES, L. B. *O uso da calculadora como recurso de tecnologia assistiva no ensino de aritmética para os alunos com deficiência intelectual matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA)*. 2015. 238 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2015.
- SANTOS, T. M. D. dos. *Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: experiências de inclusão na Escola Pública*. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2014.
- SILVA, R. G. da. *Limites e possibilidades da inclusão escolar de deficientes no ensino médio modalidade educação de jovens e adultos: percepções de alunos e professores*. 2013. 229 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2013.
- SOUZA, S. C. M. de. *A educação de jovens e adultos na perspectiva da inclusão: o olhar das professoras*. 2013. 122 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2013.
- TINÓS, L. M. S. *Caminhos de alunos com deficiências à educação de jovens e adultos: conhecendo e compreendendo trajetórias escolares*. 2010. 137 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.
- VARELLA, M. da C. B. *Trilhas da inclusão escolar percorridas por uma aluna com paralisia cerebral na EJA: concepções e práticas*. 2011. 230 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.
- ZORRER, L. D. *A inclusão escolar e o estudante de EJA: um estudo de caso*. 2015. 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional de Blumenau, Blumenau-SC, 2015.