

## **Interfaces da educação de jovens e adultos com a educação inclusiva: reflexões sobre os sentidos e conceitos propostos pelas atuais legislações**

Interfaces of youth and adult education with inclusive education: reflections on the meanings and concepts proposed by current legislation

Interfaces de la educación de jóvenes y adultos con la educación inclusiva: reflexiones sobre los sentidos y conceptos propuestos por las actuales legislaciones

Kerén Talita Silva Miron 

Instituto Federal Catarinense, Camboriú – SC, Brasil.

keren\_talita@hotmail.com

Chris Royes Schardosim 

Instituto Federal Catarinense, Ibirama – SC, Brasil.

chris.schardosim@ifc.edu.br

Recebido em 10 de fevereiro de 2025

Aprovado em 25 de fevereiro de 2025

Publicado em 03 de junho de 2025

### **RESUMO**

Este trabalho tem como objetivo refletir sobre como alguns marcos históricos e legais apontam ou não para a dialogicidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na perspectiva da Educação Inclusiva. Nesse sentido, a compreensão dos dados fundamenta-se nos pressupostos da abordagem qualitativa, de caráter descritivo-reflexivo (Chizzotti, 2011) e na utilização técnico-metodológico da revisão bibliográfica (Severino, 2007; Gil, 2002). A base teórica-reflexiva conta com autores como Haddad e Di Pierro (2000), Jardimino e Araújo (2014), Freitas (2010) e Silva (2018). As reflexões e diálogos apontam que: durante um grande período as formulações de documentos legais estavam sob o viés de ações assistencialista; a partir dos anos 2000 a EJA passa a ser estruturada dentro de uma perspectiva democrática, emancipatória, inclusiva e reflexiva/crítica; na atualidade, especificamente, com a aprovação do Parecer n.º 06/2020 a modalidade tem sido ameaçada por muitos retrocessos pela implementação de suas diretrizes operacionais articuladas a Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Por isso, a relevância de entendermos os processos que culminaram na atual estruturação da EJA, a partir dos documentos legais incorporados na modalidade.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Igualdade educacional. Políticas de inclusão social.

## ABSTRACT

This work aims to reflect on how some historical and legal milestones point to or not the dialogicity of Youth and Adult Education (EJA) from the perspective of Inclusive Education. In this sense, the understanding of the data is based on the assumptions of the qualitative approach, with a descriptive-reflective character (Chizzotti, 2011), and on the technical-methodological use of bibliographic review (Severino, 2007; Gil, 2002). The theoretical-reflective foundation includes authors such as Haddad and Di Pierro (2000), Jardimino and Araújo (2014), Freitas (2010), and Silva (2018). The reflections and dialogues point out that: for a long period, the formulation of legal documents was biased towards assistance-oriented actions; from the 2000s onwards, EJA has been structured within a democratic, emancipatory, inclusive, and reflective/critical perspective; currently, specifically with the approval of Legal Opinion n.º 06/2020, this modality has been threatened by many setbacks due to the implementation of its operational guidelines linked to the National Common Curricular Base (BNCC). Therefore, it is important to understand the processes that led to the current structuring of EJA based on the legal documents incorporated into the modality.

**Keywords:** Youth and Adult Education. Educational Equality. Social Inclusion Policies.

## RESUMEN

Este trabajo tiene como objetivo reflexionar sobre cómo algunos hitos históricos y legales señalan o no la dialogicidad de la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA) desde la perspectiva de la Educación Inclusiva. En este sentido, la comprensión de los datos se fundamenta en los supuestos del enfoque cualitativo, de carácter descriptivo-reflexivo (Chizzotti, 2011), y en el uso técnico-metodológico de la revisión bibliográfica (Severino, 2007; Gil, 2002). La base teórica-reflexiva incluye autores como Haddad y Di Pierro (2000), Jardimino y Araújo (2014), Freitas (2010) y Silva (2018). Las reflexiones y diálogos apuntan que: durante un largo período, las formulaciones de documentos legales estuvieron bajo el sesgo de acciones asistencialistas; a partir de los años 2000, la EJA se estructura dentro de una perspectiva democrática, emancipadora, inclusiva y reflexiva/crítica; en la actualidad, específicamente con la aprobación del Dictamen n.º 06/2020, esta modalidad ha sido amenazada por muchos retrocesos debido a la implementación de sus directrices operativas vinculadas a la Base Nacional Común Curricular (BNCC). Por ello, es relevante comprender los procesos que culminaron en la actual estructuración de la EJA a partir de los documentos legales incorporados en esta modalidad.

**Palabras clave:** Educación de Jóvenes y Adultos. Igualdad Educativa. Políticas de Inclusión Social.

## Introdução

Este trabalho tem como objetivo apresentar algumas reflexões acerca da estruturação da educação destinada a jovens e adultos com deficiência e as atuais políticas públicas educacionais que vão se configurando durante esse processo. Algo justificado ao pensarmos que a organização da Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem se configurado como uma modalidade dentro do contexto educacional do nosso país. E, como tal, tem sido articulada dentro de uma proposta de educação reparadora, equalizadora e qualificadora, como é pontuado pelo próprio documento de Diretrizes Curriculares da EJA (Brasil, 2000b). Nesse sentido, compreender o processo histórico que permeia essa construção é fundamental.

Já a nossa justificativa para essa proposta reflexiva e dialógica entre a EJA com a Educação Inclusiva se encontra ao considerarmos a perspectiva de Saviani (2012), que argumenta que a educação vai além de um mero direito social, sendo uma condição essencial para que o indivíduo possa exercer plenamente seus direitos. Dessa maneira, reconhecemos a relevância da discussão apresentada neste trabalho ao propor uma reflexão relacionada sobre como os aspectos legais e históricos interagem e estruturam a educação para os estudantes com deficiência na EJA.

Diante desses aspectos, ressaltamos que este trabalho se fundamenta na pesquisa qualitativa. Para Chizzotti (2011), estudos que seguem essa abordagem priorizam os aspectos descritivos da pesquisa, a relação indissociável entre sujeito e objeto, bem como entre pesquisador e objeto, a subjetividade do sujeito e a rejeição à neutralidade da ciência. Nesse contexto, utilizamos o método de revisão bibliográfica (Severino, 2007; Gil, 2002), que é definido como “aquela que se realiza a partir do registro disponível, oriundo de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses, etc.” (Severino, 2007, p. 122).

Optamos por essa metodologia porque, conforme Gil (2002), esse tipo de pesquisa nos proporciona uma interação significativa com o problema. O autor também ressalta que o principal objetivo desse método é o “[...] aprimoramento de ideias ou a descoberta de intuições” (Gil, 2002, p. 42). Assim, inicialmente, pretendemos discutir brevemente a educação para jovens e adultos a partir da redemocratização do ensino. Em seguida, apresentaremos reflexões sobre as legislações atuais que regulamentam a oferta e o atendimento a esses estudantes. Por fim, teceremos nossas considerações finais.

## **Educação destinada a jovens e adultos com deficiência a partir da redemocratização do ensino**

A década de 1980 foi marcada, conforme nos relatam Saviani (2013) e Freitas (2010), por: um processo de abertura democrática; bem como por um grupo de oposição ao governo militar que acabou ganhando espaço no governo; pela campanha de reivindicação para a eleições diretas ao cargo de presidente da república; pela a mobilização de educadores; pelo aumento expressivo na produção, publicação acadêmica e pós-graduações em educação; por debilidades e problemas relacionados à economia brasileira; soma-se a isso, a ascensão acelerada da inflação e da dívida externa; o aumento do descontentamento da maioria da população com o regime; entre outros. Todo esse contexto resultou na desistência dos últimos presidentes do governo ditatorial ao cederem à pressão popular e iniciarem o movimento pela redemocratização do país. Diante disso, Tancredo Neves foi eleito indiretamente à presidência do governo civil brasileiro em 1985, com o fim do regime militar.

É nesse momento que Silva (2018) nos informa sobre o período de educação de adultos/educação de jovens e adultos na redemocratização (1986-atual) que tem sido marcada diante do fato de que o analfabeto possa votar desde a CF/1988; possui diversas iniciativas, como “[...] Fundação Educar, PAS, Projovem, Proeja e Pronatec, e comporta, em si, muitas disputas na concepção de educação e a relação com o mercado de trabalho” (Silva, 2018, p. 59).

Com a queda do regime militar, o Mobral, por meio do Decreto nº 91.980, de 25 de novembro de 1985, foi transformado na Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – Fundação Educar. Apesar de os funcionários, as estruturas burocráticas, as concepções e as práticas político-pedagógicas terem sido as mesmas do Mobral, a Fundação Educar incorporou muitas das “inovações sugeridas pela Comissão que em princípios de 1986 formulou suas diretrizes político-pedagógicas [...] assumiu a responsabilidade de articular, em conjunto, o subsistema de ensino supletivo, a política nacional de educação de jovens e adultos” (Haddad; Di Pierro, 2000, p. 120).

Agregamos a isso o fato de que a Fundação Educar interagiu com o governo federal, estadual e municipal, ao incorporar a tarefa de planejamento do atendimento, até mesmo sobre as questões relacionadas à formação de docentes e o “investimento material, financeiro e humano”, conforme a informação de Freitas (2010, p. 69). No entanto, Silva

(2018) afirma que o presidente da República Fernando Collor extinguiu a Fundação, por meio da Medida Provisória nº 151 de 1990, ao assumir a presidência. Para o autor, a medida pode ser considerada político-eleitoreira, ao se considerar que, desde a promulgação da Constituição Federal de 1988, pessoas analfabetas passaram a ter direito a voto.

Em 1986 aconteceram a transformação do Cenesp na Secretaria de Educação Especial (Sesp) e a criação da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (Corde), que tinha como finalidade coordenar as ações em Educação Especial. No ano seguinte, houve a promulgação das Diretrizes da Educação Especial da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Esse documento orientava o atendimento do aluno excepcional integrado ao processo educacional comum (Miranda, 2008). Freitas (2010) destaca a importância dessa década. A autora nos informa que até aquele período – 1980 – a educação para pessoas com deficiência não estava ligada ao plano econômico do país. Assim, as mudanças ocorreram em decorrência da concepção do trabalho para esse público. Para Freitas (2010, p. 60), “[...] apesar dos alunos com deficiência continuarem frequentando as oficinas, já que existiam apenas três escolas-empresas, o caráter do trabalho era diferente, voltado à preparação para o mercado de trabalho”.

Uma outra ação destacada por Jardimino e Araújo (2014) foi a criação do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos – MOVA-SP, em 1989, na cidade de São Paulo, durante a gestão de Paulo Freire na Secretaria Municipal de Educação, em parceria com a sociedade civil. Conforme os autores demonstram em seu diálogo, o MOVA-SP incorporava os princípios freirianos, pautados no diálogo, na valorização do saber popular e na promoção da consciência crítica, contando com a participação de educadores comprometidos com o desafio da alfabetização popular.

A experiência obteve sucesso e, em 2003, inspirou a criação do MOVA-Brasil, um projeto de abrangência nacional. Desde então, iniciativas fundamentadas no modelo pedagógico do MOVA têm sido implementadas em diversas regiões do país, como nos estados de Pernambuco, Rio Grande do Norte, Minas Gerais, Rio de Janeiro e Distrito Federal, além de São Paulo. Em algumas localidades, o programa assumiu diferentes formatos e nomenclaturas, embora mantivesse a essência pedagógica freiriana.

É o caso, por exemplo, do Projeto EJA-BEM-BH, desenvolvido em Belo Horizonte (MG), que surgiu em 1997 com o objetivo de atender à demanda de jovens e adultos beneficiários de programas sociais, oferecendo turmas de alfabetização com horários flexíveis e em parceria com organizações da sociedade civil. Embora não utilize o nome MOVA, o projeto adota princípios semelhantes, como a valorização da experiência dos educandos e a flexibilidade metodológica (SOUZA, 2016).

Com o tempo, algumas iniciativas adotaram explicitamente o nome MOVA seguido do nome da localidade, como o MOVA-RN (no Rio Grande do Norte) e o próprio MOVA-Brasil. No entanto, atualmente, a única experiência ativa e institucionalmente reconhecida com o nome específico de MOVA é o MOVA-SP, que segue atuando na cidade de São Paulo por meio de parcerias com ONGs, coletivos populares e movimentos sociais. Em outras regiões, as ações inspiradas pelo MOVA permanecem vivas, ainda que sob outras denominações ou integradas a programas mais amplos de Educação de Jovens e Adultos (EJA), mantendo viva a proposta de educação libertadora iniciada por Paulo Freire.

Nos anos iniciais da década de 1990 não havia indícios de um órgão ou programa do governo voltado à educação de jovens e adultos ou para as pessoas com deficiências. Embora ocorressem discussões em relação à reforma do sistema público de ensino e aos programas de Governo que começavam a ser estruturados baseados em uma perspectiva neoliberais. Isso porque, em nome de um enxugamento estatal, o governo Collor extinguiu todas as ações voltadas a esses segmentos, excluindo qualquer forma de política social (Freitas, 2010). Ademais, Miranda (2008) declara que, em 1990, o Ministério da Educação foi reestruturado, acabando, assim, com a Sesp. As ações para a educação especial ficaram a cargo da Secretaria Nacional de Educação Básica (Seneb). Com a saída do presidente da República Fernando Collor de Mello em 1992, houve novamente uma reestruturação dos Ministérios, voltando a ser criada a Secretaria de Educação Especial (Seespe) como órgão específico do Ministério da Educação e do Desporto. Nessa época, contamos apenas com a elaboração do Plano Decenal (1993–2003), que apresentou como meta a escolarização de mais de 8 milhões de brasileiros jovens e adultos e foi realizado por pressões internacionais — dentre as quais estão as que se originaram das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (Confintea) — e por uma obrigação constitucional (Jardilino; Araújo, 2014).



Seguindo na cronologia, um ano que trouxe mudanças significativas foi 1994. Segundo Laplane (2007), naquele ano foi elaborado o documento oficial de Educação Inclusiva: a Declaração de Salamanca. Nesse cenário, o Brasil se comprometeu oficialmente com a Educação para todos, diante da Unesco, reconhecendo “a necessidade e urgência do fornecimento de educação para crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais dentro do sistema regular de ensino” (Brasil, 1994). É importante ressaltar que essa declaração não se limita apenas às pessoas com deficiência, mas todos os sujeitos.

Os autores Mantoan (2006) e Ropoli *et al.* (2010) nos auxiliam nesse diálogo ao expressarem que a proposta da Educação Inclusiva tem por base a perspectiva transversal da educação, ou seja, abarca tanto a Educação Infantil até o Ensino Superior. Ademais, compreende que é direito de todos a inclusão no ambiente escolar, independente das especificidades e singularidades, pois o princípio desta modalidade é o trabalho com as diferenças.

Tanto Jardimilino e Araújo (2014) quanto Silva (2018) afirmam que em 1996 foi instituída a Alfabetização Solidária (AlfaSol) como uma iniciativa não governamental. Ela foi transformada em ONG em 1998 e ainda hoje permanece. Mantém parcerias com o setor público, com o privado e com pessoas físicas. Inicialmente objetivava reduzir os índices de analfabetismo do país, além de buscar expandir o acesso de jovens e adultos à Educação Básica, mas não trazia nenhuma proposta para o trabalho com essas pessoas com deficiência. Entretanto, atualmente, o AlfaSol ainda desenvolve seus trabalhos em favor da educação desse público e desenvolve projetos inclusivos, como o Projeto Ver, cujo trabalho é realizado com as pessoas a partir de 15 anos, as quais foram “excluídas do sistema de ensino formal, em razão da baixa acuidade visual” (Jardilino; Araújo, 2014, p. 66).

Paula e Oliveira (2011) afirmam que, entre 1980 e a primeira metade dos anos 2000, a educação de jovens e adultos se desenvolveu sob duas abordagens: uma baseada em ações governamentais e outra integrada às ações da sociedade civil organizada e movimentos populares. Além disso, a partir de 1996, houve a consolidação dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos que passaram a contribuir para a mobilização e o debate das políticas públicas voltadas para esse segmento específico da população. A criação desses Fóruns foi uma iniciativa para preparar o Brasil para a participação na 5ª Conferência Internacional de Educação de Adultos (Confintea). Atualmente, “[...] os

delegados desses fóruns representam seus Estados nos Encontros Nacionais de Educação de Jovens e Adultos (Eneja), que acontecem desde 1999” (Jardilino; Araújo, 2014, p. 91).

A partir dos anos 2000 temos uma nova movimentação em torno das propostas para EJA. Em 2002, ainda no governo de Fernando Henrique Cardoso, a criação do Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja), pensado dentro da proposição de ampliar a oferta de exames supletivos dos estados e municípios ao público. Já em 2003, Vilas Boas e Silva (2017), contextualizam a mudança discursiva apresentada no governo seguinte, que passa a enfatizar a necessidade da alfabetização de jovens e adultos como uma prioridade governamental, em conjunto com programas contra a pobreza.

À vista disso, nesse mesmo ano de 2003, é lançado o Programa Brasil Alfabetizado (PBA) pela Secretaria Extraordinária de Erradicação do Analfabetismo, apoiada pelo Governo Federal. O programa passou por uma reorganização em 2007 e, conforme Paula e Oliveira (2011), é desenvolvido em todo o território do país, mas tem como prioridade os municípios com altos índices de analfabetismo, que possuem uma taxa igual ou superior a 25%. As autoras ainda informam que a região Nordeste é onde estão concentrados o maior percentual desse total e esclarecem que o programa atua na disponibilização de recursos financeiros, apoio técnico e possibilitando a garantia aos alfabetizando jovens e adultos de continuarem seus estudos.

Ainda segundo Paula e Oliveira (2011), somente em 2004 a EJA passou a fazer parte da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi); passando a ter uma maior visibilidade e a incorporação de outras estratégias que possibilitaram a superação das problemáticas que envolvem a educação destinada aos jovens e adultos. Sua principal marca se tornou o respeito à diversidade de seus sujeitos, uma vez que leva em consideração a especificidade na formação dos educandos na elaboração de seu quadro de gestores e no material didático pedagógico a ser produzido e utilizado.

Diversos autores (Paula; Oliveira, 2011; Vilas Boas; Silva, 2017; Silva, 2018) indicam a importância das mudanças ocorridas na EJA a partir de 2003, decorrentes de políticas para esse público, por meio da criação de diferentes programas que articulam essa modalidade com a alfabetização e com a educação profissional, acabando por englobar os estudantes com deficiência da EJA.



Constatamos, ainda nesse contexto, que em 2007 deu-se a inclusão da EJA no Fundo de Financiamento da Educação Básica (Fundeb), que substituiu o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef), o qual não contemplava a modalidade. Outro ponto de destaque são os Eneja's, que têm sido uma fonte para o fortalecimento da EJA, bem como de sua luta pelo reconhecimento e pela conservação de uma Educação Popular como paradigma político e pedagógico emancipatório e integral.

Para Paula e Oliveira (2011), Vilas Boas e Silva (2017) e Silva (2018), esses programas que estão articulados à EJA no Brasil possibilitaram muitos avanços, porém estes não foram e não estão sendo suficientes perante a demanda, tendo em vista, especialmente, a necessidade de superação do analfabetismo e da baixa escolaridade entre pessoas com 15 anos ou mais. Vilas Boas e Silva (2017) enfatizam, por exemplo, que em 2016 houve o desmonte das políticas implementadas nos últimos 13 anos ao que se refere à EJA, seja pela sua saída da Secadi e sua incorporação à Secretaria de Educação Básica (SEB), mas que tem apresentado uma desvinculação com as especificidades dos sujeitos dessa modalidade.

Dessa forma, após esse percurso histórico, chegamos na atualidade. Para nós, pensar uma educação para a jovens e adultos envolve pensar a EJA no contexto político, social, cultural, econômico, ou seja, em uma totalidade. Uma vez que sua história é permeada por várias formas e sentidos que são atribuídos a esta educação. Diante disso, no próximo tópico nos propomos a discutir as atuais legislações, bem como as concepções e percepções que vão ser base para a sua oferta na atualidade como um olhar para os estudantes com deficiência da EJA.

### **Sentidos e conceitos propostos pelas atuais legislação que apontam ou não para a dialogicidade da EJA com a Educação Inclusiva**

A década de 1980 marca, como já apresentado anteriormente, o período de redemocratização do país e, paralelamente, representou profundas transformações econômicas e tecnológicas, assim como trouxe uma maior visibilidade e interesse pelos diversos setores da sociedade aos assuntos que se referiam à educação. Entre os quais podemos destacar: as novas demandas de letramento e a reafirmação da educação como um direito humano (Paula; Oliveira, 2011).

A Constituição de 1988 foi um grande avanço em diversas áreas da sociedade, especialmente, para a educação dos sujeitos que estão à margem da sociedade e passam por todas as formas de invisibilidade. O reconhecimento, pela primeira vez, da garantia do direito público de todos à Educação foi pontuado no Art. 208 (Brasil 1988). Além disso, estipulava a obrigatoriedade e a gratuidade do Ensino Fundamental, independentemente da idade, inclusive para os que a ele não tiveram acesso em qualquer faixa etária e do Atendimento Educacional Especializado (AEE) às pessoas com deficiência, preferencialmente, na rede de ensino regular.

A partir da promulgação da Constituição de 1988, os municípios receberam autonomia política para decidir e gerir, da melhor forma, os recursos, visando o bem-estar dos cidadãos. Portanto, esse documento é responsável por mapear as necessidades de seus cidadãos, planejar e implementar os recursos e os serviços que se revelam necessários para atender o conjunto de suas necessidades, em todas as áreas da atenção pública. Freitas (2010) explica que essas mudanças apenas foram possíveis mediante a mobilização dos diversos representantes de minorias sociais. A autora destaca a participação de pessoas com deficiências, associações, entidades pais, pesquisadores, grupos ligados à educação de jovens e adultos na Constituinte (1987-1988). Dessa forma, “[...] no período de abertura política, organizando-se como movimentos de luta para a incorporação de direitos” (Freitas, 2010, p. 70). Todavia, a autora tangencia em suas reflexões uma problemática trazida pela Emenda Constitucional de 14 de setembro de 1996 (EC 14/96), Lei n. 9.424 (Brasil, 1996). Essa alterou o conteúdo de alguns artigos especificamente relacionados à educação de jovens e adultos, o que tem gerado alguns posicionamentos controversos sobre aqueles que discutem a educação destinada a este público. Segundo Freitas (2010), a modificação do inciso I, do Art. 208, trouxe a maior efervescência aos debates, pela sua redação deixar de considerar obrigatória a matrícula de jovens e adultos no sistema educacional.

Outra mudança atual que tem demarcado uma reformulação nos documentos que se reportam à EJA e à educação para as pessoas com deficiência é a Emenda Constitucional nº 108, de 2020, no inciso IX, do Art. 206, que vai pontuar a garantia do direito à educação ao longo da vida (Brasil, 1988). Já nos primeiros anos da década de 1990, apesar da efervescência de programas governamentais, estimuladas pelo estabelecimento do sistema capitalista neoliberal que culminaram no processo de redefinição do papel do

estado e nas reformas em diversos setores da sociedade, dentre o qual destacamos a educação, não houve nenhuma mobilização para a EJA (Paula; Oliveira, 2011; Jardimino; Araújo, 2014).

Um dos fatores para as mudanças que surgem nesse período é pontuada por Jardimino e Araújo (2014) ao sinalizarem que no contexto internacional ocorreram inúmeros eventos patrocinados pela Unesco, pelo Fundo das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Unicef) e pelo Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud), apoiados pelo Banco Mundial. Entre esses eventos se destacam: a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), na Tailândia, pois por meio dela começou o movimento pela defesa da universalização da educação primária e dela se originou em 1998 o documento “Declaração Mundial sobre Educação Para Todos”; as Conferências Mundiais e Ibero-Americanas de educação; as Seções do Comitê Intergovernamental Regional do Projeto Principal para a Educação; Fóruns Internacionais Consultivos sobre Educação para Todos, entre outros, que foram realizados em diferentes lugares pelo mundo. Em resumo, Jardimino e Araújo (2014) citam que esses eventos assumiram o posicionamento de democratização da escola pública, de modo a apontar a educação como um elemento mobilizador para se alcançar o desenvolvimento econômico.

Paula e Oliveira (2011) reiteram que essa nova formulação evocou uma reformulação na estruturação da educação alinhada ao princípio de qualidade como forma de garantir o acesso, a permanência e a inclusão de todos – sejam crianças, adolescentes, jovens, adultos e idosos com ou sem deficiência – no sistema de ensino. Dimensões que provocaram a ampliação de ofertas que fossem específicas para a multiplicidade de sujeitos que seriam atendidos pelas instituições e agentes educativos.

Saviani (2012) nos permite refletir sobre a mobilização para a efetivação do direito de todos à escola pública ao pontuar sobre os grupos marginalizados, os quais de alguma forma não estão sendo contemplados em seus direitos, de maneira a ressaltar o direito à educação. Para o autor, as políticas públicas educacionais, currículos, sistemas avaliativos, formações iniciais e continuadas para docentes são organizados de acordo com os interesses daqueles que estão como classe dominante e influenciam diretamente a incorporação das teorias educacionais que são colocadas como eixo direcionador dos sistemas de ensino e das instituições em vigor.

Segundo Miron e Schardosim (2021), a EJA faz parte desse jogo de interesses desde o seu início, sendo concebida como uma solução temporária para lidar com as fragilidades e problemas sociais que afetaram o Brasil após a queda do Império. Naquele contexto histórico, acreditava-se que, para o país se desenvolver culturalmente, o analfabetismo precisava ser erradicado, alinhando-se à necessidade trazida pela modernização, que demandava profissionais qualificados para as indústrias e para enfrentar os desafios da pobreza. No entanto, o que era uma medida provisória se prolongou por décadas, pois não conseguiu efetivamente eliminar o analfabetismo, nem resolver as questões sociais enfrentadas pela nação.

Destarte, constatamos que a partir de 1996, com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9493/1996 (Brasil, 1996), a EJA foi incluída nesse documento e reconhecida como uma modalidade da educação. Sendo destinada a ela uma seção, agora sob a denominação oficial de EJA. Essa seção, composta pelos artigos 37 e 38, traz três pontos centrais: reconheceu a EJA como uma modalidade de ensino; integrou-a ao ensino regular e, preferencialmente, à educação profissional; e, por fim, garantiu que as especificidades fossem a base para se pensar a oferta e o atendimento de seus participantes (Miron, 2021).

No entanto, uma crítica significativa direcionada a esse documento é a manutenção do conceito de suplência em seus artigos, que não rompe o paradigma de aceleração do ensino regular. Um ano após a promulgação da LDB, o Conselho Nacional de Educação (CNE) divulgou o Parecer CNE/CEB n.º 5 (Brasil, 1997), que propôs regulamentações para a EJA e estabeleceu as idades limites para que jovens e adultos pudessem realizar exames supletivos. Assim, definiu-se 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 para o Ensino Médio. Com essas alterações, foram estabelecidas competências dos sistemas de ensino para essa modalidade, bem como possibilidades de certificação para esse público.

A Educação Especial também é abordada nesse documento, permitindo que façamos conexões com os processos que envolvem estudantes jovens e adultos com deficiência na EJA. No Art. 4º, por exemplo, é reafirmado o dever do Estado em assegurar o Atendimento Educacional Especializado (AEE) aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e superdotação/altas habilidades, preferencialmente na rede regular de ensino. Além disso, o Capítulo 5 é totalmente dedicado a esse tema da Educação Especial, com quatro artigos específicos. Esses artigos destacam a Educação Especial como uma

modalidade de educação escolar que se inicia na Educação Infantil e se estende ao longo da vida. Também enfatiza a importância de currículos, técnicas e profissionais especializados para atender a esse público-alvo.

Cabe destacar aqui que a conferência citada anteriormente, a Confintea V, a qual ocorreu no ano de 1997, na Alemanha, é considerada um marco histórico na compreensão do que seja a educação para jovens e adultos, ao apontá-la como um direito de todos. Também produziu transformações importantes nos direcionamentos da EJA e estabeleceu uma agenda para se concretizarem as proposições.

A entrada para o século XXI trouxe outros importantes direcionamentos para a EJA. No ano de 2000, por exemplo, tivemos a promulgação do Parecer nº 11 de maio de 2000 (Brasil, 2000a) e da Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000 (Brasil, 2000b), que estabeleceu as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos (DCN-EJA). Maurício (2020) aponta que a promulgação desse documento se deu a partir das demandas e especificidades que a DCN para o Ensino Fundamental e Médio não conseguiram suprir e responder às problemáticas de instituições municipais, estaduais e federais para concretizar essa oferta em conformidade aos aspectos próprios dessa modalidade. O documento traz três princípios: a equidade, propõe uma formação equitativa; a diferença, reconhece as diferenças dos seus participantes; e a proporcionalidade, com espaços e tempos adequados às condições para atuar no processo formativo de seus estudantes.

Esses novos documentos, segundo Marques (2018), apresentam um novo paradigma para a EJA ao proporem a extinção do uso da expressão supletivo, estabelecem novas faixas etárias para o ingresso na modalidade (14 anos para o Ensino Fundamental e 17 anos para o Ensino Médio) e especifica as suas funções em: reparadora, equalizadora e qualificadora. A função reparadora recebe essa terminologia não apenas por possibilitar a entrada dos jovens e adultos que tiveram seus direitos à educação escolar negados, mas por enfatizar o reconhecimento da igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano de ter acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Já a função equalizadora evoca a redistribuição de bens sociais que foram suprimidos a uma grande parcela da população, a qual deve receber proporcionalmente maiores oportunidades. Por fim, a função qualificadora que é o próprio sentido da EJA, por estar baseada no caráter de

incompletude do ser humano, de modo ser necessário oportunidades para o seu desenvolvimento (Brasil, 2000a; Brasil, 2000b).

Embora esse documento não apresente uma relação direta com a Educação Inclusiva, é possível perceber um conjunto de sentidos e conceitos que vão constituindo e demarcando a EJA na perspectiva inclusiva, especialmente, o conceito de inclusão. Justamente por apresentar a modalidade voltada para a atuação e formação de diferentes sujeitos, os quais trazem consigo as marcas de uma trajetória de exclusão. Assim, a EJA torna-se uma possibilidade de inclusão social, cultural, política e econômica, além do acesso aos bens que historicamente foram negados a esse público.

A inclusão, sob a ótica da Educação Inclusiva, refere-se à compreensão que as diferenças não podem ser parâmetros para impedir o direito de todos a participarem do ambiente escolar de “[...] maneira radical, completa e sistemática [...]” (Mantoan, 2006, p. 19). Dessa forma, entendemos que a prática inclusiva se opõe aos paradigmas que sustentam o conservadorismo, às propostas hegemônicas e às noções de normalização e ideal.

Em 15 de junho de 2010 foi publicada uma nova regulamentação para a EJA: a Resolução CNE/CEB nº 3 (Brasil, 2010), que instituiu as Diretrizes Operacionais para a EJA. Essa resolução abrangeu os princípios e objetivos da Resolução Nº 1/2000 (Brasil, 2000b), mas ampliou questões como a duração dos cursos, definiu idades mínimas para ingressar nos cursos e a certificação de conclusão nos exames de EJA (15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio), além de introduzir a oferta na modalidade de Educação à Distância (EaD). Embora o documento não traga, assim como o anterior, diretrizes específicas para a educação de jovens e adultos com deficiência, menciona em seu Art. 2 a necessidade de instituir um sistema educacional público de Educação Básica voltado para jovens e adultos que funcione como uma política de Estado, com gestão democrática e que contemple a diversidade do público dentro de uma proposta de educação ao longo da vida (Brasil, 2010).

Ao abordarmos especificamente os estudantes com deficiência no século XXI, Kassir e Rebelo (2018) oferecem uma visão geral das ações e propostas desenvolvidas nas duas primeiras décadas. Entre essas iniciativas, destacam-se: a Lei nº 10.436/2002, que reconhece a Libras como meio legal de comunicação e expressão para surdos; o Programa de formação de multiplicadores para educadores - Educação inclusiva: direito à diversidade



(2003); o Programa de Acessibilidade no Ensino Superior (2005); a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008); a aprovação do Decreto nº 7.612, que estabelece o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2011); a Lei nº 12.764, que institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista (2012); e, finalmente, a Lei nº 13.146, que cria a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

Outro documento orientador para EJA e Educação Especial foi o Plano Nacional de Educação (PNE), sancionado pelo presidente da República, por meio da Lei n.º 10.172/2001 (Brasil, 2001). Segundo Jardimino e Araújo (2014), o primeiro PNE previa objetivos e metas fundamentais para os diferentes níveis de ensino, além de ações a serem executadas na EJA, na Educação Tecnológica e na Formação Profissional, na Educação Especial, na Educação Indígena e no Magistério. O que se consolidou com a aprovação da Lei nº 13.005, de 25 junho de 2014, que estabelece o PNE 2014-2024 (Brasil, 2014). Nesse novo documento, as metas 8, 9 e 10 relacionavam-se diretamente à EJA, além de outras fazerem referência a ela em suas estratégias. Além disso, podemos pontuar que no documento estabeleceu-se a alfabetização de dez milhões de jovens e adultos em um prazo de cinco anos e a erradicação do analfabetismo em dez anos.

Recentemente, a publicação de dois documentos orientadores dessas modalidades apresentaram incoerências diante das reformulações governamentais ocorridas. São eles: a Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021 (Brasil, 2021), que institui o alinhamento das Diretrizes Operacionais para a EJA com outras legislações que se relacionam com a modalidade, mais especificamente, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Política Nacional de Alfabetização (PNA) (Brasil, 2021); e o Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, que estabelece a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida (Brasil, 2020). Esses documentos legais evidenciam uma desconexão entre o que é proposto e as variadas realidades que formam o cotidiano das escolas que oferecem essas modalidades, pois desconsideram a diversidade dos indivíduos e têm suas fundamentações no assistencialismo e no segregacionismo.

O primeiro documento citado – a Resolução CNE/CEB nº 1 (Brasil, 2021) – traz em sua proposta algumas similaridades com o anterior, como a idade mínima para o ingresso e a realização de exames para certificação de conclusão do curso, ou seja, 15 anos para o ensino fundamental e 18 para o ensino médio. Também apresenta aspectos relativos à

flexibilização de oferta, que passa a englobar as terminologias de EJA Combinada, EJA Direcionada, EJA Multietapas e EJA Vinculada, cada uma proposta com a intenção de se organizar a modalidade de acordo com a realidade de seus estudantes. Além de propor o alinhamento da elevação de escolaridade com a qualificação profissional, que deverão ser obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino, na oferta e na estrutura dos cursos e exames de Ensino Fundamental e Ensino Médio, que são estruturadas em instituições próprias, integrantes dos Sistemas Públicos de Ensino Federal, Estaduais, Municipais e do Distrito Federal, como no Sistema Privado (Brasil, 2020).

Ainda ao que se refere à oferta, as proposições são ampliadas, uma vez que sua estruturação será configurada como: EJA presencial; EJA por meio da EaD; EJA articulada com a Educação Profissional; e EJA articulada com a educação e aprendizagem ao longo da vida. Destacamos essa última por evidenciar a modalidade dentro da perspectiva da Educação Inclusiva e tangenciar sobre o AEE de estudantes com deficiência, transtornos funcionais específicos e transtorno do espectro autista. Segundo a proposta, é preciso considerar as singularidades desses sujeitos, bem como a acessibilidade curricular e de infraestrutura, as metodologias e técnicas específicas que deverão ser utilizadas, assim como as tecnologias assistivas, a necessidade de profissionais qualificados e o entendimento de que devem oportunizar momentos de ensino-aprendizagem em diversos contextos da vida e conforme as necessidades, potencialidades e diferenças individuais.

Apesar desse avanço na proposta, percebemos que esse documento acaba não sendo articulado aos princípios estruturantes da modalidade, pois estão ausentes dentro do seu corpo as proposições de trabalho tendo como base a função reparadora, função equalizadora e função qualificadora. Acrescentamos que, apesar de serem mencionadas as metas 4 que se refere à educação especial e a meta 10 que se refere à EJA, não há qualquer menção das metas 8 e 9 do PNE, que são pontos importantes e específicos da modalidade.

Uma outra problemática evidenciada é a descaracterização da EJA a partir de seu alinhamento com a BNCC, uma vez que é perceptível a valorização de políticas públicas educacionais baseadas e estruturadas mediante proposições neoliberais, as quais possuem a intenção de formular um sistema global que esteja voltado a atender as demandas do mercado capitalista. Algo que pode ser evidenciado em seu Art. 30 (Brasil, 2020) ao propor o enquadramento quando pontua que o poder público irá inserir a EJA no

Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica, com o objetivo de identificar desempenhos cognitivos e fluxos escolares, que reitera a busca por essa padronização alinhada aos princípios do neoliberalismo. Dessa forma, percebemos que o documento traz a precarização do atendimento ao propor ofertas multisseriadas e a valorização de um modelo limitado à EaD, sem preocupação com a formação integral de seus estudantes ou com o planejamento e formação profissionais adequados.

Em relação ao segundo documento, até a escrita deste artigo, o Decreto nº 10.502 está suspenso por ser considerado um grande retrocesso às conquistas para a educação de estudantes com deficiência. A primícia nas discussões realizadas refere-se ao caráter segregador e assistencialista. Por isso, houve uma grande mobilização para que não entrasse em vigor. Já que os princípios da Educação Inclusiva não estavam presentes no documento. Esses princípios envolvem aceitar as diferenças individuais, valorizar cada ser humano e aprender por meio da cooperação. Esse processo busca adaptar a sociedade para incluir pessoas com necessidades educacionais especiais, que se preparam para desempenhar seus papéis na comunidade (Contini, 2008).

Assim, as inconsistências apontadas nesses documentos mencionados indicam uma falta de compromisso e uma descentralização do governo, que busca cada vez mais integrar as concepções neoliberais no setor educacional. Portanto, ao abordarmos especificamente a formação de leitores entre estudantes com deficiência da EJA, é essencial que os documentos que sustentam as ações e propostas não desconsiderem que, atualmente, essa modalidade tem assumido novas características e incorporado novos participantes, o que reforça a importância de estarmos fundamentados na diversidade humana.

Jardilino e Araújo (2014) corroboram a perspectiva das autoras mencionada anteriormente sobre a diversidade humana, ao abordarem os sujeitos da EJA, uma vez que esse público é heterogêneo em termos de idade, gênero, expectativas e comportamentos. No entanto, os autores ressaltam um ponto que consideramos crucial: o público da EJA é bastante específico, “[...] que por diferentes motivos teve negado o direito à educação – seja na infância ou na adolescência – e, mais tarde, retorna às instituições de ensino na busca por concluir sua escolaridade” (Jardilino; Araújo, 2014, p. 164). Essas pessoas enfrentaram inúmeras barreiras motivadas por um forte desejo de aprender. Além disso, os autores observam que, apesar do fenômeno de juvenilização, caracterizado pela presença

cada vez maior de um público mais jovem nesse contexto, que anteriormente era dominado por adultos nos ambientes da EJA, de modo geral, as características dos estudantes incluem: trabalhadores; aqueles que esperam entrar no mercado de trabalho; os que buscam certificação para manter sua situação profissional; ou os que aspiram ao Ensino Médio e/ou à Universidade. Também enfatizam que para entender melhor esses estudantes, é fundamental observar algumas premissas: não infantilizá-los no processo de aprendizagem, reconhecendo-os como protagonistas; considerá-los não apenas como excluídos da escolarização, mas como portadores de histórias de vida ricas e únicas; e reconhecê-los como parte de grupos culturais diversos, que refletem a pluralidade da sociedade brasileira.

Esses apontamentos apresentados pelos autores nos fazem refletir sobre a relevância da formação inicial e continuada dos docentes, a fim de que as particularidades dos estudantes, com ou sem deficiência, na EJA não sejam ignoradas. É fundamental que esses processos formativos estejam alinhados com o objetivo de garantir a escolarização para aqueles que tiveram negado o direito de concluir alguma etapa do ensino regular, visando assim uma melhora na qualidade de vida através da qualificação para ocupações essenciais.

Por fim, no ano de 2023 foram publicados dois novos documentos relacionados à EJA. O primeiro, o Parecer CNE/CEB nº 2/2023, aprovado em 5 de outubro de 2023, que apresenta a validação da experiência de uma proposta pedagógica, em caráter experimental, executada pela Rede Sesi de Educação, durante o período de 2016 a 2023, nos níveis Fundamental e Médio, para a oferta do Projeto da Nova EJA, aprovado pelos Conselhos de Educação dos Estados da Federação (Brasil, 2023a). E o segundo, o Parecer CNE/CP nº 41/2023, aprovado em 12 de setembro de 2023, que mostra as Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação Básica, na modalidade EJA, desenvolvida no Sistema Penitenciário de Segurança Máxima para pessoas submetidas ao Regime Disciplinar Diferenciado – RDD (Brasil, 2023b). Apenas no segundo documento aparece no Art. 8 um apontamento referente aos estudantes com deficiência, ao afirmar que os itinerários formativos devem atender a singularidade do público da educação especial.

Mais especificamente na Educação Especial, em 2022 foi promulgado o Parecer CNE/CEB nº 7/2022, responsável pela revisão e atualização das normas, tendo em vista a aprovação do novo Ensino Médio (Brasil, 2022). Já em 2023, temos o Parecer CNE/CP nº

50/2023 (Brasil, 2023c) e o Parecer CNE/CP nº 51/2023 (Brasil, 2023d). Ambos trazem orientações específicas para o público da Educação Especial, mas o primeiro tem o foco no atendimento de estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA) e o segundo no atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Porém, não há algo específico para estudantes com deficiência da EJA.

## **Considerações Finais**

Mediante o exposto neste texto, percebemos que, em cada momento histórico pontuado, o estabelecimento de um sistema de ensino que englobasse a educação de jovens e adultos não era pautado. Ou melhor, objetivava a formação integral dos sujeitos, mas foi um grande avanço dentro dos princípios democráticos que começaram a ganhar força e foram defendidos por aqueles que procuravam encaminhar o país ao desenvolvimento e à modernização.

Assim, é sob esse prisma que a partir da década de 1940 começou-se a pensar em uma política educacional para jovens e adultos. Algo que se concretiza a partir da criação do SEA, que organizou a I Conferência Nacional de Educação de Adultos, e deu o direcionamento para a primeira iniciativa do Governo em relação à educação voltada para a alfabetização de adultos, ou seja, a CEAA. Entretanto, essa ação não estava voltada para a formação emancipatória dos sujeitos sociais, e sim como a possibilidade de ampliar o número de eleitores.

É perceptível que a partir do estabelecimento dessa política e das demais que vão sendo formuladas nesse período até o estabelecimento da EJA como uma modalidade da Educação Básica, a configuração da educação destinada a esse público de atores sociais que não tiveram acesso ou por algum motivo não concluíram seus estudos em alguma etapa da vida foi pautada na ação que visava suprir as oportunidades negadas de jovens e adultos na escola.

Contudo, por meio dos diálogos reflexivos de intelectuais, entidades e comunidade educacionais, conferências, fóruns e movimentos sociais, a EJA pode ser reconfigurada pelos princípios democráticos e passou a ser concebida não como um espaço de suprir, mas como um espaço de emancipação e formação integral dos sujeitos. Assim, estudantes dessa modalidade passam a ser vistos como sujeitos de direitos e deveres que trazem consigo as marcas de uma formação humana, social, cultural, política e econômica que

transcende os conteúdos da escola e que precisam fazer para da educação destinada a eles. Uma vez que, como Freire (1989) afirma, a leitura de mundo precede a leitura da palavra. Por isso, os saberes e experiências de vida desses atores sociais são importantes dentro da atuação pedagógica desenvolvida por docentes e que devem ser incorporadas nas políticas, currículos e avaliações.

Como vimos ao longo deste trabalho, muitos foram os avanços a partir dos anos 2000 e especialmente por serem instaurados na modalidade os princípios de sua institucionalização, que se estabelecesse como uma política de Estado ao se pautar sob a gestão democrática e que contemplasse a diversidade do seu público dentro de uma proposta de educação ao longo da vida, bem como estruturando dentro de seus documentos legais, entre os quais foram citados a Resolução Nº 1/2000 e a Resolução CNE/CEB Nº 3/2010, as funções reparadora, equalizadora e qualificadora.

Apesar disso, nos últimos anos muitos desmontes vêm sendo realizados em todas as esferas da sociedade, e em larga escala. Por isso compreendemos que a educação tem passado por grandes retrocessos que vão refletir na modalidade da EJA. Algo que foi apresentado por meio das reflexões sobre as inconsistências que estão presentes o Parecer nº 06/2020, o qual propõe o alinhamento das Diretrizes Operacionais para a EJA a BNCC e a PNA, que apesar de trazerem um olhar específico sobre a oferta e o atendimento de estudantes com deficiência na EJA, o documento se afasta em grande escala dos ideais e princípios de uma formação emancipatória e integral.

Como foi relatado ao longo do texto, a EJA já traz em sua trajetória as marcas da inclusão, justamente por atuar com aqueles que estão às margens da sociedade. Por isso, requer que seus educadores atuem dentro de uma concepção da Educação Inclusiva, ou seja, aquela que entende as especificidades e diferenças como fator integrador da sua ação. É por isso que o engessamento, princípios e objetivos dos documentos legais precisam dialogar com a prática educativa que contribua para a humanização, emancipação e autonomia do sujeito. Ao invés de descaracterizar suas identidades, controlando de forma subversiva a sua formação para atender os interesses neoliberais.

Por isso, compreendemos a importância da construção de um movimento que seja contrário às propostas alienantes das concepções que têm sido incorporadas dentro da modalidade. Entendemos que tal processo deva começar e se articular com a união de docentes, estudantes, associações, movimentos sociais e comunidade escolar de todas as



áreas. Uma vez que somente na união com o objetivo de enfrentar esses retrocessos, podemos nos posicionar para que mudanças possam acontecer.

## Referências

BRASIL. **Decreto nº 19.513, de 25 de agosto de 1945**. Diário Oficial da União, Brasília, 30 de agosto de 1945.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil de 18 de setembro de 1946**. Diário Oficial da União, Rio de Janeiro, 19 set. 1946.

BRASIL. **Lei nº 4024/1961, de 20 de dezembro de 1961** - Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Disponível em: [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br). Acesso em: 15 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 5.379 de 15 de dezembro de 1967**. Prevê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos. Brasília, DF: Fundação Movimento Brasileiro de Alfabetização. 15 dez. 1967.

BRASIL. **Lei nº 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, Brasília, DF, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 05 de outubro de 1988**. Diário Oficial da União, Brasília, 05 out. 1988.

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

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Diário Oficial da União**, Brasília, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB 05/97**. Proposta de Regulamentação da Lei 9.394/96. Brasília, MEC, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 11/2000, de 10 de maio de 2000. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Diário Oficial da União**, Brasília, 2000a.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB Nº 1, de 5 de julho de 2000**. Brasília: Ministério da Educação, 2000b.

BRASIL. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei Federal n.º 10.172**, de 9/01/2001. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3** de 15 de junho de 2010: Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos

exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância. Brasília, 2010.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2014-2024**: lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional de Educação (PNE) e dá outras providências. Brasília: Edições Câmara, 2014. 86 p. (Série legislação, n. 125).

BRASIL, **Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 2015.

BRASIL. **Decreto nº 10.502**, de 30 de setembro de 2020. Institui a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Brasília, 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 28 de maio de 2021. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília, 2021.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 7/2022**, de 9 de novembro de 2022. Revisão e atualização das normas, tendo em vista a aprovação do novo Ensino Médio. Brasília, 2022.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 2/2023**, de 5 de outubro de 2023. Validação da experiência de proposta pedagógica, em caráter experimental, executada pela Rede SESI de Educação, durante o período de 2016 a 2023, nos níveis Fundamental e Médio, para a oferta do Projeto da Nova EJA, aprovado pelos Conselhos de Educação dos Estados da Federação. Brasília, 2023a.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 41/2023, de 12 de setembro de 2023**. Diretrizes Nacionais para a oferta de Educação Básica, na modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA), desenvolvida no Sistema Penitenciário de Segurança Máxima para pessoas submetidas ao Regime Disciplinar Diferenciado (RDD). Brasília, 2023b.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 50/2023**, de 5 de dezembro de 2023 - Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: Atendimento de Estudantes com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Brasília, 2023c.

BRASIL. **Parecer CNE/CP nº 51/2023**, de 5 de dezembro de 2023 - Orientações Específicas para o Público da Educação Especial: atendimento dos estudantes com altas habilidades/superdotação. Brasília, 2023d.

CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 4. ed. São Paulo: Vozes, 2011.

CONTINI, Roseli Maria de Fátima. **Inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação de jovens e adultos**. Londrina: PDE, 2008. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/1861-6.pdf>. Acesso em: 17 set. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989.

FREITAS, Ana Paula Ribeiro. **A educação escolar de jovens e adultos com deficiência: do direito conquistado à luta por sua efetivação**. 2010. 202 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: [https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12112010-142929/publico/ANA\\_PAULA\\_RIBEIRO\\_FREITAS.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12112010-142929/publico/ANA_PAULA_RIBEIRO_FREITAS.pdf). Acesso em: 19 fev. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Ed. Atlas, 2002.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, p. 108-194, maio/jun./jul./ago. 2000. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07.pdf>. Acesso em: 21 jun. 2020.

HADDAD, Sérgio (Coord.). **Educação de jovens e adultos no Brasil (1986-1998)**. Série Estado do Conhecimento n. 8. Brasília: MEC/Inep/ Comped, 2002. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-377220060002000](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-377220060002000)  
<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484330/Educa%C3%A7%C3%A3o+de+jovens+e+adultos+no+Brasil+%281986-1998%29/a40b7959-aba5-4852-bc66-eede468047?version=1.3>. Acesso em: 18 jan. 2020.

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

JARDILINO, José Rubens de Lima; ARAÚJO, Regina Magna Bonifácio de. **Educação de Jovens e Adultos**: sujeitos saberes e práticas. São Paulo: Cortez, 2014.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Modos de participação e constituição de sujeitos nas práticas sociais**: a institucionalização de pessoas com deficiência múltipla. 1999. Tese (Doutorado em Educação), Programa de Pós-graduação em Educação, Unicamp, Campinas, 1999. Disponível em: [http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250712/1/Kassar\\_MonicadeCarvalhoMagalhaes\\_D.pdf](http://repositorio.unicamp.br/jspui/bitstream/REPOSIP/250712/1/Kassar_MonicadeCarvalhoMagalhaes_D.pdf). Acesso em: 15 jul. 2021.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. REBELO, Andressa Santos. Abordagens da educação especial no Brasil entre final do século XX e início do século XXI. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Marília, v. 24, Edição Especial, p. 51-68, 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/zykqKsDdgtM8GJXsctSYQjJ/?lang=pt>. Acesso em: 16 ago. 2020.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman. Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar. In.: LAPLANE, Adriana Lia Frizman; GÓES, Maria Cecília Rafael (Org.). **Políticas e práticas da Educação Inclusiva**. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: o que é? Por quê? Como fazer? 2. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

MARQUES, Poliane de Oliveira. **História da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil**: breves reflexões-2018. Disponível: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/11194/1/POM28062018.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2021.

MAURÍCIO, Suelen Santos. Reflexões sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação de jovens e adultos. **Revista de Educação Popular**, v. 19, n. 2, p. 43-63, 1 set. 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/52202>. Acesso em: 16 fev. 2021.

MIRANDA, Arlete Aparecida Bertoldo. Educação Especial no Brasil: desenvolvimento histórico. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, n. 7, p. 29-44, jan./dez. 2008. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/che/article/view/1880/1564>. Acesso em: 16 abr. 2020.

MIRON, Kerén Talita Silva; SCHARDOSIM, Chris Royes. BNC-formação: uma reflexão necessária sobre a descaracterização da proposta de formação docente para a educação de jovens e adultos na perspectiva da educação inclusiva. In: **Anais do Encontro Nacional da ABET: Crises e horizontes do trabalho a partir da periferia**. Uberlândia (MG) Universidade Federal de Uberlândia, 2021. Disponível em: [https://www.even3.com.br/anais/abet\\_trabalho2021/339012-bnc-formacao--uma-reflexao-necessaria-sobre-a-descaracterizacao-da-proposta-de-formacao-docente-para-a-educacao-d/](https://www.even3.com.br/anais/abet_trabalho2021/339012-bnc-formacao--uma-reflexao-necessaria-sobre-a-descaracterizacao-da-proposta-de-formacao-docente-para-a-educacao-d/). Acesso em: 16 set. 2024.

MIRON, Kéren Talita Silva. **Estado do conhecimento**: discussões sobre o desenvolvimento da compreensão leitora em estudantes com deficiência da educação de jovens e adultos (EJA) na perspectiva da educação inclusiva. Orientadora: Dr.<sup>a</sup> Chris Royes Schardosim. 208 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Instituto Federal Catarinense - *Campus Camboriú*, Camboriú, 2021. Disponível em: <https://ppge.ifc.edu.br/wp-content/uploads/sites/67/2024/01/KERENMIRON-DISSERTACAO.pdf>. Acesso em: 16 set. 2024.

OLIVEIRA, José Luiz. **As origens do Mobral**. Dissertação (Mestrado)– Instituto de Estudos Avançados em Educação, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro, 1989. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/8912>. Acesso em: 19 fev. 2020.

PAULA, Cláudia Regina de; OLIVEIRA, Marcia Cristina de. **Educação de jovens e adultos**: a educação ao longo da vida. Curitiba: Ibpx, 2011.

ROPOLI, Edilene Aparecida; MANTOAN, Maria Teresa Eglér; SANTOS, Maria Terezinha da Consolação Teixeira dos; MACHADO, Rosângela. **A educação especial na perspectiva da inclusão escolar**. A escola comum inclusiva. Brasília: Ministério da Educação; Secretaria de Educação Especial, 2010.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Histórias das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2013.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23. ed. rev. e amp, 5. reim. São Paulo: Ed. Cortez, 2007.

SILVA, Caio Cabral da. **Produção acadêmica sobre Educação de Jovens e Adultos (2000-2010)**. 2018. 237 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Escola de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, Guarulhos, 2018. Disponível em:

[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSP\\_4524e3210e1a8dd84e5700d063dac877](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFSP_4524e3210e1a8dd84e5700d063dac877). Acesso em: 7 de fev. 2021.

SOUZA, Caroline Lopes de. **Parcerias entre o Estado e a sociedade civil na oferta de EJA em Belo Horizonte: implicações no trabalho docente**. 2016. 146 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016. Disponível em: <https://www.mestrados.uemg.br/ppgeduc-producao/dissertacoes-ppgeduc/category/117-2016?download=553%3Aparcerias-entre-o-estado-e-a-sociedade-civil-na-oferta-de-eja-em-belo-horizonte-implicacoes-no-trabalho-docente>. Acesso em: 7 abr. 2025.

VILAS BOAS, Gilvanda Santos; SILVA, Luzimar Almeida Pessoa. **A Organização do Trabalho Pedagógico na Educação de Jovens e Adultos**: desvendando práticas, construindo possibilidades. 2017. 79 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Departamento de Educação, Campus XII, Universidade do Estado da Bahia, Guanambi, 2017.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0)