



UNIVERSIDADE
ESTADUAL DE LONDRINA

TAÍSA GRASIELA GOMES LIDUENHA GONÇALVES

**ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DOS
INDICADORES EDUCACIONAIS BRASILEIROS**

TAÍSA GRASIELA GOMES LIDUENHA GONÇALVES

**ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA
EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DOS
INDICADORES EDUCACIONAIS BRASILEIROS**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Educação, da Universidade Estadual de Londrina, como requisito final para a obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Professora Doutora Sílvia Márcia Ferreira Meletti.

Londrina
2012

Catálogo elaborado pela Divisão de Processos Técnicos da Biblioteca Central da Universidade Estadual de Londrina.

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)

G635e Gonçalves, Taísa Grasiela Gomes Liduenha.
Escolarização de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros / Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves. – Londrina, 2012.
72 f. : il.

Orientador: Sílvia Márcia Ferreira Meletti.
Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2012.
Inclui bibliografia.

1. Educação especial – Brasil – Teses. 2. Deficientes – Educação – Teses. 2. Educação especial – Jovens e Adultos – Teses. 3. Educação inclusiva – Teses. 4. Indicadores educacionais – Teses. 5. Política educacional – Alfabetização – Integração de alunos especiais – Teses. I. Meletti, Sílvia Márcia Ferreira. II. Universidade Estadual de Londrina. Centro de Educação, Comunicação e Artes. Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU 376(81)

TAÍSA GRASIELA GOMES LIDUENHA GONÇALVES

**ESCOLARIZAÇÃO DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO
DE JOVENS E ADULTOS: UMA ANÁLISE DOS INDICADORES
EDUCACIONAIS BRASILEIROS**

Dissertação apresentada ao Programa de
Mestrado em Educação, da Universidade
Estadual de Londrina, como requisito final
para a obtenção do título de Mestre.

BANCA EXAMINADORA

Prof^a. Orientadora Dra: Sílvia Márcia Ferreira
Meletti
Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. José Geraldo Silveira Bueno
PUC – São Paulo - SP

Prof^a. Dra. Maria Cristina Marquezini
Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 15 de fevereiro de 2012.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais José e Ana,
Aos meus irmãos Ricardo e Camila
E ao meu marido Ricardo.

AGRADECIMENTOS

À Deus, por permitir mais esta conquista.

À professora Dra. Silvia Márcia Ferreira Meletti, em especial, pela dedicação, competência e incentivo. Obrigada por partilhar comigo seus conhecimentos e sua amizade.

Ao Programa de Mestrado em Educação da Universidade Estadual de Londrina.

Aos professores e colegas do mestrado pelas contribuições na construção dos conhecimentos.

À Professora Dra. Maria Cristina Marquezine pelas contribuições na banca de qualificação.

Ao Professor Dr. José Geraldo Silveira Bueno pela presença na banca deste trabalho e contribuições enriquecedoras.

À Professora Maria Angélica Pedra Minhoto pelos ensinamentos e acolhida.

Aos integrantes do grupo de Pesquisa Estudos e Pesquisa em Educação Especial pelos momentos de estudos, apoio e amizade.

Ao Ricardo, meu companheiro de vida, que presenciou todas as fases deste trabalho e me apoiou em todos os instantes.

Aos meus pais e aos meus irmãos que sempre me incentivaram a lutar pelos meus sonhos.

À CAPES pelo investimento na pesquisa.

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

RESUMO

Este trabalho objetivou identificar e analisar as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. O estudo teve como base os microdados do Censo da Educação Básica disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) que possibilitaram uma análise das matrículas de alunos com deficiência (visual, auditiva, física intelectual) na EJA (regular e especial) a partir das etapas de ensino, dependência administrativa e faixa etária. Os resultados indicam: alto índice de alunos com deficiência nas séries iniciais da EJA; concentração de matrículas de alunos com deficiência física e deficiência intelectual em espaços segregados; alto percentual de matrículas de alunos com deficiência intelectual nessa modalidade; juvenilização dos deficientes; concentração das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em instâncias municipais da EJA regular e centralização das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na esfera privada da EJA especial. Verificou-se um crescente número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na EJA indicando que esta modalidade se tornou mais um espaço vinculado à Educação Especial.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação de Jovens e Adultos. Deficiências. Indicadores Educacionais.

GONÇALVES, T. G. G. L. **Schooling of students with disabilities in youth and adult education: an analysis of brazilian educational indicators.** 2012. 72 fls. Dissertation (Master of Education) - State University of Londrina, Londrina, 2012.

ABSTRACT

This study aimed to identify and analyze the enrollment of students with special educational needs in Youth and Adult Education (EJA) in Brazil. The study was based on microdatas from the Census of Basic Education provided by the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (INEP) which made possible an analysis of the enrollment of students with disabilities (visual, hearing, physical, intellectual) in EJA (regular and special) from the stages of teaching, administrative dependence and age group. The results indicate: high rate of students with disabilities in the first school years of EJA; concentration of enrollment of students with physical and intellectual disabilities in segregated spaces; high percentage of enrollment of students with intellectual disabilities in this modality; juvenilization of the disabled; concentration of enrollment of students with special educational needs in municipal regular instances of EJA and centralization of enrollment of students with special educational needs in the private sphere of special EJA. There was a growing enrollment of students with special educational needs in EJA, indicating that this modality has become more linked to the Special Education area.

Keywords: Special Education, Adult and Youth Education, Disabilities, Educational Indicators.

LISTA DE TABELAS

- Tabela 1-** Distribuição das matrículas gerais e de alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica e na educação de Jovens e Adultos (2007/2010).....43
- Tabela 2 -** Distribuição das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na EJA, por tipo de escolarização (2007-2010)44
- Tabela 3 -** Matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais por Dependência Administrativa na EJA regular e especial (2007-2010).....45
- Tabela 4 -** Matrículas de alunos com deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física e deficiência intelectual por Dependência Administrativa na EJA regular e especial (2007-2010).....47
- Tabela 5 -** Matrículas de alunos com deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física e deficiência intelectual por idade e etapa de ensino na EJA regular (2007-2010).....52
- Tabela 6 -** Matrículas de alunos com deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física e deficiência intelectual por idade e etapa de ensino na EJA especial (2007-2010).....56

LISTA DE SIGLAS

ANPED	Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA	Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEB	Câmara de Educação Básica
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CPC	Centros Populares de Cultura
CPCTAL	Campanha Pé no Chão Também se Aprende a Ler
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica
FUNDEF	Fundo de Valorização do Ensino Fundamental
INEP	Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB/71	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1971
LDBEN/96	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação
Mobral	Movimento Brasileiro de Alfabetização
PNE	Plano Nacional de Educação
SECAD	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
SENAC	Serviço Nacional do Comércio
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial

SESI	Serviço Social da Indústria
SESC	Serviço Social do Comércio
SCIELO	Scientific Electronic Library Online
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TEC NEP	Educação, Tecnologia e Profissionalização para Pessoas com Necessidades Educacionais Especiais
UNESCO	Organização das Nações Unidas

SUMÁRIO

1 APRESENTAÇÃO	11
2 AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	14
3 POLÍTICAS INCLUSIVAS E EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL	21
4 ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EJA	29
4.1 PROBLEMA DE PESQUISA.....	37
4.2 OBJETIVO GERAL.....	37
4.2.2 Objetivos específicos	37
5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	39
6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	43
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	63
REFERÊNCIAS	67

1 APRESENTAÇÃO

O presente trabalho analisa as matrículas de alunos com deficiência inseridos na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Em 2006 iniciei o curso de Pedagogia e no ano posterior surgiu a oportunidade de estagiar em uma instituição privada no norte do Paraná, exercendo a função de professora regente para uma turma de séries iniciais da EJA, em uma sala multisseriada. Em um ano e meio de estágio percebi o aumento de alunos com “deficiência” na EJA, principalmente na sala de alfabetização. No segundo semestre de 2008 comecei a participar do Grupo de Pesquisa Estudos e Pesquisas em Educação Especial e a elaboração dos estudos de iniciação científica (LIDUENHA; MELETTI, 2009) nos quais investiguei a trajetória escolar de alunos da Educação de Jovens e Adultos oriundos de classes especiais. Os resultados destas investigações indicaram que a trajetória dos alunos foi marcada pela permanência quase exclusiva em espaços segregados e pela não inserção em processos de escolarização efetivos, o que redundou no retorno à escola por meio da EJA. Outro aspecto que se destacou durante a realização das pesquisas foi a percepção de que havia um aumento no número de alunos com deficiência nesta modalidade de ensino que, paradoxalmente deveria se ocupar daqueles que não tiveram acesso à escola na idade regular. A partir daí, minhas reflexões se direcionaram para os indicadores educacionais de alunos com deficiência na EJA.

Com o término da graduação em Pedagogia e com o início do mestrado em Educação minhas atividades no grupo de pesquisa se voltaram para a análise das matrículas de alunos com deficiência por meio da participação na pesquisa do Observatório da Educação *A escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar: Uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros* (MELETTI, 2010). Neste contexto, a análise dos índices de matrícula de alunos com deficiência na EJA coube a mim por meio do desenvolvimento da presente pesquisa que objetivou identificar e analisar as alterações quantitativas nos anos 2007- 2010 referentes ao acesso de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos no Brasil.

Durante o mestrado realizamos um estudo (GONÇALVES; MELETTI, 2011) no qual fizemos um levantamento e analisamos produções acadêmicas na área da educação com enfoque nos dados sobre a escolarização da

pessoa com deficiência da EJA, para isso, a pesquisa foi realizada com base nas reuniões anuais da ANPED (Associação Nacional de Pós- Graduação e Pesquisa em Educação), no acervo do SCIELO (Scientific Electronic Library Online) nos anos de 2000 a 2010 e no banco de teses da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) no período de 2000 a 2009. Encontramos um número reduzido de produções que tratam da pessoa jovem e adulta com deficiência e a maioria dos trabalhos não trata diretamente da escolarização desta população na EJA. Outro ponto, é que alguns trabalhos fazem referência a jovens e adultos na instituição especial, mas não fica nítido a etapa de ensino que se refere e se a modalidade EJA foi incorporada nesta esfera.

Em outro trabalho (GONÇALVES, et al., 2011), analisamos as matrículas alunos com necessidades educacionais especiais EJA, segundo modalidade e etapa de ensino. Constatamos a concentração das matrículas na etapa inicial da EJA, sobretudo de alunos com deficiência intelectual.

A partir destes trabalhos verifica-se um aumento das matrículas pessoa com deficiência na EJA e a baixa escolaridade destes sujeitos. Assim, evidenciou-se a necessidade de estudos que englobassem a Educação Especial e a EJA, visto que estas modalidades enfrentam uma série de problemas pedagógicos e políticos dificultando assim uma escolarização de qualidade para estas pessoas que não tiveram acesso ou foram excluídas do espaço educacional.

Neste contexto, desenvolvemos este estudo analisando as alterações quantitativas no período de 2007- 2010 referentes ao acesso de alunos com deficiência na EJA. O relatório da pesquisa está organizado conforme apresentado a seguir.

No primeiro capítulo *As Políticas para a Educação de Jovens e Adultos*, apresentamos marcos importantes, e a constituição desta modalidade de ensino.

Num segundo momento, apresentamos *As Políticas Inclusivas e educação de pessoas com deficiência no Brasil*, discutindo os documentos legais brasileiros e focando o processo de escolarização da pessoa com deficiência.

O capítulo, *Alunos com deficiências na EJA* apresentamos a modalidade EJA e indicamos a inserção de pessoas com deficiência neste espaço, focando a interface da EJA com a Educação Especial.

Após apresentar a fundamentação teórica, seguimos para a metodologia e os procedimentos de coleta e análise dos dados utilizados, assim como, os resultados concomitantemente com suas respectivas análises.

O último capítulo apresenta as considerações finais acerca do estudo, mostrando a situação das matrículas de alunos com deficiência na EJA e destacando a necessidade de pesquisas na área abrangendo a interface entre a EJA e Educação Especial.

2 AS POLÍTICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

Este capítulo tem como objetivo apresentar as políticas para a EJA, mostrando o surgimento desta modalidade no Brasil.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é amparada por uma política compensatória destinada a uma população que foi excluída da escola por diversos motivos. Assim, esta modalidade educacional foi constituída para retificar este processo histórico brasileiro de exclusão da escolarização básica (CAMARGO, 2006).

No Brasil, a educação de Jovens e Adultos foi pensada como tema político, sobretudo a partir da década de 1940, impulsionada pela I Conferência Internacional de Educação de Adultos, na Dinamarca, que teve como finalidade contribuir para o resgate do respeito aos direitos humanos e para a construção da paz duradoura. A partir deste marco, foram criadas ações e programas governamentais que se expandiram, dentre elas: o Fundo Nacional de Ensino Primário em 1942, o Serviço de Educação de Adultos e a Campanha de Educação de Adultos e Adolescentes (CEAA), ambos em 1947, a Campanha de Educação Rural iniciada em 1952 e a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo em 1958 (DI PIERRO; RIBEIRO; JOIA, 2001).

A CEAA iniciou suas atividades com base em um plano direcionado para o ensino supletivo, cuja finalidade era a de atender as necessidades de qualificação da mão-de-obra para o setor industrial e ampliar o eleitorado mantido pelas práticas clientelistas. A partir de 1951, a CEAA iniciou um trabalho voltado para o ensino profissionalizante, e para isso o Ministério da Educação e Saúde implementou a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) dirigida à população do campo com o intuito de evitar o êxodo rural (CHILANTE; NOMA, 2005).

Di Pierro, Ribeiro e Joia (2001) destacam que as propostas de alfabetização no final da década de 40 proporcionaram reflexões acerca das práticas pedagógicas e de suas implicações psicossociais, mas não se obteve neste período uma metodologia específica para alfabetização de jovens e adultos, nem uma vertente pedagógica para esta modalidade de ensino.

A II Conferência em Montreal, Canadá, em 1960, propiciou a consolidação da Declaração da Conferência Mundial de Educação de Adultos que destacava um debate sobre o contexto do aumento populacional, de novas

tecnologias, da industrialização, do crescimento econômico e da aprendizagem como tarefa mundial, cujos países mais ricos deveriam cooperar com os menos desenvolvidos (PAIVA, 2005).

Entretanto, na década de 60, houve os movimentos de educação e cultura popular conduzidos pelas idéias de Paulo Freire, vinculados a organizações sociais, igreja católica e a governos que desenvolveram práticas de alfabetização com a finalidade de atender as pessoas marginalizadas, além da preocupação de conscientizar os cidadãos sobre seus direitos para a reivindicação de melhorias sociais. Dentre eles se destacaram: o Movimento de Educação de Base – MEB (1961), sistema rádio educativo criado na Conferência Nacional dos Bispos do Brasil com o apoio do Governo Federal (1961); os Centros Populares de Cultura – CPC (1963), Movimento de Cultura Popular – MCP (1961) e a Campanha Pé no Chão Também se Aprende a Ler – CPCTAL (1961) (CHILANTE; NOMA, 2005).

No período do regime militar (1964-1985), os movimentos de alfabetização e seus integrantes foram perseguidos e reprimidos pelos órgãos do Governo Federal que, em 1967, criou o Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização (a partir de 1985, passaram a se chamar Fundação Educar), que teve como objetivo erradicar o analfabetismo e principalmente, preparar mão-de-obra necessária aos fins e interesses capitalistas do Estado (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O Mobral, na década de 1960, instalou comissões municipais por todo país, que controlavam as práticas pedagógicas e os materiais didáticos utilizados para a alfabetização de jovens e adultos. Este movimento por apresentar grande notoriedade e aparência na nação, favoreceu o reconhecimento da ordem política implementada em 64, e ainda, visava responder as orientações provindas de agências internacionais ligadas à Organização das Nações Unidas, principalmente a UNESCO que propunha o combate ao analfabetismo e a universalização da educação básica como estratégia de desenvolvimento socioeconômico e a manutenção da paz. Desacreditado nos meios políticos e educacionais, o Mobral foi extinto em 1985, quando a abertura política já estava consideravelmente avançada (DI PIERRO; RIBEIRO; JOIA, 2001).

Em 1971 é promulgada a lei de 5692/71. De acordo com Martins (2005), a lei 5692/71 contemplava o supletivo da EJA ao mesmo tempo em que mantinha os objetivos do Mobral com a valorização da profissionalização para o

mercado de trabalho, ensino da leitura e escrita para que os sujeitos apenas decodificassem signos. Assim, os alunos não possuíam uma interpretação e análise do contexto educacional e social que estavam inseridos.

Na III Conferência Internacional de Educação de Adultos, em Tóquio, no ano de 1972, o cenário histórico era de rápido crescimento econômico e de pós independência para muitos países. Seu objetivo central era consolidar a idéia do aprender por toda a vida. Ao final dessa Conferência concluiu-se que a educação de adultos é um fator crucial no processo de democratização e desenvolvimento econômico, social e cultural das nações, sendo parte integral do sistema educacional na perspectiva da aprendizagem ao longo da vida (PAIVA, 2005).

Paiva (2005) explicita que a IV Conferência Internacional de Educação de Adultos, realizada em Paris, em 1985, caracterizou-se pela pluralidade de conceitos, sobretudo econômicos.

A década de 1990 favoreceu a Educação de Jovens e Adultos, uma vez que em Jomtien, Tailândia, houve a Conferência Mundial sobre “Educação para Todos”, sendo os princípios: universalizar o acesso à educação; fomentar a equidade; melhorar as condições de aprendizagem, ampliar a educação básica e fortalecer a solidariedade internacional. Já a V Conferência de Hamburgo em 1997 teve como princípio rever o quadro do analfabetismo no mundo, estando agravado o nível de exclusão de pessoas pobres e analfabetas. A atenção especial permanecia direcionada à idéia do aprender por toda a vida na educação de jovens e adultos (PAIVA, 2005).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 em seus artigos 37 e 38 contempla a Educação de Jovens e Adultos por meio de melhor adequação às novas exigências sociais. Dentre algumas alterações significativas podemos citar: idade mínima de 15 anos para frequentar o ensino fundamental e 18 para o ensino médio, defendendo também o uso de didática apropriada às características dos educandos, condições de vida e trabalho. Ainda de acordo com a LDB (9394/96), em seu artigo 37, “a Educação de Jovens e Adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental e Médio na idade própria”.

A conquista do direito à EJA, assim como a mobilização por sua implementação, inseridas no processo de redemocratização do sistema político nas décadas de 1980 e 1990, foram marcadas pela

forte presença da sociedade civil na reivindicação de direitos e pressão por mais participação nos rumos da gestão pública. Esse movimento, principalmente por meio de pressões municipais, Fóruns estaduais e encontros nacionais, resultou em novas ofertas de serviços de atendimento e em novas formas de pensar e fazer a EJA, assim como na necessidade de buscar regulamentá-lo (HADDAD, 2007, p. 207-208).

Como é possível constatar, a EJA tornou-se uma proposta de governo no qual são feitas campanhas nacionais para diminuir e eliminar o analfabetismo, como por exemplo: “O Brasil Alfabetizado” e “Paraná Alfabetizado”. No entanto, um aspecto considerado negativo é que os trabalhos são desenvolvidos pelos educadores de forma quase que voluntária. O governo oferece apenas uma ajuda de custo e esses educadores nem precisam ter uma formação adequada; assim, esse trabalho apresenta-se como uma forma de assistencialismo. Muitos professores da EJA também possuem uma grande jornada de trabalho, exercendo várias funções, o que representa a precariedade do trabalho no sistema neoliberal, o qual se reflete também no ambiente escolar: “[...] a neutralidade da burocracia de Estado, por diversas manifestações de assistencialismo e por práticas de banalização do conhecimento” (RUMMERT, 2006, p. 132).

Di Pierro (2001) aponta que, no decorrer da década de 90, observou-se uma tendência em municipalizar a escolarização para jovens e adultos, assegurando aos cidadãos o direito de ensino fundamental público e gratuito em qualquer idade. Respalhada na Constituição de 1988, responsabilizou o poder público pela oferta de educação, “vinculou parcela de receita de impostos a despesas com educação e promoveu uma descentralização dos tributos em favor da esfera municipal, que ampliou sua capacidade de investimentos” (DI PIERRO, 2001, p.324).

De acordo com o Plano Nacional de Educação - PNE é necessário haver um esforço nacional partilhado entre União, os Estados e o Distrito Federal, os Municípios e a sociedade organizada (BRASIL, 2001). Campos (2003) assinala que a EJA sempre foi administrada de forma paralela ao sistema educacional fortalecendo a terceirização dos serviços por meio de convênios.

Di Pierro (2001) afirma que a reforma no âmbito escolar de 1990 foi eficaz para garantir a descentralização e financiamento do ensino básico de jovens e adultos, sendo assim o Ministério da Educação (MEC):

Reteve para si funções de regulação e controle, mediante a fixação de referenciais curriculares e criação de programas de formação de educadores que, embora sejam apresentados formalmente como livre opção dos estados e municípios, tornam-se compulsórios na prática, à medida que a adesão àqueles programas passou a condicionar as transferências de recursos federais para as instâncias subnacionais de governo (DI PIERRO, 2001, p. 325).

A omissão do Estado no financiamento e oferta de serviços sociais e educacionais fez com que envolvesse instituições do mercado e da sociedade civil, como os organismos do chamado “Sistema S” (SESI, SESC, SENAI, SENAC...), os centros de educação popular e igrejas, sendo relevantes na atualidade educacional (DI PIERRO, 2001).

Stromquist (2001) afirma que a maioria dos governos e organizações humanitárias aprova o letramento, porém a grande parte tende a superestimar seus efeitos e a subestimar as dificuldades de sua implementação. “Nem governos nem organizações humanitárias têm mostrado o tipo de comprometimento necessário para tornar o letramento acessível aos adultos a que eles pretendem servir” (STROMQUIST, 2001, p.318).

Conforme o Parecer CNE/ CEB 11/00 o Brasil possuía um número enorme de analfabetos. Esta situação ao longo do século XX teve um declínio no percentual de analfabetos absolutos no conjunto da população, contudo, nos anos 90 havia um patamar próximo aos 15% dos jovens e adultos brasileiros. Em 1996, quase um terço da população com mais de 14 anos não havia concluído sequer quatro anos de estudos e os que não haviam completado o ensino obrigatório de oito anos correspondia mais de dois terços da população nessa faixa etária (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

De acordo com Di Pierro (2005) havia um argumento controverso de que a educação básica de jovens e adultos oferecia uma relação de custo-benefício menos favorável que a educação primária de crianças. Na década de 1990, a orientação dos recursos públicos eram voltados para o ensino fundamental de crianças e adolescentes, sendo o principal mecanismo o Fundo de Valorização do Ensino Fundamental (FUNDEF) que expurgou as matrículas do ensino de jovens e adultos por imposição de um veto do presidente da República Fernando Henrique Cardoso. Desta maneira, rompeu-se o direito à educação e ainda nesse contexto “as demandas e necessidades educativas dos jovens e adultos, quando consideradas,

foram abordadas com políticas marginais, de caráter emergencial e transitório, subsidiárias a programas de alívio da pobreza” (DI PIERRO, 2005, p.1123).

Segundo Haddad e Di Pierro (2000), o ensino fundamental para jovens e adultos perdeu espaço como atendimento educacional público de caráter universal e passou a ser entendido como política compensatória coadjuvante no combate às situações de pobreza, com ausência de política articulada para atender de maneira planejada o desafio de superar os altos índices de analfabetismo e elevar a escolaridade de uma grande parte da população.

Em 2004, com a mudança de governo, ocorreram algumas mudanças mediante a reunião dos diferentes programas do MEC na Coordenação de Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), e a inclusão da modalidade no projeto remetido ao Congresso para o fundo de financiamento da educação básica (FUNDEB) que substituiu o FUNDEF em 2007 (DI PIERRO, 2005).

Para Chilante e Noma (2005) a idéia central da função reparadora conferida à EJA é a inclusão. Por meio da EJA busca-se a inclusão no sistema educacional daqueles que estão fora da escola. A lógica é que em decorrência da inclusão no meio educacional, haveria a inserção e o acesso ao mercado de trabalho.

As análises sobre as políticas públicas de educação de jovens e adultos destacam os impasses por duas frentes contraditórias desencadeadas no período da redemocratização das instituições políticas do país. De um lado, ocorreu um consenso em favor da alfabetização e da educação básica para a participação na sociedade democrática e da qualificação profissional para um mundo do trabalho que refletiu no aumento dos direitos educativos dos jovens e adultos conforme a legislação. Por outro, a EJA se tornou marginal na reforma educacional da segunda metade dos anos de 1990 constituída por princípios neoliberais de reforma do Estado e com restrições ao gasto público. Assim, esta modalidade foi orientada por diretrizes desconcentradas, havendo a focalização e redefinição das atribuições por setores públicos e privados (DI PIERRO, 2005).

Di Pierro (2005) interpreta a EJA como um movimento durante os últimos 50 anos, que assumiu diferentes configurações em cada período, marcada por momentos de conflitos e cooperação com os governos. E destaca que “desde os anos de 1960, sua influência e participação na execução de políticas públicas foram

mais intensas nos períodos de vigência do regime democrático e junto a governos de orientação progressista” (DI PIERRO, 2005, p.1130).

A Educação de Jovens e Adultos ainda é precária em termos políticos, comprometendo ainda mais a formação dos alunos que por motivos diversos evadiram, desistiram, não freqüentaram a escola em idade própria, ou ainda, foram excluídos dos espaços educacionais. Ainda que historicamente no Brasil, a Educação de Jovens e Adultos tenha sido constituída sob conflitos e tensões em termos políticos, entendemos que esse pode ser o momento de pensá-la em termos de uma política pública.

A partir dessas reflexões acerca do histórico sobre a educação de jovens e adultos, podemos notar que ainda é um vasto campo para pesquisa, pois há diversas inquietações a respeito do tema, políticas a serem repensadas e assumidas como garantia do direito público aos excluídos pela educação.

3 POLÍTICAS INCLUSIVAS E EDUCAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

O objetivo deste capítulo é apresentar as políticas inclusivas com enfoque nas pessoas com deficiência.

As políticas inclusivas se adentram no universo educacional com intuito de inserir a população excluída, visto que havia restrições ao acesso à educação básica.

A implementação de uma política de inclusão é decorrente da existência de um contingente de excluídos. Cury (2002) afirma que para refletir sobre as políticas inclusivas é necessário retomar a questão da igualdade e da diferença. Destaca o autor, que o princípio da igualdade não é visível no âmbito social, ao contrário da desigualdade, que é preponderante e intensamente perceptível.

Cury (2008, p.216) destaca que “a falta de acesso a educação patenteia a causa mais profunda: a desigualdade social associada ao pacto federativo. Essa situação tão clara não poderia deixar de impactar os sistemas de ensino no que se refere à qualidade do ensino/ aprendizagem”.

As políticas públicas são voltadas aos indivíduos e a todos, amparadas pelo Estado pelo princípio da igualdade de oportunidades e pela igualdade de todos perante a lei (CURY, 2005).

As políticas inclusivas, assim, podem ser entendidas como estratégias voltadas para a universalização de direitos civis, políticos e sociais. Elas buscam, pela presença interventora do Estado, aproximar os valores formais proclamados no ordenamento jurídico dos valores reais existentes em situações de desigualdade [...] Deste modo, as políticas públicas includentes corrigem as fragilidades de uma universalidade focalizada em todo e cada indivíduo e que, em uma sociedade de classes, apresenta graus consideráveis de desigualdade. Neste sentido, as políticas inclusivas trabalham com conceitos de igualdade e de universalização, tendo em vista a redução da desigualdade social (CURY, 2005, p.14-15).

De acordo com Cury (2005, p.15), “as políticas públicas includentes corrigem a fragilidade de uma universalidade focalizada em todo e cada indivíduo e que, em uma sociedade de classes, apresenta graus consideráveis de

desigualdade”. Ainda conforme o autor, as políticas inclusivas focam grupos específicos, compensando, ou reparando implicações do passado.

A educação especial brasileira se constituiu de um modo peculiar que a consolidou como um sistema paralelo de ensino, distanciado da escola regular e implementado, via de regra, em espaços segregados tais como as instituições e classes especiais. De acordo com Bueno (1993), historicamente, a educação especial garantiu a oferta de escolaridade para as pessoas com deficiência em nossa sociedade, ao mesmo tempo em que se consolidou como instrumento básico para sua segregação.

A partir da segunda metade da década de 1960 foi que surgiu a idéia de uma educação especial escolar integrada aos sistemas de ensino, no contexto da expansão do acesso ao ensino primário. Na LDB 4024/61, pela primeira vez, a educação especial é tratada legalmente, quando o atendimento ao deficiente passou a configurar as políticas públicas educacionais do Estado brasileiro, “regularizando as funções” entre os serviços oferecidos pelo poder público e pelas instituições assistenciais (GLAT; FERREIRA, 2003).

Segundo Mendes (2010), após a promulgação da lei 5692 de 1961 começou a ser observado o crescimento das instituições privadas de cunho filantrópico, com um aumento das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAE) e das instituições da Sociedade Pestalozzi pelo país.

Neste período, houve um fortalecimento da iniciativa privada, com instituições de natureza filantrópica e sem fins lucrativos que ocorreu devido à omissão do setor da educação pública. Ao mesmo tempo, percebe-se que estas instituições se tornaram parceiras do setor público e foram financiadas com recursos da área da assistência social, assim, houve uma desresponsabilização pela educação de pessoas com deficiência (MENDES, 2010).

Em 1971, a lei 5.692/71 define em seu artigo 9º como população alvo da educação especial: “alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontram em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Segundo Kassar (2006), nesse momento houve uma identificação explícita da educação especial com os problemas de aprendizagem surgidos no ingresso da população economicamente menos favorecida à escola com a expansão da rede pública, transformando as crianças cronologicamente atrasadas em “deficientes” ou “deficientes mentais educáveis”. O sucesso ou fracasso desses

sujeitos é respaldo pelo discurso das potencialidades inatas e pela implementação e utilização de técnicas especializadas.

A partir da década de 1970 temos a filosofia da normalização e integração, com a ampliação das classes especiais nas escolares regulares que passam a representar um espaço intermediário entre uma condição segregada e uma integrada, ainda que com o objetivo de segregar para preparar. No entanto, Ferreira (1995, p.7) destaca que isso ocorria como se fosse possível “abstrair a pessoa portadora de deficiência de seu contexto social, ‘consertá-la’ ou torná-la menos diferente, e depois devolvê-la a este contexto de forma que não haveria ou haveria menos motivo para estigmatizá-la ou excluí-la.”

Na década de 1990, encontros internacionais abordaram a educação especial a partir de uma perspectiva inclusiva, tais como: a Conferência Mundial de Educação para Todos em Jomtein na Tailândia em 1990, que tinha por objetivo a inclusão dos marginalizados; a Conferência Mundial de Necessidades Educacionais Especiais de 1994 em Salamanca em que fez referências sobre os princípios, políticas e práticas a respeito das necessidades educacionais especiais, impulsionaram o processo da educação inclusiva no Brasil (MELETTI; BUENO, 2011).

Kassar (2006) aponta que com a implementação da “política inclusiva” emerge a intrínseca confirmação de uma população excluída. Destaca a autora que “políticas públicas que possibilitem a “inclusão” são propostas como uma tentativa de atender populações consideradas “excluídas” ou “marginais” na sociedade” (KASSAR, 2006, p.119).

As políticas inclusivas e compensatórias adentram no universo educacional com o intuito de inserir a população excluída. Destaca Laplane (2006, p.710).

As políticas inclusivas são baseadas em princípios morais e políticos estabelecidos em documentos nacionais e internacionais e na legislação, tanto em países desenvolvidos como nos em desenvolvimento: a educação de qualidade tem se tornado um direito humano inquestionável e os países têm formulado políticas e leis que, aparentemente, visam a garanti-la. As políticas, como vimos, muitas vezes contêm prescrições detalhadas sobre vários assuntos (acessibilidade, flexibilização do currículo, suporte para professores e alunos etc.)

Os conceitos como “inclusão social” e “educação inclusiva” se fortaleceram em diversas correntes político- ideológicas nos últimos anos. Focam-se nos discursos as “minorias”, aos “excluídos”, que na verdade representam em números a maior parte da população (GARCIA, 2004).

A política educacional atual possui um arcabouço com vários conceitos: “justiça social”, “pertencimento”, “cidadania ativa”, “comunidade”, “solidariedade”... E estes termos asseguram um discurso do “politicamente correto” que colabora para um processo de dissimulação/ naturalização das desigualdades produzidas pelo sistema neoliberal. E concomitantemente, se utiliza da educação para o desenvolvimento das políticas sociais de inclusão estabelecendo uma relação entre educação inclusiva e uma comunidade coesa, participativa, solidária e voluntária (GARCIA, 2004, p. 15).

Para Maffezoli e Góes (2004) e a proposta de inclusão educacional possui muitos desencontros e dificuldades em sua efetivação; isto segundo Cury (2005) é devido às lacunas e desigualdades presentes nas leis universais, que não englobam a todos.

Conforme a LDBEN de 1996, em seu artigo 38 “entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.” [...] e de acordo com § 3º “a oferta de educação especial, dever constitucional do Estado, tem início na faixa etária de zero a seis anos, durante a educação infantil”.

A educação especial se destina às pessoas com necessidades especiais no campo da aprendizagem, originadas que de deficiência física, sensorial, mental ou múltipla, quer de características como altas habilidades, superdotação ou talentos (Brasil, 2001). O documento estabelece que a educação especial, como modalidade de educação escolar, terá que ser promovida sistematicamente nos diferentes níveis de ensino. A garantia de vagas no ensino regular para os diversos graus e tipo de deficiência é uma medida importante.

Além disso, o PNE (Brasil, 2011) propõe a integração de ações do poder público que conduzam a eliminação do analfabetismo, tratando-se de tarefas que exigem ampla mobilização do mesmo, e do consenso em favor da alfabetização e da educação básica como proteção da participação cidadã na sociedade democrática e da qualificação profissional para o mundo do trabalho. A EJA é pouco

contemplada no PNE, com espaço reduzido no sistema, apresentando caráter estritamente compensatório, constituindo um lugar reconhecido dos desprovidos de valor social.

Em 2003, teve início o Programa de Educação Inclusiva: Direito a Diversidade, promovida pela Secretaria de Educação Especial - SEESP, do Ministério da Educação- MEC, cujo objetivo é

[...] a formação de gestores e educadores para efetivar a transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos, tendo como princípio, a garantia do direito dos alunos com necessidades educacionais especiais de acesso e permanência, com qualidade, nas escolas regulares (BRASIL, 2005, p.9).

Caiado e Laplane (2009) mostram conflitos e tensões gerados na implementação do Programa citado acima, tais como, relações de poder entre os sistemas públicos e privados com relação ao atendimento das pessoas com necessidades especiais, ausência de financiamento impossibilitando a disseminação do conhecimento por parte das gestoras nos municípios abrangentes, idéias convergentes e conflituosas sobre a inclusão, dentre outros aspectos.

O Programa Educação Inclusiva e seus desdobramentos são entendidos por Caiado e Laplane (2009, p. 313) “a partir das múltiplas relações que se estabelecem entre um ensino que tende para a homogeneização e os princípios inclusivos, que supõem o respeito aos direitos, à valorização da diversidade e ao atendimento de necessidades individuais”.

Em 2008, é aprovada a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Neste documento, a educação especial

[...] passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular, promovendo o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Nestes casos e outros, que implicam em transtornos funcionais específicos, a educação especial atua de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento às necessidades educacionais especiais desses alunos (BRASIL, 2008a).

A Lei de 1996 estabelece, no seu artigo 59, que os sistemas de ensino devem se organizar para assegurar aos alunos com necessidades especiais

“currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender as suas necessidades”.

A política nacional, em parte, racionaliza o acesso ao sistema escolar, prevendo os equipamentos, metodologias e profissionais necessários à educação de sujeitos considerados com deficiência. Por outro lado, também racionaliza o acesso ao conhecimento, uma vez que prevê currículos flexibilizados conforme o desenvolvimento e a deficiência do aluno, e mesmo uma “terminalidade específica”, justificada pelas incapacidades dos sujeitos (GARCIA, 2004, p.7).

Garcia (2004), em sua pesquisa sobre políticas inclusiva, apresenta aspectos que não indicam a superação das desigualdades sociais e educacionais envolvendo a pessoa com deficiência. Enfatiza a autora que há uma administração gerencial das desigualdades justificada pela naturalização das “diferenças individuais” e que no âmbito educacional a justificção é próprio sujeito, responsabilizando-o pela educação ofertada.

Ao analisar a política brasileira de educação e da educação especial nos anos de 1990, Michels (2002) afirma que houve avanços em termos da legislação e mesmo da compreensão sobre o significado das necessidades educacionais especiais e das políticas educacionais adequadas são notórios, embora isso não tenha sido suficiente para retirar a educação especial do domínio das políticas assistencialistas.

O discurso da solidariedade para os excluídos e da responsabilidade social para com as pessoas com algum tipo de deficiência é reforçado pela organização de caráter assistencialista. Vale destacar ainda que:

O financiamento, já insuficiente para a área da Educação Especial, é transferido para as instituições sociais, que ampliam seus recursos com as doações da sociedade civil e verbas privadas. Nem sempre, no entanto, como mostra a realidade das instituições que atendem crianças e jovens com deficiência e em idade escolar, há uma preocupação ou mesmo uma proposta educacional por parte dessas instituições, que, muitas vezes, arcam com os cuidados para com a higiene e segurança destas pessoas, sem qualquer conotação educativa formal. (VIEGAS; BASSI, 2009, p.58)

As políticas não propõem aos deficientes condições de superação das desigualdades sociais aos deficientes, e que ao invés disso, pode-se afirmar

que as mesmas são constituintes de uma gerência das desigualdades, justificadas pela naturalização das diferenças individuais, e no contexto educacional a justificação é atribuída ao próprio sujeito, culpando-o pela educação ofertada (GARCIA, 2004).

O Decreto de 6.571/2008 (BRASIL, 2008b) não menciona o termo educação especial, substituindo-a pela denominação de atendimento educacional especializado. Enfatiza Garcia e Michels (2011, p.110) “que as funções de apoiar e substituir foram retiradas da definição, assumindo a idéia de complementaridade e suplementaridade à escola comum”.

A Resolução CNE/CEB 4/2009, que estabelece as Diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica, instituído por ações voltadas principalmente para as salas de recursos multifuncionais, reafirmou a Educação Especial como modalidade educacional e também enfatizou o Atendimento Educacional Especializado (GARCIA; MICHELS, 2011).

Assim como a educação especial, a EJA também representa uma modalidade de ensino provida de políticas compensatórias para atender uma população marginalizada da escolarização. De acordo com o Parecer do Conselho Nacional de Educação – CNE da Câmara de Educação Básica- CEB, aprovado em 2000, a EJA representa

[...] uma dívida social dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (BRASIL, 2000).

Cury (2005) aponta que jovens e adultos que não tiveram oportunidade de escolarizarem-se em idade própria, podem e devem ser sujeitos de uma proposta pedagógica específica, apoiada em metodologias que proporcione a esses sujeitos a escolaridade sem o aspecto de outro fracasso.

As políticas compensatórias expressam as necessidades dos excluídos e ao mesmo tempo utiliza-se da ideologia dominante. Cury (2005, p. 24) destaca que as políticas inclusivas compensatórias visam

[...] corrigir as lacunas deixadas pelas insuficiências das políticas universalistas. Com isso se pretende equilibrar uma situação em que a balança sempre tendeu a favorecer grupos hegemônicos no acesso aos bens sociais, conjugando assim ao mesmo tempo, por justiça, os princípios de igualdade com o de equidade.

De acordo com o Parecer (nº 11/2000- CEB/CNE) a EJA se fundamenta em uma função reparadora. Segundo o documento, um grande número de pessoas poderá recuperar seu tempo perdido por meio desta modalidade de ensino.

Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito do direito civil pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todos e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na história brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento (BRASIL, 2000, p.7).

A transversalidade entre EJA e Educação Especial apontada por Siems (2011) nos instiga e propõem um aprofundamento de estudos por parte dos pesquisadores das duas áreas em questão.

No próximo capítulo, discorreremos sobre a interface entre as modalidades (EJA e Educação Especial) no que diz respeito à inserção e escolarização de alunos com deficiência.

4 ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EJA

O objetivo deste capítulo é apresentar a interface da EJA com a Educação Especial, mostrando alguns aspectos desta modalidade e indicamos a inserção de pessoas com deficiência neste espaço de ensino.

De acordo com Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) a educação especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades. Sendo assim, alunos com deficiência que não tiveram acesso ou foram excluídos dos espaços educacionais têm o direito à escolarização na EJA, como qualquer outro jovem ou adulto nesta condição.

O surgimento da educação especial e da EJA foram processos complexos, o primeiro marcado por um viés médico- psicológico e o segundo por meio do aspecto comunitário, que distanciou das discussões a necessidade do reconhecimento da educação para todos, independente de sua condição biológica ou faixa etária (SIEMS, 2011).

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008a) afirma que

[...] na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social (2008a, p.17).

Assim como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008a), os manuais de orientação aos gestores e docentes produzidos pelo Ministério da Educação- MEC, do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade, “observa-se a conceituação desta modalidade de ensino como de caráter transversal a todos os níveis e modalidades de ensino, aí incluída, evidentemente, a Educação de Jovens e Adultos (SIEMS, 2011, p.63).

A EJA surgiu com a necessidade de alfabetizar adultos, apoiada por instituições religiosas e não governamentais, no qual estabelece uma base que se pensa compensatória (SIEMS, 2011).

A EJA conforme o Parecer CNE/ CEB 11/00 pode propiciar o conhecimento durante toda a vida, tendo uma função permanente e qualificadora na vida das pessoas. A EJA pode atuar como fundamento ao

[...] caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. Mais do que nunca, ela é um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade (BRASIL, 2000)

O desafio da EJA não se limita a atender a população que nunca foi a escola, mas se estende aquelas que frequentaram espaços escolares e não obtiveram aprendizagens suficientes para participar de uma vida ativa (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Enfatizam os autores que “cada vez torna-se mais claro que as necessidades básicas de aprendizagem dessa população só podem ser satisfeitas por uma oferta permanente de programas que, sendo mais ou menos escolarizados, necessitam institucionalidade e continuidade (p.14)”.

Segundo Ribeiro (1998), um ponto crítico sobre o analfabetismo é a sua relação com a escolarização. Ressalta a autora, que a escola é:

Um organismo de controle burocrático e hierarquização social por meio da distribuição desigual de competências e credenciamento, mas, ainda assim, a alfabetização não pode ser concebida unicamente como produto de escolarização, à medida que a tecnologização vai atingindo cada vez mais as esferas da vida da sociedade modernas. Muitas dessas competências desenvolvidas por meio da alfabetização escolar são crescentemente requeridas em contextos sociais cuja complexidade impõe novas exigências nos planos cognitivos e atitudinal (RIBEIRO, 1998, p.4).

De acordo com Siems (2011) seria previsível a vinda das pessoas com necessidades especiais para a EJA, visto que no Brasil, situações sociais, culturais e geográficas podem dificultar ou até mesmo impedir o acesso de pessoas na idade prevista para a educação básica.

Conforme Siems (2011), a ampliação no número de matrículas de alunos com deficiência na educação básica em geral, pode ser devido à transferência de discentes de instituições especiais, classes especiais e escolas especiais para salas do ensino regular, como um avanço de conscientização e de

atuação dos movimentos sociais em busca de assegurar o acesso de pessoas com deficiência no sistema regular de ensino. No caso específico da EJA, a autora mostra que há indícios da vinda de alunos com necessidades especiais na EJA esteja ocorrendo de maneira mais acentuada nos últimos anos, em decorrência da ampliação do acesso para estas pessoas no ensino regular de maneira geral.

A EJA é alternativa de inclusão escolar da população jovem e adulta com necessidades especiais que, por diversas causas, as mais variadas, apresentaram pouca ou nenhuma escolaridade. Conforme Carvalho (2007), um dos motivos pela inserção de jovens e adultos deficientes na EJA é o processo de fechamento das classes especiais.

Ao analisar a trajetória escolar de alunos com necessidades educacionais especiais que frequentam a EJA egressos de sala especial, Liduenha e Meletti (2009) mostram que a trajetória escolar é percebida por eles como algo cujo sentido não é o de escolarização. E a EJA para estes alunos se torna mais um espaço de inserção.

A trajetória escolar de pessoas com necessidades especiais tem mostrado que o processo de ensino aprendizagem não tem sido efetivado no que concerne ao acesso, permanência e ensino. Carvalho (2007) explicita as condições precárias na realização do atendimento inclusivo, pois muitos educandos permanecem vários anos na EJA repetindo a série até que desistam da escolarização, havendo a consideração da idéia de que a pessoa com necessidade especial não aprende. Assim, a EJA enquanto uma extensão da Educação Especial corre o risco de ser mais um espaço segregativo que mantém atividades sem fins pedagógicos, favorecendo a não escolarização, a repetência e a evasão.

A despeito do acesso à EJA, os alunos participam de forma que reproduz a posição que até recentemente lhes foi imposta nas classes especiais, nas classes comuns, nas escolas especiais: a posição de quem não aprende. Mas da perspectiva que falamos, acreditamos que esses alunos aprendem apesar de. Aprendem, entre outras coisas, a conviver com uma identidade social negativa, a conviver com a deficiência mental como condição que desautoriza, aprendem o que é ou não próprio e possível para eles quanto a escolarização, aprendem que precisam da escola. Aprendizados que concorrem para a construção de uma auto-imagem de incapacidade e inferioridade (CARVALHO, 2006, p.169).

A maioria dos alunos que frequentou espaços segregados já carrega preconceitos, estigmas e possuem estereótipos que não se adequam ao que é chamado de “normal” pela sociedade. A EJA, por sua vez, também pode ser entendida como espaço educacional de segregação, pois nela encontram-se as pessoas que foram excluídas da educação formal na idade adequada.

Para Oliveira (1999) é preciso analisar e caracterizar fatores que contribuem para o aprendizado do aluno da EJA. Para que ele pense e reflita, sendo necessário não infantilizá-los, pois possuem vivência, ou seja, trazem consigo uma história de vida, conhecimentos acumulados e conseguem fazer reflexões sobre o mundo, sobre si mesmas e também sobre as pessoas que os cercam. Portanto, o que precisam é de um professor que valorize os seus conhecimentos prévios, que os sistematize, garantindo ao educando uma formalização do saber.

A EJA é uma proposta de inclusão aos jovens e adultos que não foram escolarizados, porém muitas vezes é dado aos indivíduos aquisições de saberes superficiais, incorporados como algo que não lhes é devido (TOMAINO, 2009).

O perfil marcadamente juvenil que a EJA no Brasil adquiriu na última década deve-se à junção de fatores “ligados ao mercado de trabalho (exigência de certificação escolar) e ao sistema educativo (elevada defasagem na relação idade/série), potencializados pela redução da idade mínima permitida pela LDBEN de 1996 para a frequência a essa modalidade de educação básica” (DI PIERRO, 2005, p. 1122).

A juvenilização da EJA intensificada na contemporaneidade é consequência das “deficiências sistema escolar como a evasão e a repetência, que ocasionam a defasagem entre a idade e série; da busca pela certificação escolar oriunda da necessidade de trabalhar; da dificuldade de acesso; da ausência de motivação para o retorno a escola, entre outras” (CARVALHO, 2009a, p.1).

Um dos desafios dos docentes da EJA é a questão da diferença etária em uma mesma sala de aula, pois, cada aluno vem em busca de um objetivo: uns porque querem continuar os estudos, outros devido ao trabalho, dentre outras causas relevantes para a vida do educando. Mas, de acordo com Oliveira (1999) a educação de jovens e adultos não se resume apenas a diferença de idade, há também uma diversidade cultural. Segundo a autora:

A escola voltada à educação de jovens e adultos, portanto, é ao mesmo tempo um local de confronto de culturas (cujo maior efeito é, muitas vezes, uma espécie de “domesticação” dos membros dos grupos pouco ou não escolarizados, no sentido de conformá-los a um padrão dominante de funcionamento intelectual) e, como qualquer situação de interação social, um local de encontro de singularidades (OLIVEIRA, 1999, p. 72).

Além dos jovens e adultos, a EJA também atende uma parcela da população idosa. De acordo com Pereira (2011), a ida/volta de homens e mulheres com mais de 60 anos à escola seria uma forma de resgatar o passado, recuperar o que lhes foi retirado. Essas pessoas buscam “uma educação que se comprometa com a libertação do passado opressor (escolaridade negada na infância e juventude) e com um presente opressor (uma velhice maltratada, espoliada, vitimizada, estigmatizada)” (PEREIRA, 2011, p.37).

A presença dos idosos em espaços educacionais considerados exclusivos para crianças e jovens é cada vez maior e vem provocando diferentes atitudes daqueles que não estão preparados para atender esta população (PEREIRA, 2011).

Na EJA se encontram a diversidade de idades, gênero, culturas, etnias; além das diferenças sociais, religiosas, enfim, saberes vivenciados, concepções de uma história de vida.

A escola voltada à educação de jovens e adultos, portanto, é ao mesmo tempo um local de confronto de culturas (cujo maior efeito é, muitas vezes, uma espécie de “domesticação” dos membros dos grupos pouco ou não escolarizados, no sentido de conformá-los a um padrão dominante de funcionamento intelectual) e, como qualquer situação de interação social, um local de encontro de singularidades (OLIVEIRA, 1999, p. 72).

É nessa modalidade de ensino, constituída por sujeitos singulares, de idades e trajetórias de vida tão diferentes é que os alunos com deficiência estão se inserindo.

A EJA como uma extensão da Educação Especial pode ser mais um espaço segregação que mantém atividades sem fins pedagógicos, favorecendo a não escolarização, a repetência e a evasão. Por outro, a presença da população com deficiência pode ser positiva na EJA, pois “envolve a construção social do

reconhecimento dessa população como jovem e adulta. A possibilidade de acesso à EJA implica a atribuição do estatuto de jovem e adulto a essas pessoas, a consideração dessa etapa de vida e das necessidades que a constituem” (CARVALHO, 2006, p.168).

Carvalho (2007) elucida a ação dos professores de EJA que tem alunos com dificuldades e deficiências. Revela a autora que pode haver a simplificação das atividades, e que muitas vezes estes educandos são tolerados e neutralizados como participantes do processo de ensino e aprendizagem. Maffezoli e Góes (2004, p. 2) destacam,

[...] a ação social e os programas educacionais desenvolvidos têm sido pautados pela visão da impossibilidade e da subestimação, que marcam questões desde a alfabetização, ao desdobramento da escolaridade, até a preparação para o mercado de trabalho, nos programas de profissionalização.

Por outro, Carvalho (2006, p.168) ressalta que “a inclusão de alunos jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA representa uma conquista quanto ao princípio da assunção pelo poder público da responsabilidade por sua educação”.

No entanto, a autora destaca que muitos professores da EJA ao lecionarem para alunos com necessidades educacionais especiais, além de serem simplistas, utilizarem conteúdos inadequados, não consideram a atribuição do estatuto mencionado acima, a saber: o de ser jovem e adulto.

A simplificação da atividade implica uma simplificação das especificidades que caracterizam o aluno com comprometimento do funcionamento mental e pode implicar também a restrição das possibilidades de participação, de aprendizagem e transformação de seu desempenho (CARVALHO, 2006, p.167).

O papel do professor é relevante para esse processo de escolarização do sujeito com deficiência, pois é ele que possibilita um conjunto de sentidos e significados ao aluno, oferecendo condições para o desenvolvimento integral. Destacam Ferreira e Ferreira (2007, p.43):

Concepções mecanicistas, lineares, claramente hierarquizadas de ensino e currículo, processos pedagógicos centrados nos docentes, assim como concepções psicométricas ou homogeneizantes de alunos, aliadas a concepções patologizantes de qualquer dificuldade ou fracasso escolar, não mais contribuem com as ações que estão sendo requeridas para a inserção escolar dos alunos com deficiência.

Muitas instituições segregadas atendem pessoas jovens e adultas com deficiência com um foco para o ensino profissionalizante (SÓLERA, 2008). Isto levanta uma série de inquietações a respeito do assunto, pois estes espaços, principalmente as instâncias especializadas, se baseiam em atividades sem cunho pedagógico, no qual o discente é preparado para atividades repetitivas, monótonas.

Meletti (1997) discute o processo de profissionalização destinado aos deficientes, o qual é embasado em tarefas repetitivas, habilidades específicas, melhora de comportamento e conduta a fim de evitar do ócio, pois a vida escolar para jovens e adultos com necessidades especiais foi dada como encerrada, visto que a inserção cultural ainda é mínima, sendo o deficiente rotulado como o “anormal”, o diferente.

Maffezoli e Góes (2004) mostram que há muitos jovens e adultos com necessidades especiais não são dados um agir autônomo em relações pessoais e atividades, a tendência é uma contínua tutela, cuidado, a superproteção, subestimação, infantilização. Ainda conforme as autoras há uma tendência em cristalizar a imagem infantilizada do sujeito ou, atribuir-lhe uma condição de ambiguidade entre infância e juventude. Enfatiza Jannuzzi (2006, p.56-57),

[...] também se tem observado que existe uma “infantilização” do “deficiente”, tanto que é comum encontrar-se instituições escolares que trabalham com adolescentes a prática de cantos, e de atividades completamente em desacordo com os muitas vezes robustos e desenvolvidos corpos. Isto também ocorre com as famílias, e desta forma, embora de camadas sociais que necessariamente ingressam mais cedo no mercado de trabalho, em relação aos “deficientes”, há o prolongamento da infância.

O estudo de Bruno (2006) revela que não existem políticas governamentais eficazes (União, Estados e Municípios) para a inclusão educacional de alunos com deficiência na EJA, haja vista a ausência de diretrizes claras e propostas pedagógicas consistentes e adequadas às necessidades desses

discentes. Enfatiza o autor que os discursos neste sentido se manifestam na ordem inversa, buscam uma “inclusão social nas estratégias possíveis de segregação” (p. 74).

Siems (2011) fez um levantamento da produção científica na área da educação buscando trabalhos que apresentassem a interface entre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos. A autora indica como resultados, a preocupação com o desempenho e meios de aquisição de conhecimento dos indivíduos com deficiência mental, discussão acerca da estruturação de estabelecimentos educacionais para receber as pessoas com deficiência e ausência de diretrizes claras e propostas pedagógicas consistentes para o aluno com deficiência na EJA.

A presença da pessoa com deficiência ou “normal” na EJA não é garantia de conhecimento, visto que o processo de ensino-aprendizagem é complexo e está entrelaçado ao contexto social. Entretanto, o deficiente tem o direito ao tripé da educação inclusiva: acesso, permanência e ensino para que se tenha uma escolarização concreta.

Gonçalves e Meletti (2011) apontam aspectos importantes sobre a escolarização de alunos com deficiência na EJA, ainda que com poucas produções no espaço acadêmico. Dentre eles destacamos: aumento das matrículas da pessoa com deficiência na EJA; a baixa escolaridade da pessoa com deficiência; preparação alienada destes sujeitos para o mercado de trabalho e ausência de diretrizes claras e propostas pedagógicas consistentes para o aluno com deficiência na EJA.

Com relação aos estudos sobre a EJA, sobressai à percepção da “juvenilização” dos alunos desta modalidade e começam a surgir recortes de gênero, condições étnico-raciais (DI PIERRO, 2005), mesmo quando as análises indicam que a população negra é maioria dentre os jovens e adultos analfabetos e com baixa escolaridade (PASSOS, 2010). “Ainda mais notável é a escassez de conhecimento sobre as pessoas com necessidades educativas especiais, assim como sobre as identidades e práticas religiosas dos jovens e adultos inseridos em processos de escolarização” (DI PIERRO, 2005, p.1121).

Siems (2011) indica a necessidade de pesquisas que envolvam a questão da escolarização da pessoa jovem e adulta com deficiência, pois há

[...] lacuna existente de estudos e pesquisas que contemplem os mecanismos através dos quais se dá a aquisição de conhecimento por parte de jovens e adultos em diferentes situações de deficiência, bem como quanto aos mecanismos de articulação entre saberes construídos no campo da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos (2011, p.76).

Conforme a autora são fundamentais mecanismos de ampliação dos saberes para que tenhamos informações acerca da forma que a pessoa com deficiência esta sendo acolhida na EJA. “Para tanto é preciso que se dê inclusive, maior transparência aos dados do Censo Escolar que, no âmbito da EJA ainda não identificam diretamente o perfil de alunos com deficiência matriculados nas turmas” (SIEMS, 2011, p. 76).

No intuito de ampliar os dados sobre as matrículas de alunos com deficiência na EJA, este estudo teve como:

4.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Quais os resultados das políticas educacionais da EJA para alunos com deficiência, em termos de acesso e da natureza dos serviços educacionais organizados e destinados a esta população, com base em indicadores sociais oficiais?

4.2 OBJETIVO GERAL

Analisar as alterações quantitativas no período de 2007- 2010 referentes ao acesso de alunos com deficiência na EJA no Brasil.

4.2.1 Objetivos Específicos

- Identificar e analisar as matrículas dos alunos com deficiência na EJA, segundo o tipo de escolarização e a etapa de ensino;
- Caracterizar e analisar as matrículas das pessoas com deficiência na EJA, segundo tipo de deficiência e faixa etária;

- Caracterizar e analisar o atendimento escolar da população com deficiência da EJA, segundo a dependência administrativa da escola.

5 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A análise do acesso e da natureza dos serviços educacionais organizados destinados as pessoas com deficiência inseridas na EJA foi feita por meio dos dados oficiais da Educação brasileira: o Censo da Educação Básica.

O Censo Escolar é um levantamento de dados estatístico-educacionais de âmbito nacional realizado todos os anos e coordenado pelo Instituto Nacional de Estudos e pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Ele é feito com a colaboração das secretarias estaduais e municipais de Educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Trata-se do principal instrumento de coleta de informações da educação básica, que abrange as suas diferentes etapas e modalidades: ensino regular (educação Infantil e ensino fundamental e médio), educação especial e educação de jovens e adultos (EJA). O Censo Escolar coleta dados sobre estabelecimentos, matrículas, funções docentes, movimento e rendimento escolar.

De acordo com o Inep

[...] são utilizados para traçar um panorama nacional da educação básica e servem de referência para a formulação de políticas públicas e execução de programas na área da educação, incluindo os de transferência de recursos públicos como merenda e transporte escolar, distribuição de livros e uniformes, implantação de bibliotecas, instalação de energia elétrica, Dinheiro Direto na Escola e Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb) (BRASIL, 2011).

A divulgação oficial do Censo Escolar é feita anualmente pelo Inep por meio das Sinopses Estatísticas. No entanto, esta divulgação é limitada no que se refere aos dados de matrículas de alunos com deficiência na EJA, não possibilitando a análise de tais indicadores.

Ao tratar das Sinopses Estatísticas que apresentam os dados dos censos educacionais, Meletti e Bueno (2011) afirmam que estas apresentam aspectos imprecisos e ambíguos em sua metodologia de coleta de dados. Exemplificam o fato com a imprecisão da definição da população alvo da educação especial, agravada pelos sistemas de avaliação e de classificação do alunado analisados anteriormente e a alternância das categorias de dados, sendo assim, a

metodologia de coleta ocorre como uma “autodeclaração” escolar feita sob um sistema que apresenta limitações e estabelecendo previamente categorias imprecisas.

Meletti e Bueno (2011) apontam que apesar das imprecisões dos dados obtidos pelo levantamento apontados acima, são eles determinantes para as políticas públicas destinadas à educação especial e às pessoas com deficiência. E destacam “ainda que limitados, os dados disponíveis podem revelar como o atendimento educacional para esta população está evoluindo” (p.375).

Assim, optamos por trabalhar com o banco de microdados do Censo Escolar da Educação Básica, tendo as unidades escolares brasileiras de Educação de Jovens e Adultos como base da coleta disponibilizadas no site do Inep (<http://www.inep.gov.br>).

Para as análises pretendidas, delimitamos o atendimento escolar da população com deficiência na EJA segundo:

- Modalidade de Ensino: Educação Especial e EJA;
- Etapas de Ensino: 1ª a 4ª séries, de 5ª a 8ª séries e Ensino Médio;
- Tipos de deficiência: Deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física e deficiência intelectual.

Vale ressaltar, que a deficiência visual se refere à soma do número de matrículas de alunos com baixa visão e cegos; a deficiência auditiva se refere à das matrículas de alunos com deficiência auditiva e surdez. Nos anos de 2007 e 2008 para a deficiência intelectual englobamos a soma de matrículas de alunos com síndrome de Down e deficiência mental.

- Dependências Administrativas: Federal, Estadual, Municipal e Privada.
- Faixa etária: delimitamos dos 10 aos 60 anos de idade.

Vale ressaltar que os dados das etapas de ensino estão subdivididos, ainda, em presencial, semipresencial e profissional. Optamos por

trabalhar apenas com os dados de matrícula da EJA presencial em função da maior incidência de alunos com necessidades educacionais especiais nesta modalidade (mais de 90% em todo o período analisado).

Os dados referentes ao censo escolar se encontram no Inep, são públicos e acessíveis na rede internacional de computadores, necessitando de softwares específicos para a leitura dos dados.

O banco de microdados possui três arquivos: 1. *Leia-me*: que apresenta todas as variáveis e foi indispensável sua análise para a investigação; 2. *Dados*: este arquivo tem os dados referentes a todas as unidades federativas brasileiras (por matrículas, turma, escola, docente), e precisa ser descompactado para a utilização dos softwares. 3. *Inputs*: é o acesso para abrir o software IBM SPSS (Statistical Package for the Social Sciences) ou SAS (Statistical Analysis System). Para a leitura e tratamento estatístico dos microdados da Educação Básica utilizamos o Software IBM SPSS na versão 17, pois o programa oferece diversas possibilidades de análise dos dados.

Para abrir o software SPSS foi necessário colocar o ano e a sigla da unidade federativa que se pretende pesquisar. Visto que o nosso foco são os dados de matrículas da EJA no Brasil, tivemos que abrir e fazer a análise de todos os estados brasileiros separadamente, no período de 2007 a 2010.

O ano inicial 2007 foi delimitado por ter sido o anterior ao estabelecimento da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Brasil. (BRASIL. MEC. SEESP, 2008), implementado pela Secretaria de Educação Especial, do Ministério da Educação, em 2008. O último ano analisado foi 2010 porque são os mais atuais do Censo Escolar da Educação Básica (BRASIL. MEC. INEP, 2010).

Os dados de matrículas de alunos com necessidades especiais da EJA especial foram localizados na modalidade de ensino Educação Especial, que engloba o atendimento de instituições especiais e classes especiais. Enquanto que os dados da EJA regular foram todos localizados na modalidade EJA. Deste modo, obtemos os dados da EJA especial e da EJA regular em procedimentos separados.

Com relação às matrículas de alunos com deficiência por dependência administrativa, utilizamos o cruzamento da variável dependência administrativa (da escola) que se subdivide em: Federal, Estadual, Municipal e Privada com as matrículas de alunos que possuem necessidades educacionais

especiais e com as deficiências: deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física e intelectual.

Os dados de matrícula por etapa de ensino (relativo ao nível de ensino de 1ª a 4ª série, de 5ª a 8ª série ou Ensino Médio) da EJA regular e especial foram agregados segundo: a condição do aluno (possui necessidade educacional especial); o tipo de deficiência (deficiência visual, auditiva, física e intelectual) e; a faixa etária.

Para localizarmos a faixa etária dos alunos da EJA, cruzamos os dados das etapas de ensino (1ª a 4ª série, 5ª a 8ª série e ensino médio) com a variável idade. Os dados encontrados indicam matrículas de alunos com necessidades especiais educacionais na EJA Especial, na etapa de ensino de 1ª a 4ª série desde a idade de 1 ano (o que provavelmente indica erro de preenchimento do formulário), como no caso do estado de Rondônia em 2010, em que havia 2 matrículas nesta situação. Foram encontradas 5 matrículas de alunos com 90 anos em Minas Gerais, mas, em função da baixa incidência de faixa etária acima de 60 anos, para este estudo selecionamos as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais cujas idades variavam de 10 a 60 anos.

A discussão dos resultados obtidos pelos objetivos propostos neste estudo será apresentada com suas análises no próximo capítulo.

6 APRESENTAÇÃO E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As análises dos microdados sobre as matrículas da EJA nos permitiram apresentar resultados sobre a situação da escolarização das pessoas com deficiência nesta modalidade de ensino.

Os dados de matrículas gerais e de alunos que possuem necessidades educacionais especiais na educação básica e na educação de jovens e adultos presencial, semipresencial e profissional no período de 2007 a 2010, estão apresentados na tabela 1.

Tabela 1 - Distribuição das matrículas gerais e de alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica e na educação de Jovens e Adultos (2007/2010).

Ano	Educação Básica			Educação de Jovens e Adultos		
	Total	NEE	%	Total	NEE	%
2007	52 179 530	654 606	1.25	5 035 071	77 777	1.54
2008	52 321 667	657 272	1.26	4 989 808	76 415	1.53
2009	52 580 452	604 884	1.15	4 696 076	72 410	1.54
2010	51 549 889	702 603	1.36	4 328 884	80 527	1.86

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: Microdados (2007 a 2010).

Verifica-se que as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais correspondem, em média, a 1,25% do total de alunos da educação básica. Na EJA, as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais correspondem, em média, a 1,61 % do total da EJA.

As matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais da EJA correspondem, em média, a 11,7% das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais da educação básica.

As matrículas gerais da educação básica tiveram dois acréscimos consecutivos nos anos de 2008 e 2009, em 2010 houve uma queda de 1,9%. Ainda assim, as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica apresentaram um aumento de 16,1% no ano de 2010 em comparação a 2009. Meletti e Bueno (2011) mostram que o aumento das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais deve ser analisado com

reserva, haja vista a imprecisão da definição da população alvo da educação especial na coleta e tabulação dos dados censitários realizados pelo INEP. Também devemos considerar a ocorrência de dupla matrícula, o que gera dupla contagem nos dados censitários.

Com relação à EJA, houve quedas consecutivas nas matrículas gerais ao longo do período analisado e ao cotejar o ano de 2010 ao de 2007 verifica-se uma redução de 14%. Esta tendência foi observada nas matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na EJA, nos três primeiros anos do período, destacando-se a redução de 5,24% entre 2008 e 2009. No ano de 2010, houve um aumento de 11,2% em comparação a 2009, o que representa, em números absolutos, 8.117 matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais a mais na EJA.

A tabela 2 apresenta a distribuição das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na EJA presencial, semipresencial e profissional por tipo de escolarização (regular ou especial).

Tabela 2 - Distribuição das matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na EJA, por tipo de escolarização (2007-2010)

Ano	Matrículas Gerais da EJA	Matrículas NEE - EJA Regular	Matrículas NEE - EJA Especial	Total NEE - EJA
2007	5 035 071	28 293	49 484	77 777
2008	4 989 808	32 031	44 384	76 415
2009	4 696 076	32 497	39 913	72 410
2010	4 328 884	41 387	39 140	80 527

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: Microdados (2007 a 2010).

Verifica-se que as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais se concentraram na EJA especial nos anos de 2007 (63,6%), 2008 (58%) e 2009 (55,1%). Em 2010, as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais se concentram na EJA regular com 51,3%. Vale destacar que tal inversão ocorre apenas no último ano do período e que os números da EJA especial provavelmente representem matrículas em instituições especiais visto que

poucas são as classes especiais em escolas regulares de educação de jovens e adultos.

Entre os anos de 2009 e 2010 apenas 773 alunos deixaram de frequentar a EJA especial, não sendo possível, pela natureza do dado analisado, especificar se migraram ou não para a EJA regular. No mesmo período observa-se um aumento de 8.890 matrículas na EJA regular, o que permite inferir que houve incorporação de outros alunos com necessidades educacionais especiais nesta instância de ensino que não apenas daqueles oriundos de espaços segregados.

O total de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na EJA teve uma queda de 1,7% no ano de 2008 e outra em 2009 (5,2%), seguido de um aumento de 11,2% em 2010. Meletti e Bueno (2011), em análise de período mais amplo, indicam que 17.298 alunos com necessidades educacionais especiais estavam matriculados na EJA em 2001. Ou seja, ao cotejarmos os dados de 2010 com os de 2001, mesmo com as quedas observadas nos outros anos do período, observamos um aumento expressivo de 63.229 matrículas desta população na EJA.

A tabela 3 apresenta o número de matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais por Dependência Administrativa na EJA regular e especial (presencial, semipresencial e profissional).

Tabela 3 - Matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais por Dependência Administrativa na EJA regular e especial (2007-2010)

Tipo	Ano	Dependência Administrativa							
		Federal		Estadual		Municipal		Privada	
		Total	NEE	Total	NEE	Total	NEE	Total	NEE
EJA Regular	2007	6 276	6	2 906 933	9 376	1 935 146	16 710	137 232	2 201
	2008	9 745	12	2 838 264	10 183	1 948 027	19 567	149 388	2 269
	2009	12 488	68	2 619 356	10 569	1 881 301	21 301	143 018	559
	2010	15 537	94	2 348 342	12 126	1 786 554	28 186	139 311	981
EJA Especial	2007	-	17	-	4 187	-	3 365	-	41 915
	2008	-	0	-	3 247	-	3 568	-	37 569
	2009	-	0	-	3 027	-	3 885	-	33 001
	2010	-	12	-	3 853	-	4 206	-	31 069

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: Microdados (2007 a 2010).

Nota-se que as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais da EJA regular, apesar de mínimas, são crescentes na dependência administrativa federal no período analisado. Na EJA especial encontramos matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na instância federal apenas em 2007 e 2010, sendo, no primeiro ano, 17 em Santa Catarina e, no segundo, 1 em Goiás e 11 em Santa Catarina.

Na EJA Regular, as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais da instância estadual tiveram acréscimos consecutivos e correspondiam, em 2007 e 2008, a 0,3% do total geral, em 2009 a 0,4% e em 2010 a 0,5%. Com relação à EJA especial, observa-se que na dependência administrativa estadual as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais são muito inferiores as da EJA regular.

Na dependência administrativa municipal da EJA regular, as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais atingiram a 1% do total a partir de 2008. Na EJA especial as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais tiveram acréscimos sucessivos no período, porém seus números absolutos são reduzidos ao cotejar com a EJA regular.

Constata-se que as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais da EJA especial atingem uma média de 15,1% do total de matrículas na esfera municipal (EJA regular e EJA especial).

No ano de 2007, as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais em dependência administrativa privada correspondiam a 1,6% do total geral da EJA regular. Nos anos posteriores ocorrem quedas, destacando-se o ano de 2009 em que as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais correspondiam apenas a 0,3% do total de matrículas de alunos da EJA regular.

O dado que merece ênfase são as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais que se concentram na dependência administrativa privada da EJA especial em todos os anos. Os dados mostram que as matrículas de alunos com necessidades especiais da EJA especial em instâncias privadas correspondem em média a 82,8% do total das matrículas das dependências administrativas. Em nenhum dos quatro anos analisados a soma do número de matrículas das dependências administrativas federal, estadual, municipal e privada (EJA regular) superou os números da EJA especial em estabelecimentos privados

segregados. Isso mostra o quanto o atendimento de jovens e adultos com necessidades educacionais especiais está circunscrito ao âmbito das instituições especiais filantrópicas.

A tabela 4 apresenta as matrículas de alunos com deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física e deficiência intelectual por Dependência Administrativa na EJA regular e especial (presencial, semipresencial e profissional).

Tabela 4 - Matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais por tipo deficiência e Dependência Administrativa na EJA regular e especial (2007-2010)

Ano	Dependência administrativa	EJA Regular				EJA Especial			
		Tipo de Deficiência				Tipo de Deficiência			
		DV	DA	DF	DI	DV	DA	DF	DI
2007	Federal	3	2	1	0	0	17	0	0
	Estadual	1 911	2 614	960	2 438	633	1 010	141	2 250
	Municipal	6 322	1 805	1 142	6 234	276	705	109	2 014
	Privada	52	155	170	1 486	1 047	1 249	1 822	33 243
2008	Federal	5	2	2	2	0	0	0	0
	Estadual	1 697	2 926	991	3 325	345	1 032	69	1 578
	Municipal	6 424	2 097	1 181	8 214	205	914	105	1 943
	Privada	77	171	170	1 510	818	979	1 187	28 844
2009	Federal	38	29	13	3	0	0	0	0
	Estadual	1 967	2 751	1 300	3 864	211	1 063	39	1 364
	Municipal	8 289	2 169	1 408	8 674	227	696	144	2 393
	Privada	80	56	82	311	537	926	978	25 697
2010	Federal	24	32	24	10	0	12	0	0
	Estadual	2 218	3 046	1 311	5 100	146	1 118	177	2 413
	Municipal	8 730	2 865	2 373	14 094	299	788	397	2 895
	Privada	105	112	167	522	751	947	3 925	28 931

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: Microdados (2007 a 2010).

As matrículas totais de alunos com deficiência visual em todos os anos analisados se concentram na EJA regular, com tendência a aumentar principalmente em instâncias municipais que, em média, computam 78,3% do total de matrículas de alunos com deficiência visual na EJA regular em todo período.

No ano de 2008 houve um aumento de apenas 2 matrículas de alunos com deficiência visual na esfera federal da EJA regular. Já no ano de 2009

observa-se um aumento de 33 matrículas, seguido por uma redução de 14 matrículas em 2010.

As matrículas de alunos com deficiência visual da EJA regular pertencentes a estabelecimentos estaduais tiveram uma queda de 11,1% em 2008. No ano de 2009 e 2010 as matrículas apresentaram aumentos constantes (15,9 e 12,7% respectivamente). O ano de 2010 apresentou um maior número de matrículas de alunos com deficiência visual na esfera estadual, totalizando 2.218 matrículas.

Na instância municipal da EJA regular, as matrículas de alunos com deficiência visual tiveram aumentos sucessivos em todo período. Em 2008 o acréscimo foi de 102 matrículas, em 2009 de 1.865 matrículas e em 2010 o aumento foi de 441 matrículas, que em números absolutos representa 8.730 matrículas de alunos com deficiência visual em instância municipal de EJA regular.

As matrículas de alunos com deficiência visual, da EJA regular, de dependência administrativa privada tiveram um número reduzido de matrículas ao cotejar com as matrículas de alunos com mesma deficiência e instância da EJA especial.

Na EJA especial, não houve nenhuma matrícula de aluno com deficiência visual em esfera federal no período analisado.

Na dependência administrativa estadual, as matrículas de alunos com deficiência visual da EJA especial apresentaram quedas constantes, sobretudo no ano de 2008, com um decréscimo de 45,4% nas matrículas nesta esfera.

Na dependência administrativa municipal, no ano de 2008, tivemos uma redução de 71 matrículas de alunos com deficiência visual na EJA especial. Nos anos de 2009 e 2010 houve aumentos (22 e 72 matrículas, respectivamente), totalizando no último ano 299 matrículas de alunos com deficiência visual em esfera municipal da EJA especial.

Destaca-se que na EJA especial as matrículas de alunos com deficiência visual se concentram na esfera privada em todos os anos, com uma média correspondente a 57,7% do total de todas as instâncias.

Com relação às matrículas totais de alunos com deficiência auditiva ocorre uma concentração na EJA regular, apesar de duas quedas consecutivas, uma de 13,5% em 2008, outra de 3,6% nas matrículas em 2009. O ano de 2010 apresentou um aumento das matrículas totais de alunos com deficiência auditiva com um percentual de 20,9% a mais que o ano de 2009.

As matrículas de alunos com deficiência auditiva na EJA regular pertencentes à dependência administrativa federal, no ano de 2008, manteve o mesmo número do ano anterior (2 matrículas), em 2009 teve um aumento de 27 matrículas e outro em 2010 (3 matrículas), que em números absolutos corresponde a 32 matrículas de alunos com deficiência auditiva na EJA regular em esfera federal.

As matrículas de alunos com deficiência auditiva, da EJA regular em dependência administrativa estadual teve um aumento de 11,9% em 2008. No ano de 2009 houve um decréscimo de 5,9% e em 2010 ocorreu um aumento de 10,7%, sendo o maior número de matrículas do período com um total de 3.046 matrículas de alunos com deficiência aditiva na EJA regular em instâncias estaduais.

Na dependência administrativa municipal da EJA regular, as matrículas de alunos com deficiência auditiva tiveram aumentos sucessivos no período. Em 2008 correspondeu a um acréscimo de 16,1%, em 2009 a 3,4% e no ano de 2010 o aumento foi maior, de 32%, totalizando 2.865 matrículas de alunos com deficiência auditiva na EJA regular em instância municipal.

As matrículas de alunos com deficiência auditiva da EJA regular, de dependência administrativa privada tiveram um número reduzido de matrículas nos anos analisados. Em 2008 houve um aumento de 16 matrículas que correspondeu ao maior número do período com 171 matrículas de alunos com deficiência auditiva na EJA regular na esfera privada. Em 2009 ocorreu uma diminuição de 115 matrículas e no ano de 2010 observa-se um acréscimo de 56 matrículas.

Com relação às matrículas de alunos com deficiência auditiva, na EJA especial, com exceção do ano de 2007, predominam na esfera estadual com uma média de 37,9% das outras instâncias.

A dependência administrativa federal da EJA especial apresentou matrículas apenas de alunos com deficiência auditiva. No ano de 2007 havia 17 matrículas, em 2008 e 2009 esta instância não teve matrículas, não sendo possível, pela natureza dos dados coletados, analisar o porquê desta ausência. No ano de 2010 verifica-se 12 matrículas de alunos com deficiência auditiva.

O número de matrículas de alunos com deficiência auditiva da EJA especial em esfera estadual apresentou aumentos durante o período. Em 2008 o acréscimo foi de 22 matrículas, em 2009 foi de 31 matrículas e no ano de 2010 o aumento foi de 86 matrículas, que em números absolutos representa 1.118 matrículas de alunos com deficiência auditiva na EJA especial em instância estadual.

As matrículas de alunos com deficiência auditiva da EJA especial em instância municipal aumentaram 29,6% no ano de 2008, em comparação ao de 2007, computando o maior número de matrículas (914) nesta esfera. Em 2009 houve uma queda de 218 matrículas, seguido de um acréscimo de 92 matrículas em 2010.

No ano de 2007, na EJA especial, as matrículas de alunos com deficiência auditiva em esfera privada eram predominantes com um total de 1.249 matrículas. Em 2008 e 2009 ocorreram quedas de 21,6 e de 5,4%, respectivamente. No ano de 2010, verificou-se um aumento de 21 matrículas de alunos com deficiência auditiva na EJA especial em esfera privada.

Com relação ao total de matrículas de alunos com deficiência física, nota-se que até o ano de 2009 se concentram na EJA regular, porém em 2010 destaca-se na EJA especial, visto que houve um aumento considerável matrículas de alunos com deficiência física.

Apesar do número de matrículas de alunos com deficiência física na EJA regular em dependência administrativa federal ser reduzido em todo período, nota-se aumentos constantes.

O crescimento verificado nas matrículas de alunos com deficiência física na EJA regular em dependência administrativa estadual foi constante em todo o período, porém as matrículas de alunos com deficiência física predominam em todos os anos na esfera municipal, exemplifica-se com o ano de 2008, em que as matrículas de alunos com deficiência física correspondiam a 50,3% do total em dependências municipais.

As matrículas de alunos com deficiência física da EJA regular pertencentes à esfera privada se mantiveram (170 matrículas) de 2007 para 2008. No ano de 2009 apresentou uma queda de 88 matrículas e em 2010 ocorreu um aumento de 85 matrículas, totalizando 167 matrículas de alunos com deficiência auditiva na EJA regular em dependência administrativa privada.

Na EJA especial, não houve matrícula de aluno com deficiência física na dependência administrativa federal.

As matrículas de alunos com deficiência física da EJA especial na dependência administrativa estadual apresentaram uma diminuição de 72 matrículas em 2008 e outra de 39 matrículas em 2009. No ano de 2010 houve um aumento de 138 matrículas, que em números absolutos corresponde a 177 matrículas de alunos com deficiência física da EJA especial em instância estadual.

Na dependência administrativa municipal, as matrículas de alunos com deficiência física da EJA especial apresentaram uma diminuição de 4 matrículas em 2008. Em 2009 ocorreu um aumento de 39 matrículas e em 2010 outro de 253 matrículas, totalizando 397 matrículas de alunos com deficiência física da EJA especial em esfera municipal.

As matrículas de alunos com deficiência física na EJA especial se concentram na esfera privada com uma média de 86,6% do total. O ano de 2010 teve o maior aumento do período com 2.947 matrículas a mais em relação a 2009.

Na EJA especial, não há nenhuma matrícula de aluno com deficiência intelectual em esfera federal.

As matrículas de alunos com deficiência intelectual na EJA especial em dependência administrativa estadual apresentaram duas quedas: uma em 2008 (28,8%) e outra em 2009 (13,5%). No ano de 2010, houve um aumento de 76,9%, que corresponde em números absolutos a mais 1 049 matrículas de alunos com deficiência intelectual na EJA especial em esfera estadual. Ainda assim, observa-se a concentração de matrículas desta população em escolas de dependência administrativa estadual quando a modalidade de ensino é regular.

Na instância municipal, as matrículas de alunos com deficiência intelectual na EJA especial tiveram uma queda (71 matrículas) em 2008, seguido de aumentos consecutivos em 2009 (450 matrículas) e 2010 (502 matrículas), totalizando em números absolutos 2.895 matrículas de alunos com deficiência intelectual na EJA especial em dependência administrativa municipal.

Um dado a destacar é que na EJA especial as matrículas de alunos com deficiência intelectual em todo período prevalecem na dependência administrativa privada. Verifica-se que em todos os anos as matrículas de alunos com deficiência intelectual que pertencem à instância privada correspondem a uma média de 87,3% com relação às outras dependências administrativas da EJA especial.

Em 2008 e 2009, as matrículas de alunos com deficiência intelectual da EJA especial em instância administrativa privada apresentaram duas quedas (13,2% e 10,9% respectivamente) e, em 2010, houve um aumento de 12,2%. Vale destacar que, no último ano do período, as matrículas de alunos com deficiência intelectual da EJA especial em instância administrativa privada

correspondiam a 87,6% do total de matrículas (DA, DV, DF, DI) de todas as dependências administrativas da EJA regular.

Na EJA regular, as matrículas de alunos com deficiência visual, física e intelectual sobressaem na dependência administrativa municipal e as matrículas de alunos com deficiência auditiva se concentram em esferas estaduais.

Na EJA especial, as matrículas de alunos com deficiência se concentram em dependência administrativa privada. Verifica-se que as matrículas de alunos com deficiência visual, física e intelectual prevalecem nesta dependência administrativa e as matrículas de discentes com deficiência auditiva sobressaem na esfera estadual de 2008 a 2010.

A tabela 5 apresenta o número de matrículas de alunos com deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física e deficiência intelectual por idade e etapa de ensino na EJA regular.

Tabela 5 - Matrículas de alunos com deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física e deficiência intelectual por idade e etapa de ensino na EJA regular (2007-2010)

Ano	Faixa etária	Etapas de Ensino da EJA Regular											
		1ª-4ª série				5ª-8ª série				Ensino Médio			
		DV	DA	DF	DI	DV	DA	DF	DI	DV	DA	DF	DI
2007	10-14	27	27	9	180	11	2	0	15	0	0	1	0
	15-19	260	382	159	2 541	260	338	141	716	86	111	35	54
	20-24	300	351	161	1 710	131	409	121	342	165	329	106	111
	25-29	363	244	121	1 062	125	221	70	205	96	140	85	39
	30-34	454	227	127	675	124	139	94	99	86	79	53	23
	35-39	490	166	116	478	158	87	63	60	76	56	54	17
	40-44	569	90	66	346	127	34	31	39	75	24	27	8
	45-49	622	65	75	242	100	26	17	21	69	8	24	9
	50-54	589	53	47	162	96	9	14	14	51	6	12	1
	55-60	586	47	40	113	74	5	9	11	38	2	5	2
	Total	4 260	1 652	921	7 509	1 206	1 270	560	1 522	742	755	402	264
2008	10-14	38	33	18	199	56	64	23	66	1	0	0	0
	15-19	276	322	171	3 057	366	441	175	1 296	109	137	52	97
	20-24	323	367	179	2 137	202	499	133	611	152	352	132	185
	25-29	374	158	128	1 392	165	282	87	295	71	149	81	69
	30-34	466	260	117	832	169	195	88	156	55	80	59	42
	35-39	460	221	135	595	152	121	73	71	49	62	63	27
	40-44	570	114	69	417	116	67	36	53	51	19	27	16
	45-49	565	69	64	308	129	27	24	37	33	13	13	6
	50-54	609	58	47	171	97	24	21	21	22	10	12	8
	55-60	564	59	38	156	84	18	12	14	15	3	0	1
	Total	4 245	1 661	966	9 264	1 536	1 738	672	2 620	558	825	439	451

2009	10-14	48	36	60	259	76	56	38	96	1	3	2	0
	15-19	237	334	340	3 043	457	434	227	1 757	111	155	98	190
	20-24	259	334	311	1 934	230	451	184	780	160	408	155	261
	25-29	394	224	248	1 319	198	250	136	328	81	193	92	98
	30-34	528	209	201	802	239	160	113	206	72	123	79	38
	35-39	574	199	171	536	216	125	94	108	75	72	66	36
	40-44	734	133	146	412	184	76	51	60	36	46	42	18
	45-49	883	68	104	259	166	23	34	40	30	24	25	14
	50-54	823	62	73	211	153	15	16	23	25	9	22	7
	55-60	843	75	44	137	115	12	14	18	12	3	10	1
Total	5 323	1 674	1 698	8 912	2 034	1 602	907	3 416	603	1 036	591	663	
2010	10-14	67	45	40	324	74	47	22	87	0	1	1	1
	15-19	294	360	340	4 431	599	489	318	2 115	94	134	70	217
	20-24	287	374	326	2 930	310	493	217	1 073	164	387	141	316
	25-29	367	293	230	1 939	198	246	139	444	84	165	66	108
	30-34	509	255	184	1 196	213	188	112	233	73	94	56	47
	35-39	631	183	169	832	212	154	93	143	57	81	43	35
	40-44	787	89	133	564	204	91	60	89	44	51	37	21
	45-49	831	79	87	357	180	41	29	65	37	15	28	21
	50-54	878	71	69	260	136	17	21	29	23	10	16	6
	55-60	839	68	71	177	108	9	10	18	10	6	4	2
Total	5 490	1 817	1 649	13 010	2 234	1 775	1 021	4 296	586	944	462	774	

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: Microdados (2007 a 2010)

Na EJA regular, nota-se que as matrículas de alunos com deficiência visual se concentram de 1ª a 4ª série, com 67,1% do total em todo o período analisado. Mesmo com uma pequena queda de 15 matrículas em 2008, observa-se que nos anos posteriores a tendência é de ampliação com um aumento de 23,3% em 2009 e outro de 3,1% em 2010 nas matrículas de alunos com deficiência visual nas séries iniciais da EJA regular.

Apesar de acréscimos consecutivos nas matrículas de alunos com deficiência visual de 5ª a 8ª série na EJA regular, atingindo 32,4% em 2009, os números não ultrapassam em nenhum ano do período analisado as matrículas nas séries iniciais da EJA regular.

O número de matrículas de alunos com deficiência visual no ensino médio teve pouca alteração no período. No ano de 2008 houve uma queda de 24,7%, em 2009 ocorreu um aumento de 45 matrículas e 2010 observa-se um decréscimo de 17 matrículas, que em números absolutos representa 586 matrículas de alunos com deficiência visual no ensino médio da EJA regular.

As matrículas de alunos com deficiência visual, de 1ª a 4ª série, da EJA regular estão distribuídas em todas as faixas etárias, no entanto, elas se centralizam em todo o período dos 40 aos 60 anos. De 5ª a 8ª série, nota-se que as matrículas de alunos com deficiência visual, se concentram na faixa etária dos 15 aos 24 anos. No ensino médio as matrículas de alunos com deficiência visual se centralizam dos 20 aos 24 anos.

Com relação às matrículas de alunos com deficiência auditiva verifica-se que de 1ª a 4ª série da EJA regular teve pequenos aumentos sucessivos em todo período. De 2007 para 2008 o acréscimo foi de 9 matrículas, em 2009 de 13 matrículas e em 2010 o aumento foi de 143 matrículas, que em números absolutos representa 1 817 matrículas.

De 5ª a 8ª série nota-se um acréscimo, em 2008, de 36,8% nas matrículas de alunos com deficiência auditiva na EJA regular. Em 2009, as matrículas apresentam uma queda de 7,8%, e no ano de 2010 as matrículas de alunos com deficiência auditiva aumentaram 10,7%, atingindo o maior índice no período, com um total de 1.775 matrículas nesta etapa de ensino.

No ensino médio da EJA regular, as matrículas de alunos com deficiência auditiva tiveram dois acréscimos consecutivos: um em 2008 (9,2%) e outro em 2009 (25,5%), que apresentou o maior número de matrículas, com um total de 1.036. No ano de 2010 observa-se uma queda de 92 matrículas.

As matrículas de alunos com deficiência auditiva de 1ª a 4ª série e 5ª a 8ª série da EJA regular, se concentram na faixa etária dos 15 aos 24 anos e no ensino médio dos 20 aos 29 anos.

Com relação às matrículas de alunos com deficiência física, de 1ª a 4ª série da EJA regular verifica-se aumentos sucessivos nos anos de 2008 (4,8%) e 2009 (75,7%) que representou o maior número de matrículas 1.698. No ano de 2010 houve uma queda de 2,8% nas matrículas de alunos com deficiência auditiva.

As matrículas de alunos com deficiência física de 5ª a 8ª série tiveram acréscimos consecutivos em todo período, destaca-se de 2008 para 2009 que apresentou o maior aumento (34,9%).

As matrículas de alunos com deficiência física do ensino médio tiveram acréscimos em 2008 (9,2%) e 2009 (34,6%). No ano de 2010 nota-se uma queda de 21,8% nas matrículas, que em números absolutos representou menos 129 matrículas de alunos com deficiência física.

As matrículas de alunos com deficiência física de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série se concentram na faixa etária dos 15 aos 24 anos e no ensino médio os 20 e 24 anos.

As matrículas de alunos com deficiência intelectual de 1ª a 4ª série da EJA regular tiveram uma ampliação de 23,3% em 2008, uma queda de 3,7% em 2009 e no ano de 2010 o aumento foi de 45,9%, atingindo o total de 13.010 matrículas. Verifica-se que as matrículas de alunos com deficiência intelectual de 1ª a 4ª série da EJA regular, em todo período, representa uma média de 54,8% do total de matrículas de alunos com deficiência desta etapa de ensino.

No nível de 5ª-8ª série da EJA regular ocorreu aumentos sucessivos nas matrículas de alunos com deficiência intelectual e, ao cotejar o ano de 2010 ao de 2007, nota-se um percentual de 182,2%, que corresponde a 4.296 matrículas de alunos com deficiência intelectual em 2010.

No ensino médio da EJA regular também ocorreu aumentos constantes nas matrículas de alunos com deficiência intelectual no período, porém, ao cotejarmos o número de 774 matrículas em 2010, com os outros níveis de ensino, fica evidente o quanto esse índice é pequeno.

O maior número de matrículas de alunos com deficiência intelectual da EJA regular se concentra nas séries iniciais e na faixa etária dos 15 aos 19 anos. Verifica-se, em 2008, um aumento de 20,3% nas matrículas de alunos com deficiência intelectual de 1ª a 4ª série entre os 15 aos 19 anos. No de 2009 ocorreu uma redução de 14 matrículas e em 2010 houve um aumento de 45,6% que corresponde a um total de 4.431 matrículas de alunos entre os 15 aos 19 anos com deficiência intelectual nas séries iniciais da EJA regular.

Destaca-se que, ao contrário da outras deficiências, as matrículas de alunos com deficiência intelectual das séries iniciais e de 5ª a 8ª série em todos os anos se concentram principalmente na faixa etária dos 15 aos 19 anos. A presença maciça desta população nas séries iniciais da EJA pode ser em decorrência da experiência de não escolarização no ensino regular que contemplou apenas o acesso e permanência.

No ensino médio, as matrículas de alunos com deficiência intelectual se concentram entre os 20 aos 24 anos com números muito reduzidos ao cotejar com a mesma faixa etária de 5ª a 8ª série, sobretudo de 1ª a 4ª série.

Um dado a destacar é o número de matrículas de alunos com deficiência na EJA na faixa etária dos 10 aos 14 anos em todas as etapas de ensino. Isso contraria a LDBEN (1996) que estabelece o ensino fundamental da EJA para alunos maiores de 15 anos e o ensino médio para maiores de 18 anos. Verifica-se que a população com deficiência intelectual sobressai na idade dos 10 aos 14 anos com tendência a aumentar. Em 2007, havia no total 195 alunos com deficiência intelectual dos 10 aos 14 anos. Nos anos posteriores ocorreram aumentos sucessivos, em 2008 havia 265 matrículas, em 2009 o número absoluto era de 355 matrículas e no ano de 2010 o total era 411 matrículas de alunos com deficiência intelectual na faixa etária dos 10 aos 14 anos. Vale ressaltar que os dados da tabela 5 não computam matrículas em classes e escolas especiais, somente de classes regulares. Isto necessita de uma investigação sobre a trajetória escolar desses alunos para compreender o porquê desta situação.

A tabela 6 apresenta o número de matrículas de alunos com deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física e deficiência intelectual por idade e etapa de ensino na EJA especial.

Tabela 6 - Matrículas de alunos com deficiência visual, deficiência auditiva, deficiência física e deficiência intelectual por idade e etapa de ensino na EJA especial (2007-2010)

Ano	Faixa etária	Etapas de Ensino da EJA Especial											
		1ª-4ª série				5ª-8ª série				Ensino Médio			
		DV	DA	DF	DI	DV	DA	DF	DI	DV	DA	DF	DI
2007	10-14	48	113	35	878	4	3	0	21	0	3	0	6
	15-19	188	425	365	7 814	82	77	18	144	13	21	3	64
	20-24	230	523	386	8 020	56	94	15	100	16	24	5	86
	25-29	189	352	335	6 173	34	68	5	122	16	30	11	65
	30-34	141	294	242	3 551	30	61	8	72	6	27	10	65
	35-39	139	201	166	2 920	27	35	1	43	13	15	13	51
	40-44	130	79	160	2 016	21	16	4	38	14	6	3	29
	45-49	108	60	78	1 277	19	9	1	14	6	4	2	29
	50-54	98	39	60	812	28	7	2	7	3	4	2	14
	55-60	75	30	35	435	8	1	0	6	6	0	1	9
	Total	1 346	2 116	1 862	33 896	309	371	54	567	93	134	50	418
2008	10-14	32	121	60	1 136	4	11	0	20	1	0	0	3
	15-19	115	460	235	6 929	34	73	4	238	1	2	1	49
	20-24	114	509	224	6 464	34	127	2	249	12	14	3	126
	25-29	116	384	183	4 949	26	71	5	173	4	8	3	96
	30-34	97	345	132	3 158	16	57	6	135	6	17	1	75

	35-39	101	226	91	2 217	28	40	5	90	7	9	0	60
	40-44	78	89	79	1 504	18	25	0	56	12	3	3	54
	45-49	36	67	46	944	16	13	2	38	5	1	1	28
	50-54	59	36	32	564	22	8	2	19	3	1	2	21
	55-60	42	28	30	315	21	2	2	11	0	1	1	14
	Total	790	2 265	1 112	28 180	219	427	28	1 029	51	56	15	526
2009	10-14	35	76	50	874	8	14	0	26	1	0	0	3
	15-19	97	384	217	6 118	30	88	5	200	2	13	0	10
	20-24	98	356	184	5 745	13	169	5	194	9	42	1	30
	25-29	100	265	159	4 460	9	87	7	131	4	29	2	18
	30-34	86	248	111	3 020	9	71	8	117	6	26	1	33
	35-39	53	210	84	1 949	15	37	2	61	1	13	1	23
	40-44	50	108	62	1 421	7	24	1	48	3	8	0	12
	45-49	49	45	27	874	7	17	1	36	0	2	0	11
	50-54	41	44	33	544	2	7	0	17	0	1	0	1
	55-60	25	14	16	309	6	2	1	18	0	2	0	3
Total	634	1 750	943	25 314	106	516	30	848	26	136	5	144	
2010	10-14	24	96	89	701	1	7	0	9	0	0	0	0
	15-19	164	438	910	7 048	15	72	27	203	1	11	2	8
	20-24	180	415	916	6 987	10	121	42	266	1	22	3	16
	25-29	134	276	714	5 346	10	72	20	217	0	17	0	14
	30-34	119	264	504	3 870	10	49	25	179	4	18	1	34
	35-39	69	244	291	2 551	6	46	15	123	2	11	0	43
	40-44	69	133	238	1 743	6	32	16	89	1	3	0	34
	45-49	47	63	153	1 169	3	16	7	57	0	3	0	18
	50-54	39	56	108	704	1	12	4	38	0	1	0	11
	55-60	39	27	60	443	0	4	6	27	0	0	0	8
Total	884	2 012	3 983	30 562	62	431	162	1 208	9	86	6	186	

Fonte: MEC/INEP. Censo Escolar da Educação Básica: Microdados (2007 a 2010).

As matrículas de alunos com deficiência visual, de 1ª a 4ª série da EJA especial, apresentaram duas quedas, uma em 2008 (47,2%), outra em 2009 (10,7%). Em 2010, houve um aumento de 39,4% nas matrículas de alunos com deficiência visual.

Ao cotejar as matrículas de alunos com deficiência visual da EJA especial com as da EJA regular, observa-se que em todas as etapas de ensino, estas matrículas predominam na EJA regular, essencialmente nas séries iniciais. Com relação de 5ª a 8ª série, nota-se quedas consecutivas durante o período, atingindo em 2010 apenas 62 matrículas. A situação é mais complicada no ensino médio da EJA especial, pois ao cotejar o ano de 2010 ao de 2007 verifica-se uma queda de 90,3% nas matrículas de alunos com deficiência visual, totalizando em 2010 apenas 9 matrículas. Se por um lado isso pode significar que as pessoas com

deficiência visual estão tendo acesso ao ensino médio sem ser pela EJA, por outro pode indicar um alto índice de evasão escolar desta população nesta modalidade e etapa de ensino.

As matrículas de alunos com deficiência visual, de 1ª a 4ª série da EJA especial, se concentram na faixa etária dos 15 aos 29 anos.

De 5ª a 8ª série, as matrículas de alunos com deficiência visual da EJA especial, se concentram na faixa etária dos 15 aos 29 anos até o ano de 2009. Em 2010, ocorreu uma queda nas matrículas e houve uma distribuição entre as faixas etárias com números muito reduzidos.

No ensino médio, as matrículas de alunos com deficiência visual da EJA especial foram reduzidas em todas as faixas etárias e o número máximo atingido foi de 32 matrículas na faixa etária de 20 a 29 anos, no ano de 2007.

As matrículas de alunos com deficiência auditiva nas séries iniciais da EJA especial apresentaram um aumento de 149 matrículas em 2008. Em 2009 verificou-se uma queda de 515 matrículas e em 2010 ocorreu um aumento de 262 matrículas, totalizando 2014 matrículas de alunos com deficiência auditiva de 1ª a 4ª série da EJA especial.

As matrículas de alunos com deficiência auditiva de 5ª a 8ª série da EJA especial tiveram aumentos consecutivos em 2008 (15%) e 2009 (20,8%) e no ano de 2010 apresentaram uma diminuição de 16,4%, totalizando 431 matrículas.

No ensino médio, as matrículas de alunos com deficiência auditiva tiveram uma redução de 58,2% em 2008. No ano de 2009, verificou-se um aumento de 142,8%, que em números absolutos representou 136 matrículas. Em 2010, houve uma diminuição de 50 matrículas de alunos com deficiência auditiva no ensino médio da EJA especial.

As matrículas de alunos com deficiência auditiva 1ª a 4ª série, de 5ª a 8ª série se concentram na faixa etária dos 15 aos 29 anos. No ensino médio, observa-se um número muito reduzido nas matrículas sendo o maior em 2009 com 42 matrículas entre a faixa etária dos 20 aos 24 anos.

Com relação às matrículas de alunos com deficiência física das séries iniciais da EJA especial houve duas quedas, em 2008 e 2009 (40,2% e 15,1%, respectivamente). No ano de 2010 houve um acréscimo de 3.040 matrículas.

As matrículas de alunos com deficiência física de 5ª a 8ª série na EJA especial apresentaram uma queda de 26 matrículas em 2008, seguido de um

aumento de 2 matrículas em 2009 e de 132 em 2010, com o maior número do período, totalizando 162 matrículas.

As matrículas de alunos com deficiência física no ensino médio se sobressaíram em 2007, com um total de 50 matrículas. Em 2008, teve uma queda de 35 matrículas, em 2009 outra de 10 matrículas, e em 2010 totalizava apenas 6 matrículas de alunos com deficiência física nesta etapa de ensino.

As matrículas de alunos com deficiência física de 1ª a 4ª série da EJA especial sobressaem entre a faixa etária dos 15 aos 29 anos. De 5ª a 8ª série e ensino médio as matrículas de alunos com deficiência física variaram entre as faixas etárias, durante o período, com um número reduzido. Observa-se que de 5ª a 8ª série o maior número de matrículas de alunos com deficiência física foi no ano de 2010, com um total de 42 matrículas na faixa etária dos 20 aos 24 anos. Com relação ao ensino médio, o ano de 2007 teve o maior número de matrículas de alunos com deficiência física totalizando 13.

Com relação às matrículas de alunos com deficiência intelectual, os dados mostram que correspondem a uma média de 85,8% do total de matrículas de alunos com deficiência desta etapa de ensino.

Apesar das matrículas de alunos com deficiência intelectual nas séries iniciais da EJA especial terem oscilado com duas quedas sucessivas nos anos de 2008 (16,8%) e em 2009 (10,1%), no ano de 2010 ocorreu um aumento de 20,7%, totalizando em números absolutos 30.562 matrículas, isto corresponde a 81,6% do total de matrículas de alunos com deficiência nesta etapa de ensino.

De 5ª a 8ª série, as matrículas de alunos com deficiência intelectual da EJA especial tiveram um aumento, em 2008, de 81,4% nas matrículas. Em 2009, ocorre uma redução de 17,5% nas matrículas, seguido de uma ampliação de 42,5% nas matrículas em 2010, com um total de 1 028 matrículas.

No ensino médio, o número de matrículas de alunos com deficiência intelectual na EJA especial apresentou um aumento de 108 matrículas em 2008. Em 2009 ocorreu uma diminuição de 382 matrículas e em 2010 verificou-se um acréscimo de 42 matrículas, totalizando em números absolutos 186 matrículas de alunos com deficiência intelectual no ensino médio da EJA especial. Destaca-se que o número de matrículas nesta etapa de ensino é muito inferior se comparado ao de 5ª a 8ª série, e, sobretudo, ao das séries iniciais.

Observa-se um aumento de 108 matrículas em 2008, sendo o maior número do período com 526 matrículas de alunos com deficiência intelectual no ensino médio da EJA especial. Em 2009, houve uma diminuição de 382 matrículas e em 2010 totaliza-se apenas 186 matrículas de alunos com deficiência intelectual no ensino médio da EJA especial.

Um aspecto que merece ser ressaltado é sobre os tipos de escolarização da EJA para os alunos com deficiência intelectual, pois fica evidente que estes alunos estão em maior concentração em espaços segregados, e o mais grave, é a consolidação destas matrículas de 1ª a 4ª série que corresponde a uma média de 86,3% do total de matrículas de alunos com deficiência nesta etapa de ensino em todo período.

Nas séries iniciais, da EJA especial, verifica-se um índice de matrículas de alunos com deficiência na faixa etária de 10 a 14 anos, principalmente de alunos com deficiência intelectual que equivale a uma média de 613 matrículas por ano, havendo uma concentração nas séries iniciais.

Nas séries iniciais da EJA especial, as matrículas de alunos com deficiência intelectual se destacam. Em 2007, elas se concentram com 23,6% na faixa etária dos 20 aos 24 anos e nos anos de 2008, 2009 e 2010 as matrículas de alunos com deficiência intelectual predominam (com 24,5%, 24,1% e 23%, respectivamente) entre 15 a 19 anos.

De 5ª a 8ª série, na EJA especial, as matrículas de alunos com deficiência intelectual se destacam na faixa etária de 15 a 24 anos. No ano de 2008, houve um aumento de 65,2%, que corresponde a 238 matrículas de alunos com deficiência intelectual na faixa etária dos 15 aos 19 anos, o número mais alto do período. No ano de 2010, as matrículas de alunos com deficiência intelectual se concentraram entre as idades de 20 a 24 anos com um total de 266 matrículas nesta etapa de ensino.

As matrículas de alunos com deficiência intelectual no ensino médio da EJA especial, nos anos de 2007 e 2008 se concentravam entre a faixa etária dos 20 aos 24 anos. Em 2009 a maior concentração de matrículas de alunos com deficiência intelectual no ensino médio foi na faixa etária dos 30 aos 34 anos com um total de 33 matrículas. No ano de 2010 a concentração das matrículas de alunos com deficiência intelectual no ensino médio da EJA especial ocorreu na faixa etária dos 35 aos 39 anos com um total de 43 matrículas.

Ao cotejar os dados de faixa etária da EJA regular com a EJA especial verifica-se que o número de matrículas de alunos com deficiência visual de 1ª a 4ª série sobressai na EJA regular, entre a faixa etária dos 30 aos 60 anos. Com relação às matrículas de alunos com deficiência auditiva e deficiência física, de 1ª a 4ª série, os dados mostram uma concentração na EJA especial, sobretudo, entre as idades de 15 aos 24 anos.

Ao comparar os índices de matrículas de alunos com deficiência entre a EJA regular e especial nota-se que a maioria dos alunos é identificada como deficiente intelectual, frequentadora de espaços segregados, sobretudo na faixa etária dos 15 aos 24 anos, isto mostra que esta população não passou por processo de escolarização em idade adequada.

De 5ª a 8ª série, os índices de matrículas de alunos com deficiência são maiores na EJA regular, sobretudo, entre a faixa etária dos 15 aos 24 anos. Destacam-se as matrículas de alunos com deficiência auditiva, física e intelectual que de 1ª a 4ª série sobressaiam na EJA especial entre as idades dos 15 aos 24 anos.

No ensino médio, as matrículas de alunos com deficiência visual, auditiva e física apesar de possuírem menores índices ao cotejar com as séries iniciais e de 5ª a 8ª série, os dados indicam uma concentração destas matrículas na EJA regular na faixa etária entre os 15 aos 24 anos. No caso da deficiência intelectual, no ensino médio, observa-se que estas matrículas possuem maiores percentuais nos anos 2007 (entre os 15 aos 39 anos) e 2008 (entre os 20 aos 44 anos) na EJA especial. Contudo, em 2009 e 2010 as matrículas de alunos com deficiência intelectual sobressaem na EJA regular entre as idades dos 15 aos 29 anos.

Destaca-se que, ao cotejar a faixa etária dos 10 aos 14 anos da EJA especial com a regular, a modalidade especial se sobressai, sobretudo com matrículas de alunos com deficiência intelectual de 1ª a 4ª série que, em 2010, apresentou o maior índice com 1.136 matrículas. Vale resgatar, conforme analisado na tabela 5, que a matrícula de alunos com esta faixa etária vai contra o que está posto na LDBEN (1996).

Ao cotejar as matrículas de alunos com deficiência da EJA regular com a Especial, conclui-se que em todo período as matrículas de alunos com deficiência visual de 1ª a 4ª série e de 5ª a 8ª série se concentram na EJA regular.

No ensino médio as matrículas de alunos com deficiência visual sobressaem na EJA especial.

As matrículas de alunos com deficiência visual de 1ª a 4ª série se concentra na EJA especial em todo período. Com relação às matrículas de alunos com deficiência visual de 5ª a 8ª série e ensino médio estas sobressaem na EJA regular em todos os anos.

As matrículas de alunos com deficiência física de 1ª a 4ª série sobressaem nos anos de 2007, 2008 e 2010 na EJA especial. As matrículas de alunos com deficiência física de 5ª a 8ª série e ensino médio se concentram na EJA regular em todo período.

As matrículas de alunos com deficiência intelectual de 1ª a 4ª série se concentram na EJA especial em todos os anos. De 5ª a 8ª série, as matrículas de alunos com deficiência intelectual se concentram na EJA regular. No ensino médio, as matrículas de alunos com deficiência intelectual em 2007 e 2008 se concentravam na EJA especial e nos anos de 2009 e 2010 sobressaem na EJA regular.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho buscou analisar os resultados das políticas educacionais da EJA para alunos com deficiência, em termos de acesso e da natureza dos serviços educacionais organizados e destinados a esta população. Para tanto, analisou as alterações quantitativas das matrículas de alunos com deficiência na EJA, por meio dos microdados do Censo da Educação Básica disponibilizados pelo INEP, segundo os indicadores: tipo de escolarização, etapa de ensino, dependência administrativa da escola, tipo de deficiência e faixa etária.

Cabe nestas considerações finais apresentar as reflexões desencadeadas pelas análises realizadas.

Observamos um elevado índice de matrículas de alunos com deficiência na EJA, com tendência a aumentar. Poderíamos considerar este acesso como decorrência das políticas de educação inclusiva e, conseqüentemente, como favorecimento da inserção em espaços regulares de ensino, ainda que tardiamente. No entanto, os dados mostram que a maioria das matrículas desta população se dá nos espaços segregados de ensino, prioritariamente em dependências administrativas privadas. Ou seja, o acesso desta população à EJA não se dá na ruptura da hegemonia das instituições especiais privadas em nosso país, ao contrário, legitima sua ampliação.

Há a indicação na LDBEN (1996) de que instituições especiais privadas poderão estabelecer convênios com o poder público desde que atendidas as exigências do Conselho Nacional de Educação, dentre as quais se destaca a necessidade de atendimento prioritariamente educacional. Estudos, como o desenvolvido por Meletti (2006), já indicaram que as instituições se adequaram às exigências por meio de adaptações superficiais que pouco alteraram o cotidiano institucional. Dentre as adaptações encontradas a autora destaca aquelas direcionadas à reestruturação dos setores profissionalizante, ocupacionais e de atividades de vida diária, destinados aos jovens e adultos com maior grau de comprometimento. Tais setores foram, em parte, transformados em classes de alfabetização da EJA, o que permitiu computar matrículas nesta modalidade com o recebimento de verbas públicas da educação.

Encontramos matrículas na EJA, modalidade especial, em dependências administrativas estaduais e municipais. Evidencia-se a existência de

classes especiais para jovens e adultos com deficiência. Isso também foi encontrado por Meletti (2009) em estudo realizado em um município do Paraná. Seus dados mostraram a existência de classes especiais denominadas EJA Especial em escolas municipais, destinadas a alunos com idade entre 12 e 19 anos.

Outro aspecto a ser destacado com relação ao aumento significativo das matrículas de alunos com deficiência é que isso pode explicitar tanto o não acesso desta população à escola em idade regular quanto a trajetória escolar incompleta e marcada por carências escolares a que esta população tem sido submetida. Isto para Meletti e Bueno (2011) parece ser um problema localizado na educação básica brasileira, pois mesmo com o aumento das matrículas em geral, os níveis de aprendizagem são baixos, ocorrendo então, o retorno a escolarização por meio desta modalidade.

Carvalho (2009b), ao analisar o perfil do aluno da EJA, indica que:

Os jovens e adultos também são vistos sob o estereótipo de aluno-problema que, ao não se ajustar ao ensino regular, é, conseqüentemente, encaminhado a EJA. Assim, esta modalidade de ensino passa a receber todos aqueles que não conseguiram fazer seu percurso na escola regular, os quais acabam por se tornar vítimas do caráter pouco público do sistema escolar (p.7805).

Na conjuntura atual, apesar de todos os grupos etários terem a necessidade de aprendizagens incrementadas, a maior parte das pessoas que procura os estudos acelerados são adolescentes e jovens pobres que, após realizarem uma trajetória escolar descontínua, marcada por insucessos e desistências, retornam à escola em busca de melhores condições de vida (DI PIERRO, 2005).

No que se refere às matrículas de alunos com deficiência na EJA, segundo as etapas de ensino, merece destaque a concentração desta população nas séries iniciais da EJA especial. Isso sustenta a análise de que a trajetória de escolarização de alunos com deficiência é marcada por carências escolares, seja na modalidade regular ou especial. Em estudo anterior, Liduenha e Meletti (2009), pudemos constatar que alunos com deficiência, mesmo com trajetória de escolarização desde a infância, eram encaminhados às séries iniciais da EJA regular em função da disparidade idade-série e do não aprendido.

Verificou-se um afunilamento das matrículas de alunos com

deficiência de 5ª a 8ª série e, sobretudo, no ensino médio da EJA. Isso indica que esta população se estagna nas séries iniciais. Tal situação também é encontrada no ensino médio regular, conforme indicam Meletti e Bueno (2011). Segundo os autores, a condição de afunilamento entre o ensino fundamental e médio presente na educação básica brasileira, tende a se agravar quando a condição de deficiência está presente.

A análise dos dados de matrícula segundo o tipo de deficiência mostrou a maior incidência da deficiência intelectual. Meletti e Bueno (2011) e Bueno e Meletti (2011) também apontam a deficiência intelectual como a mais frequente na educação infantil e no ensino fundamental. Os números são expressivos e indicam que a maioria dos alunos com necessidades educacionais especiais apresenta a deficiência intelectual. A natureza dos dados do presente estudo não nos permite analisar o motivo de tal configuração, mas ainda assim, é necessário algumas ponderações.

Não podemos desconsiderar os processos de patologização do fracasso escolar, de medicalização do ensino, a centralidade das justificativas do não aprender apenas no aluno, a precariedade dos processos de avaliação, de diagnóstico e de encaminhamentos pedagógicos (ANACHE, 1997; MOYSES; COLARES, 1997; PATTO, 2001). Tudo isso colabora para a classificação de inúmeras pessoas como alunos com deficiência intelectual. Outrossim, é a EJA representando a possibilidade de manutenção de pessoas jovens e adultas com deficiência intelectual em instâncias educacionais, prioritariamente instituições especiais privadas, explicitando que o processo de institucionalização historicamente imposto a esta população permanece sob uma nova modalidade ensino.

Com relação à idade dos alunos com deficiência na EJA, destacou-se a concentração de matrículas em faixas etárias mais baixas, inclusive naquelas que fogem do estipulado por lei. O processo de juvenilização do aluno da EJA, apontado por Carvalho (2009b), é observado, de modo mais incisivo, em alunos com deficiência.

O alto número de matrículas de alunos com deficiência, sobretudo de 1ª a 4ª série, entre os 15 e 19 anos nos mostra que apesar das políticas de educação inclusiva dos anos 90, estas pessoas não passaram por processos de escolarização efetivos na idade obrigatória. Uma possibilidade é a migração dos alunos de classes especiais para a EJA, seja em função do fechamento das

primeiras ou da faixa etária avançada se comparada aos alunos das séries iniciais do ensino fundamental. Como classes e instituições especiais não atribuem grau de escolaridade, a permanência ou o retorno à escola se dá nas etapas de ensino mais elementares.

Camargo (2006) afirma que na EJA há sérios problemas políticos e educacionais que precisam ser analisados e modificados, isso advém de “uma ‘falha’ da educação básica, principalmente no ensino fundamental, e observa-se que as políticas propostas pelo Estado brasileiro para a Educação de Jovens e Adultos, são apenas compensatórias, paliativas e ainda frágeis (p.24)”. O mesmo pode ser dito com relação à escolarização de pessoas com deficiência.

Evidencia-se a necessidade de estudos que analisem a temática em questão, pois as modalidades de ensino EJA e Educação Especial enfrentam uma série de problemas pedagógicos e políticos dificultando assim uma escolarização de qualidade (SIEMS, 2011).

A EJA precisa ser um espaço relevante para a vida dos alunos, uma vez que esta modalidade de ensino acaba se constituindo como “um espaço de luta, no qual é possível propiciar, a cada um e a todos, as condições de conhecer as múltiplas possibilidades da vida e as suas potencialidades sufocadas [...]” (RUMMERT, 2006, p.139).

A EJA se tornou mais um espaço de “inclusão” das pessoas com deficiência e esta modalidade de ensino assumiu a responsabilidade de consertar os erros cometidos na educação básica e está tomando um lugar de destaque na Educação Especial.

Assim, a EJA e a Educação Especial, modalidades distintas, mas que atualmente é impossível a fragmentação destas duas instâncias educacionais já “que os seres humanos são, por sua própria natureza, mais complexos e diversos do que o aluno padrão projetado como aluno ‘normal’ do ensino regular” (SIEMS, 2011, p. 68).

Por fim, notamos que a interface das duas modalidades (EJA e Educação Especial) é um tema atual na área da educação, exigindo maiores aportes e cuidados para a inserção do aluno com deficiência na EJA, para que neste ambiente haja de fato uma escolarização efetiva.

REFERÊNCIAS

ANACHE, A. A. **Diagnóstico ou Inquirição: Estudo sobre o uso do diagnóstico Psicológico na Escola**. 1997. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei 4.024 de 20 de dezembro**, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, 1961.

_____. **Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971**, fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências, Diário Oficial da União. Disponível em: <http://www.prolei.inep.gov.br/prolei>. 1971. Acesso em: Out. 2011.

_____. **Lei Federal n. 9394/96**, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Brasília, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação/ Coordenadoria de Educação Básica. **Parecer n. 11/2000**, de 10 de maio de 2000. Brasília, 2000.

_____. **Lei 10.172**, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Diário Oficial da União. Brasília, 2001.

_____. MEC. SEESP. **Educação inclusiva: direito à diversidade**. Documento orientador. Brasília, 2005.

_____. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008a. Disponível em <http://www.mec.gov.br> Acesso em: Ago. 2011.

_____. **Decreto 6.571/2008** que institui o atendimento educacional especializado. Brasília, 2008b.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui, **Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica**, modalidade Educação Especial, 2009.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica – 2007**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 16 jan. 2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica – 2008**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica – 2009**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 18 jan. 2011.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica – 2010**. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/basica/levantamentos/microdados.asp>>. Acesso em: 21 jan. 2011.

_____. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais – INEP. Disponível em:** <[HTTP://www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)>. Data de acesso: 15 dez. 2011.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/ segregação do aluno diferente**. São Paulo: EDUC, 1993.

BUENO, J. G. S.; MELETTI, S. M. F. Educação infantil e educação especial: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **Contrapontos** (UNIVALI), v. 11, p. 65-80, 2011.

BRUNO, A. G. G. **Interdições e contradições na política de inclusão de jovens e adultos com deficiência no Estado de Mato Grosso do Sul**. 2006. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós Graduação Em Educação) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Mato Grosso do Sul.

CAIADO, K. R. M.; LAPLANE, A. L. F. Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade - uma análise a partir da visão de gestores de um município pólo. Educação e Pesquisa (**USP. Impresso**), v. 35, p. 303-315, 2009.

CAMARGO, L. M. **Programa Responsabilidade Social na EJA e a busca por uma formação crítica**. Cadernos de Extensão/Universidade Federal de Roraima, Pró-Reitoria de Extensão, - v.1, n.2 (jul. - dez. 2005), 84 p. Boa Vista: EdUFRR, PROEX – Fascículo especial: Artigos, diagnósticos e relatos de experiência na Educação de Jovens e Adultos, 2006.

CAMPOS, M. M. Educação e políticas de combate à pobreza. **Revista Brasileira de Educação**. n. 24, Set/out/nov/dez 2003.

CARVALHO, M. F. Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos. **Horizontes**, v.24, n.2, p.161-171, jul./dez. 2006. Disponível em: http://www.saofrancisco.edu.br/edusf/publicacoes/RevistaHorizontes/Volume_08/uploadAddress/Art6%5B6569%5D.pdf. Acesso em: 13 fev. 2011.

CARVALHO, M. F. **Reflexões sobre a inclusão de Jovens e adultos com deficiência mental na EJA**. In: XVI COLE, 2007, Campinas. ANAIS 16º COLE. Campinas: ALB, 2007.

CARVALHO, R. V. **A Juvenilização da EJA**: Quais Práticas Pedagógicas? In: 32ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2009a.

CARVALHO, R. V. **A Juvenilização na EJA**: Uma categoria Provisória ou Permanente? In: IX Seminário Pedagogia em Debate e IV Colóquio de Formação de Professores, 2009, Curitiba. Cidadania, Justiça e (Des) Igualdade: Que Escola Queremos? Curitiba: Juruá. v. 1. p. 153-153, 2009b.

CHILANTE, E. F. N.; NOMA, A. K. Políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil: Breve Histórico. In: V Jornada do HISTEDBR - **Instituições Escolares Brasileiras**: História, Historiografia e Práticas. Sorocaba, 2005. Disponível em: <http://www.histedbr.fae.unicamp.br/acer_histedbr/jornada/jornada5/trabalhos/gt2_e_fundamental/4/204.pdf> Acesso em: 15 mar. 2011.

CURY, C. R. J. A educação escolar, a exclusão e seus destinatários. **Educação em Revista** (UFMG). Minas Gerais, v. 48, p. 205-222, 2008.

CURY, C. R. J. Direito à Educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas). São Paulo, v. 1, p. 245-262, 2002.

CURY, C. R. J. Políticas inclusivas e compensatórias na educação básica. **Cadernos de Pesquisa** (Fundação Carlos Chagas), v. 35, p. 11-32, 2005.

DI PIERRO, M.C. Notas sobre a redefinição da identidade e das políticas públicas de educação de jovens e adultos no Brasil. **Educação e Sociedade**. Campinas, v.26, n.92, p.1115-1139, Especial – Out. 2005.

DI PIERRO, M. C. Descentralização, focalização e parceria: uma análise das tendências nas políticas públicas de educação de jovens e adultos. **Educação e Pesquisa (USP)**, São Paulo, p. 321-338, 2001.

DI PIERRO, M. C.; RIBEIRO, V. M.; JOIA, O. Visões da Educação de Jovens e Adultos no Brasil. **Cadernos do CEDES** (UNICAMP), Campinas, n. 55, p. 58-77, 2001.

FERREIRA, J. R. **A exclusão da diferença**: a educação do portador de deficiência. 3 ed. Piracicaba: UNIMEP, 1995.

FERREIRA, M. C.; FERREIRA, J. R. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frizman. **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2007. p.21-48.

GARCIA, R. M. C. **Discursos políticos sobre inclusão**: questões para as políticas públicas de educação especial no Brasil. In: 27ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, ANPED, Caxambu, 2004.

GARCIA, R. M. C.; MICHELS, M. H. A política de educação especial no Brasil (1991-2011): uma análise da produção do GT15 educação especial da ANPED. **Revista Brasileira de Educação Especial**. v. 17, p. 105-124, 2011.

GLAT, R.; FERREIRA, J. R. Panorama Nacional da Educação Inclusiva no Brasil. In: **Educação Inclusiva no Brasil - Diagnóstico Atual e Desafios para o Futuro**, Rio de Janeiro, v.1, p.1-63, 2003/2004. Disponível em: http://www.acessibilidade.net/at/kit2004/Programas%20CD/ATs/cnotinfor/Relatorio_Inclusiva/pdf/Educacao_inclusiva_Br_pt.pdf. Acesso em: 15 dez. 2011.

GONÇALVES, T.G.G.L. ; MELETTI, S. M. F. ; SOUZA, S.R. C. de ; SOUZA, S.R. de M. ; GARDIN, I. G. M. Matrículas de Alunos com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos: Uma análise dos Indicadores Educacionais Brasileiros e do Paraná. In: VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Inclusão. **Pesquisa e Ensino**, Londrina, p. 01-09, 2011.

GONÇALVES, T.G.G.L.; MELETTI, S. M. F. **As pessoas com deficiência na EJA: O que as pesquisas mostram?** In: VI Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial. Inclusão: Pesquisa e Ensino, Londrina 2011, p. 01-10, 2011.

HADDAD, S. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**. v. 12, n. 35, p. 197-211, maio/ago. 2007. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v12n35/a02v1235.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2011.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação**. Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. São Paulo, n. 14, mai-ago, p. 108-130, 2000.

JANNUZI, P. de M. **Indicadores Sociais no Brasil: Conceitos, fontes de dados e aplicações**. Campinas: Alínea/ PUC, 2006.

KASSAR, M. C. M. Integração/inclusão: desafios e contradições. In: Claudio Roberto Baptista. (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas**. 1 ed. Porto Alegre: Mediação, v. 1, p. 119-126, 2006.

LAPLANE, A. L. F. Uma análise das condições para a implementação de políticas de educação inclusiva no Brasil e na Inglaterra. **Educação & Sociedade (Impresso)**, v. 27, p. 689-715, 2006.

LIDUENHA, T. G. G.; MELETTI, S. M. F. **Percurso escolar de alunos de Educação de Jovens e Adultos egressos de classe especial**. In: Encontro Anual de Iniciação Científica - EAIC, 2009, Londrina. XVIII Encontro Anual de Iniciação Científica, 2009.

MAFFEZOLI, R. R; GÓES, M. C. R. **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, v. 1. p. 1-15, 2004.

MARTINS, T. B. **Processos de exclusão social: A contribuição do conteúdo e**

ensino de História e a visão dos jovens e adultos. 28ª Reunião Anual da ANPED GT: Educação de Pessoas Jovens e Adultas, n.18, Caxambu, 2005.

MELETTI, S. M. F. **O significado do processo de profissionalização do indivíduo com deficiência mental.** 1997. Dissertação (Mestrado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.

MELETTI, S. M. F. **Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial:** da política à instituição concreta. 2006. Tese (Doutorado em Psicologia). Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

MELETTI, S. M. F. 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. Caxambu. 2009. p. 01-12.

MELETTI, S. M. F. **A escolarização de alunos com deficiência e rendimento escolar:** Uma análise dos indicadores educacionais em municípios brasileiros. Projeto de Pesquisa, Londrina, 2010.

MELETTI, S. M. F.; BUENO, J. G. S. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: Uma análise dos indicadores sociais no Brasil. In: KASSAR, M. de C. M. (org.). **Diálogos com a diversidade:** Sentidos da Inclusão. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

MENDES, E. G. Breve histórico da Educação Especial no Brasil. **Revista Educación y Pedagogía**, v. 22, p. 93-110, 2010.

MICHELS, M. H. 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, v.3, n. 4, p.73-86, 2002.

MOYSES, M. A. A. e COLLARES, C. A. L. Inteligência Abstraída, Crianças Silenciadas: as Avaliações de Inteligência. **Psicologia USP (Impresso)**, v. 8, p. 63, 1997.

OLIVEIRA, M. K. de. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 2, set-dez, ANPED, 1999. Disponível: <www.anped.org.br> Acesso em: 20 mar. 2011.

PAIVA, J. **Direito à educação de jovens e adultos:** concepções e sentidos. 2005. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal Fluminense, Niterói.

PASSOS, J. C. **Juventude negra na EJA:** os desafios de uma política pública. 2010. Tese (doutorado em educação) - Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Florianópolis.

PATTO, M. H. S. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 2ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 454 p. 2001.

PEREIRA, J. M. M. **A escola do riso e do esquecimento: idosos na Educação de Jovens e Adultos**. Educação em Foco. Juiz de Fora, v. 16, p.11-38, 2011.

RIBEIRO, V. M. Alfabetismo e Atitudes: Pesquisa junto a jovens e adultos paulistanos. **Revista Brasileira de Educação**. São Paulo, v. 9, n. 9, p. 5-15, 1998.

RUMMERT, S. M. **Formação continuada dos Educadores de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte: Autêntica/ SECAD. MEC / UNESCO, 2006.

SIEMS, M. E. R. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. **Educação em Foco**. Juiz de Fora, v. 16, p. 61-80, 2011.

SÓLERA, M de C. O. G. **É possível a inclusão? Um estudo sobre as dificuldades da relação do sujeito com a diferença**. 2008. 118f. Dissertação (Mestrado em Psicologia) - Instituto de Psicologia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

STROMQUIST, N. P. Convergência e divergência na conexão entre gênero e letramento: novos avanços. **Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.27, n. 2, p.301-320, jul/dez.2001.

TOMAINO, G. C. **Do ensino especializado à educação de jovens e adultos: análise das trajetórias escolares na perspectiva dos alunos, familiares e professores**. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação Escolar) - Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, Araraquara, 2009.

VIEGAS, L. T.; BASSI, M. E. A Educação Especial no âmbito da Política de Fundos no Financiamento da Educação. **Reflexão e Ação**, v. 17, p. 54-87, 2009.