

Fluxo escolar de estudantes com cegueira na Educação de Jovens e Adultos na cidade de Belo Horizonte (2007-2018)

School flow of students with blindness in Youth and Adult Education in the city of Belo Horizonte (2007-2018)

Flujo escolar de alumnos con ceguera en la Educación de Jóvenes y Adultos en la ciudad de Belo Horizonte (2007-2018)

Beatriz Fonseca Torres 

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
torresfbia@gmail.com

Fabiane Maria Silva 

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
fabiane_maria@yahoo.com.br

Táisa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves 

Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil
taisaliduenha@gmail.com

Recebido em 05 de agosto de 2021

Aprovado em 27 de maio de 2022

Publicado em 29 de junho 2023

RESUMO

O objetivo deste artigo¹ é analisar o fluxo escolar de estudantes com cegueira na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na cidade de Belo Horizonte/MG. Para isso,

¹ Agradecemos ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) por meio da Chamada Pública 01/2016, pelo apoio à pesquisa que originou esse artigo.

foram analisados os microdados do Censo Escolar da Educação Básica, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), referentes às matrículas de alunos com cegueira, entre 2007 e 2018. Os dados foram agregados segundo as variáveis (modalidade de ensino, etapas de ensino, deficiência, sexo, cor/raça, idade). O estudo se orientou pela perspectiva da unidade entre as dimensões de qualidade e quantidade, sendo indissociáveis. Os resultados demonstraram que 47 alunos com cegueira frequentaram a EJA em Belo Horizonte no período analisado, dentre os quais 23 apresentaram repetência ou promoção, a partir de dados de matrícula, sendo 47,8% do sexo masculino e 52,1% do sexo feminino. Em relação à cor/raça, 13 estudantes corresponderam à parda (56,2%), cinco à cor branca (21,7%), dois à preta (8,6%) e três não declarados (13%), indicando as desigualdades de acesso ao ensino, uma vez que a população preta, somada com a parda, foi a mais afetada. As 24 matrículas de alunos que evadiram após um ano de estudo, isto é, 51,06%, revelam que esses estudantes não tiveram processos efetivos de escolarização.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos; Fluxo escolar; Cegueira.

ABSTRACT

This paper aims to analyze the school flow of students with blindness in Youth and Adult Education (known in Brazil by the Portuguese acronym EJA) in the city of Belo Horizonte/MG. To achieve the paper's main goal, the microdata from the School Census of Basic Education, provided by National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (known in Brazil by the Portuguese acronym Inep) were analyzed, regarding the enrollment of students with blindness, between 2007 and 2018. The data were aggregated according to variables (type of education, stages of education, disability, sex, color/race, age). The study was guided by the perspective of the unity between the dimensions of quality and quantity, being inseparable. The results of the study showed that 47 students with blindness attended EJA in Belo Horizonte in the analyzed period. Among these students, 23 showed repetition or promotion, according to the enrollment data, in which 47.8% of them are male and

52.1% of them are female. Regarding to color or race, 13 students were mixed-race (56.2%), five were white (21.7%), two were black (8.6%), and three were undeclared (13%), indicating inequalities in access to education, since the black population, added to the mixed-race population, was the most affected. The 24 enrollments of students who dropped out after one year of study, that is, 51.06%, reveal that these students did not have effective schooling processes.

Keywords: Adult Education; School flow; Blindness.

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar el flujo escolar de alumnos con ceguera en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), en la ciudad de Belo Horizonte/MG. Para ello, se analizaron microdatos del Censo Escolar de la Educación Básica puestos a disposición por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (Inep), referentes a las matrículas de alumnos con ceguera, entre 2007 y 2018. Los datos fueron agregados según las variables (modo de enseñanza, etapas de enseñanza, discapacidad, género, color/raza, edad). El estudio se orientó desde la perspectiva de unidad entre las dimensiones de calidad y cantidad, que son inseparables. Los resultados mostraron que 47 estudiantes con ceguera asistieron a la EJA en Belo Horizonte durante el período analizado, entre los cuales 23 presentaron reprobación o promoción, según los datos de matrícula, siendo el 47,8% del sexo masculino y el 52,1% del sexo femenino. En cuanto al color/raza, 13 estudiantes eran pardos (56,2%), cinco blancos (21,7%), dos negros (8,6%) y tres no declarados (13%), lo que indica las desigualdades de acceso a la educación, ya que la población negra, junto con la parda, fue la más afectada. Las 24 matrículas de estudiantes que desertaron después de un año de estudios, es decir el 51,06%, revelan que estos estudiantes no tuvieron procesos de escolarización efectivos.

Palabras-clave: Educación de Jóvenes y Adultos; Flujo escolar; Ceguera.

Introdução

A Educação brasileira não apresenta um sistema de ensino implementado em nível nacional, revelado pela não universalização do Ensino Fundamental e com a herança de um *deficit* histórico de pessoas que não foram alfabetizadas (SAVIANI, 2012; FERRARO, 2009).

Diante deste *deficit*, a Educação de Jovens e Adultos (EJA)² foi criada, mas sem a oficialização de um compromisso estatal basilar e sem financiamento pleno voltado para as pessoas que tiveram seu direito negado. Ao contrário, essa modalidade foi se construindo, ao longo do tempo, a partir de programas, projetos e ações descontínuas, de caráter assistencialista (FERRARO, 2009; SIEMS, 2011). Embora a EJA tivesse como objetivo inicial o atendimento aos adultos não escolarizados, “hoje ela não se limita a atender a população que nunca foi à escola, mas se estende àquelas que frequentaram espaços escolares e não obtiveram aprendizagens suficientes para participar de uma vida ativa” (GONÇALVES *et al.*, 2013, p. 409). Destaca-se a ampliação das matrículas de pessoas com deficiência, sobretudo intelectual, nesta modalidade de ensino em abrangência nacional (GONÇALVES, 2012).

Nessa trama, o campo da Educação Especial,³ por exemplo, foi se configurando a partir dos atendimentos clínicos, em detrimento das práticas pedagógicas formais, em espaços segregados como as classes e instituições especiais (JANNUZZI, 2012; MELETTI, 2006).

Concomitantemente, foram criados atendimentos educacionais específicos no Brasil, como o Instituto Benjamin Constant (IBC), direcionado para pessoas com deficiência visual (CAIADO, 2003).

Segundo o Instituto Benjamin Constant (2014), a deficiência visual é uma categoria que inclui pessoas com cegueira e pessoas com visão reduzida. Na orientação pedagógica, a pessoa com cegueira necessita de instruções em Braille; a

² Destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensinos Fundamental e Médio na idade regular (BRASIL, 1996).

³ Modalidade de Educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2013).

pessoa com visão subnormal pode ler tipos impressos ampliados ou com o auxílio de recursos ópticos. Já a definição clínica afirma que uma pessoa possui cegueira ao apresentar acuidade visual menor que 0,1 com a melhor correção ou campo visual abaixo de 20 graus; tem visão reduzida aquele que possui acuidade visual de 6/60 e 18/60 (escala métrica) e/ou um campo visual entre 20 e 50 graus, e sua visão não pode ser corrigida por tratamento clínico ou cirúrgico, nem com óculos convencionais (CARVALHO *et al.*, 1994). Neste estudo, o nosso foco de investigação são os estudantes com cegueira, que se caracteriza pela perda total da função visual, matriculados na Educação de Jovens e Adultos.

Gonçalves, Bueno e Meletti (2013), ao analisarem as matrículas de jovens e adultos com deficiência visual no Brasil, no período de 2007 a 2010, verificaram um aumento de 20% de matrículas e a concentração desses estudantes na rede municipal, podendo indicar a manutenção desses alunos nos anos iniciais desta modalidade.

Apesar de as políticas públicas e a própria Constituição Federal de 1988 assegurarem a Educação como um direito social (BRASIL, 1988; 1996), os dados do Censo Demográfico de 2010 (IBGE) mostram que 44,9% das pessoas com 15 anos ou mais declararam-se sem instrução ou com o Ensino Fundamental incompleto. Especificamente sobre pessoas com deficiência visual acima dos 10 anos de idade, identificou-se que 13% dessa população não foi alfabetizada no Brasil (GONÇALVES; MELETTI; SANTOS, 2015).

Recentemente, Silva (2021) demonstrou em seu estudo a ampliação de matrículas da população da Educação Especial na EJA no estado de Minas Gerais, ao analisar o período de 2008 a 2019. A mesma tendência foi observada no município de Belo Horizonte (GONÇALVES, 2018).

Após este panorama, o objetivo desse estudo é analisar o fluxo escolar de alunos com cegueira na Educação de Jovens e Adultos, no período de 2007 a 2018, na cidade de Belo Horizonte, em Minas Gerais.

Breve contextualização do atendimento educacional às pessoas com cegueira em Belo Horizonte/MG

O atendimento à pessoa com deficiência visual em Minas Gerais teve como marco histórico a criação do Instituto São Rafael, em 1925, na cidade de Belo Horizonte. O Instituto, desde então, usou o sistema Braille para escrita e leitura tátil, ofertado nos cursos musical, primário e ginásial, acompanhados de oficinas profissionalizantes, como ensino de Braille e de música (LEÃO; GATTI, 2016).

Em 1933, foi fundada a Associação de Cegos Louis Braille, também em Belo Horizonte, com o propósito de realizar a prevenção e reabilitação da cegueira, assim como promover a assistência aos cegos (LEÃO; GATTI, 2016).

Destaca-se, ainda, em 1948, a promulgação da Lei n. 250, em Minas Gerais, que garantia o ensino primário gratuito e obrigatório aos cegos em idade escolar (MINAS GERAIS, 1948). De acordo com Leão e Gatti (2016, p. 394), outras importantes ações aconteceram nessa época, “como a edição em Braille da *Revista Brasileira para Cegos*, sendo a primeira do gênero no Brasil.”

Conforme Coelho (2003, p. 83), datam de 1982 “os primeiros registros encontrados em relatórios de atendimento a alunos com deficiência na esfera da Prefeitura de Belo Horizonte - PBH.” Ainda na mesma década, em 1984, foi promulgada a Lei n. 3.908 (BELO HORIZONTE, 1984), prevendo a criação de salas de recursos especialmente equipadas nas escolas da Rede Municipal de Ensino regular em Belo Horizonte, para complementação da educação de pessoas com deficiência visual, auditiva e física (art. 1º).

Em 1988, com a promulgação da Carta Magna, expandiu-se a garantia de direitos às pessoas com deficiência, inclusive no município de Belo Horizonte:

A escolarização de pessoas com deficiência, no âmbito da esfera municipal, baseava-se no Projeto Livre Trânsito e compunha a política educacional do Município. Esperava-se que a implantação de uma Escola de Educação Especial, num prédio em que, também, funcionavam escolas regulares,

representasse a criação de oportunidades de integração entre alunos das escolas regulares e alunos do centro de educação especial. (COELHO, 2003, p. 87)

Uma década adiante, em 1998, o Ministério da Educação, com o apoio da União Brasileira de Cegos (UBC), da Associação Brasileira de Educadores de Deficientes Visuais (ABEDEV) e das Secretarias de Educação dos Estados, elaborou o Projeto CAP - Centro de Apoio Pedagógico às Pessoas com Deficiência Visual, que instituiu ferramentas, como repasse de equipamentos e capacitações de professores, de âmbito nacional, para apoiar a pessoa com deficiência visual. No ano 2000, foi inaugurado o primeiro CAP em Minas Gerais, na cidade de Uberaba, anexa ao Instituto de Cegos do Brasil Central. Em 2002, foram implantados mais três CAPs no estado (MINAS GERAIS, 2018).

Outro marco importante ocorreu em 2013, com a homologação da Resolução do Conselho Estadual de Educação de Minas Gerais, n. 460, sobre as normas da Educação Especial na Educação Básica do estado (MINAS GERAIS, 2013).

Em 2014, a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais publicou o *Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais*. O conteúdo do Guia versa sobre o público da Educação Especial e seu processo escolar, os recursos de acessibilidade e as funções do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Além disso, orienta sobre a função da escola especial, a formação de professores, a intersetorialidade e o monitoramento das ações da Educação Especial no estado (MINAS GERAIS, 2014).

Nesse mesmo ano, foi estabelecida a Lei nº 10.788/2014, em Belo Horizonte, que contém diretrizes para a inclusão educacional de estudantes com necessidades educacionais especiais (NEE) e dá outras providências, como capacitação do corpo docente, emprego de recursos pedagógicos, garantia de permanência e acessibilidade, entre outros (BELO HORIZONTE, 2014).

Recentemente, foi publicada a Resolução nº 4.256/2020, que institui diretrizes para a normatização e organização da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais, com o propósito de orientar e apoiar as escolas comuns no atendimento aos estudantes da Educação Especial matriculados na Rede estadual, mediante capacitação e orientação aos profissionais das escolas, produção de materiais acessíveis e utilização de tecnologias assistivas (MINAS GERAIS, 2020).

No último Censo Demográfico (IBGE, 2010), a população de Belo Horizonte era de 2.375.151 habitantes. Os dados do Censo Escolar mostram que, dos 176.110 jovens e adultos com deficiência no município, 31.503 (17,08%) não foram alfabetizados, sendo que, dos 6.716 jovens e adultos com deficiência visual, 620 não eram alfabetizados, o que correspondia a um índice de 9,23%.

Com estes dados em mãos, apresentaremos, a seguir, uma breve contextualização da política de Educação de Jovens e Adultos no município de Belo Horizonte.

Alguns marcos políticos da Educação de Jovens e Adultos no município de Belo Horizonte/MG

A Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte teve sua história iniciada em 1971, com a implantação do primeiro curso regular de suplência (SOARES; VENÂNCIO, 2007). Conforme esses autores, no decorrer das décadas de 1970 e 1980, a iniciativa para a criação de cursos de suplência em Belo Horizonte ocorreu, sobretudo, por meio da rede particular de ensino e, de forma retraída, pela Secretaria Estadual de Educação.

Após a homologação das *Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA*, em 2000, o Conselho Municipal de Educação recebeu o requerimento de regulamentação da EJA nas escolas municipais, conforme diretrizes estabelecidas pela Secretaria Municipal de Educação. Dentre os desafios apontados para a análise do Conselho, destacam-se a elaboração de uma Resolução representativa por pessoas envolvidas

no campo educativo da EJA, a ampliação do debate e a afirmação do direito do jovem e do adulto à Educação (SOARES; VENÂNCIO, 2007).

De acordo com Soares e Venâncio (2017), como resultado desse processo, destacou-se a elaboração do Parecer CME/2003, cujo objetivo foi instituir as diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos, sob a forma presencial, nos estabelecimentos de ensino da Rede Municipal de Belo Horizonte, no âmbito do Ensino Fundamental e Médio. O processo de “discussão da Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal pautou-se pelo direito à educação e na definição do papel do município na efetivação desse direito” (SOARES; VENÂNCIO, 2007, p. 144). Dessa forma, em 1995, realizou-se o *1º Seminário de Educação de Jovens e Adultos*, com o objetivo de aprofundar as discussões concernentes às dimensões formadoras da vida adulta (*Idem*, 2007).

No mesmo período, podemos destacar a implantação no município do *Programa Escola Plural*, que surgiu, inicialmente, como uma proposta político-pedagógica para o Ensino Fundamental, mas que expressou, sobretudo, concepções de natureza política, consideradas como referência para toda a Educação Básica. O Programa foi apresentado ao município no final de 1994, na *1ª Conferência Municipal de Educação*. Nessa Conferência, evidenciou-se a necessidade de articular uma proposta educacional para a modalidade da EJA na Educação Básica. A materialização dos princípios da Escola Plural para a EJA foi objeto de discussão da Secretaria Municipal de Educação, em todas as suas instâncias, buscando a edificação de uma nova política educacional para esse público (SOARES; VENÂNCIO, 2007).

Soares e Venâncio (2007) destacam, dentre as muitas ações direcionadas para a conformação de uma política pedagógica para a EJA na Rede Municipal de Belo Horizonte, algumas iniciativas, essencialmente aquelas que foram colocadas em prática após a implantação da Escola Plural:

A ampliação do conceito de educação para além da escola, reconhecendo a dimensão educativa de outros espaços de convívio social, foi um princípio

proposto e colocado pelos movimentos populares. Tal princípio já se encontra incorporado em alguns dispositivos legais: nos artigos 1º e 34 da LDB 9394/96, no Parecer 1132/97 do Conselho Estadual de Educação e no Parecer 5/97 do Conselho Nacional de Educação, que dispõe sobre a Educação Fundamental. (SOARES; VENÂNCIO, 2007, p. 147)

Outro marco no município em relação à EJA foi a Lei nº 10.917, no ano de 2016, que aprovou o *Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte*, e apresentou como Meta 8 a implementação de políticas educacionais que atendam a características do segmento de jovens, adultos e idosos, com ações que promovam ativamente o acesso e a permanência dos estudantes (BELO HORIZONTE, 2016).

Para Ferraro (2009), mesmo com as políticas municipais, estaduais e federais, a situação de analfabetismo da população ainda se faz presente. Segundo Soares (2019, p. 2) “são cerca de sessenta e cinco milhões de pessoas com quinze anos ou mais que ainda não possuem o Ensino Fundamental completo, o que corresponde a quase um terço da população.” Os números mostram que a universalização do acesso à escola seria insuficiente, perto da exclusão no processo de escolarização das camadas populares, tendo em vista que o sistema educacional não alcançou a difusão de alfabetização nem suprimiu os estigmas presentes na trajetória vivenciada por essa população, mesmo com algumas políticas públicas. Tais políticas são planejadas e executadas a partir de indicadores sociais, fundamentais para o planejamento público, concepção e avaliação de políticas sociais, viabilizando a interação entre o Poder Público e a sociedade civil no processo de monitoramento das condições de vida e bem-estar da população, possibilitando uma investigação acadêmica sobre a mudança social e os determinantes dos fenômenos sociais (JANNUZZI, 2002).

Diante do contexto apresentado, a próxima etapa foi analisar o fluxo escolar de alunos com cegueira na Educação de Jovens e Adultos em Belo Horizonte.

O fluxo escolar, de acordo com Alavarse e Mainardes (2010, p. 1), indica a “progressão de alunos, em determinado nível de ensino, em relação à sua condição de *promovido*, *repetente* ou *evadido*”. As taxas de transição revelam de que maneira os alunos transitam pela educação, levando-se em consideração a idade/série,

direcionando a análise de acordo com a repetência, evasão ou promoção de cada um (ALAVARSE; MAINARDES, 2010). Este conceito se relaciona diretamente ao acesso, permanência ou conclusão do processo de escolarização. Dessa forma, optamos por mostrar os dados de matrícula que aparecem mais de uma vez, configurando-se, assim, o *fluxo escolar*.

De maneira geral, os indicadores de fluxo são calculados em termos de intervalo de anos, posto que apresenta, de forma sincronizada, o tempo médio que o aluno permanece no sistema educacional e, nesse período, o número de séries efetivamente concluídas (JÚNIOR *et al.*, 2012). Por meio desta avaliação, é possível calcular as taxas de promoção, retenção e evasão (*Idem*, 2012).

O fluxo escolar também pode ser interpretado em duas dimensões: horizontal e vertical. A primeira refere-se ao fluxo de uma série – ou ano – para outra, ao longo de um nível de ensino. A segunda diz respeito à maneira como os alunos são distribuídos em turmas de cada uma das séries, horizontalmente, conformando em turmas mais ou menos heterogêneas quanto a desempenho ou a outro critério (ALAVARSE; MAINARDES, 2010).

Este conceito se relaciona diretamente ao acesso, permanência ou conclusão do processo de escolarização. Dessa forma, indicaremos o total de matrículas por fluxo escolar com o enfoque naqueles que apresentaram repetência ou promoção, com o acompanhamento anual, de forma individualizada, das trajetórias desses estudantes com cegueira na EJA em Belo Horizonte.

Caminhos metodológicos

Para identificarmos o fluxo escolar dos estudantes com cegueira na modalidade da EJA em Belo Horizonte, utilizamos o indicador social de *educação*, que se trata de “[...] uma medida em geral quantitativa, dotada de significado social substantivo, usado para substituir, quantificar ou operacionalizar um conceito social abstrato, de interesse teórico” (JANNUZZI, 2002, p. 55).

Os indicadores são medidas atingidas por meio de análises estatísticas empregadas para investigar construtos teóricos. Em outras palavras, referem-se a traços latentes não-diretamente observados, todavia, essenciais para a análise dos fenômenos educacionais (ALVES; XAVIER, 2016).

No campo educacional, os indicadores podem ser utilizados como estatísticas que retratam condições sociais ou escolares, ou seja, que assinalam algo sobre a natureza e a qualidade de uma situação (ALVES; XAVIER, 2016). Ademais, os indicadores servem para “dimensionar a magnitude de um fenômeno e permitir conhecer sua evolução temporal, por meio da taxa de variação no tempo” (SOUZA, 2005, p. 157). As funções principais dos indicadores são o monitoramento, a tomada de decisões e avaliação de programas e projetos sociais (*Idem*, 2005).

Neste estudo, compreende-se a análise dos indicadores sociais na perspectiva do materialismo histórico-dialético, em que as dimensões de qualidade e quantidade compõem uma unidade, sendo indissociáveis (FERRARO, 2012). Nesta abordagem “não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade; a unidade entre estas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas” (FERRARO, 2012, p. 144). Ainda, segundo o autor, esta perspectiva afasta-se das concepções opostas e complementares entre quantidade e qualidade.

A partir desta perspectiva teórica serão analisadas os microdados do *Censo Escolar* da Educação Básica, que se trata de um banco de dados que contém informações da Educação brasileira, realizado anualmente e gerenciado pelo Inep. Delimitou-se o período de 2007 a 2018, considerando que 2007 foi o ano que precedeu à instauração da *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (BRASIL, 2008a). O último ano investigado foi 2018, por conter os dados mais atuais do Censo Escolar da Educação Básica no momento da realização desse estudo.

Dentro do universo de dados disponibilizados nos bancos de microdados do INEP, selecionamos as seguintes variáveis: modalidade de ensino (EJA), Etapas de ensino (Ensino fundamental e Ensino médio) – para a operacionalização do conceito

de fluxo escolar e levantamento do perfil dos estudantes. Quanto ao perfil, selecionou-se as variáveis sexo, cor/raça, e a deficiência, no caso, a cegueira. Destaca-se, ainda, que a idade também foi uma variável identificada.

O processamento e o tratamento estatístico dos microdados foram realizados por meio do *software* IBM SPSS Statistics 19 (*Statistical Package for the Social Sciences*). Inicialmente, realizou-se um *select case* com o código do município de Belo Horizonte e modalidade da EJA (CO_MUNICIPIO = 3106200 & IN_EJA = 1). Na sequência, realizou-se *frequency* da variável matrícula de pessoa com cegueira (IN_CEGUEIRA). Executou-se um *crosstabs* (cruzamento de dados) da cegueira com sexo (IN_CEGUEIRA BY TP_SEXO) e com a cor/raça (IN_CEGUEIRA BY TP_COR_RACA), indicando os resultados de acordo com o sexo (feminino e masculino) e cor/raça (não declarada, branca, preta, parda, amarela e indígena).

Para verificar o fluxo escolar dos alunos com cegueira na EJA em BH, segundo a relação idade/etapa de ensino e evasão escolar, realizou-se um *select case* a partir da modalidade da EJA, o município de BH e matrículas de alunos com cegueira (CO_MUNICIPIO = 3106200 & IN_EJA = 1 & IN_CEGUEIRA). Posteriormente, localizou-se, anualmente, os códigos de identificação dos alunos com cegueira (FK_COD ALUNO). Ainda sobre o fluxo escolar e reconhecimento dos códigos, realizou-se uma busca minuciosa sob o código de cada matrícula, totalizando 84 códigos e, na sequência, extraiu-se os que eram repetidos ao longo dos 12 anos analisados.

Resultados e Discussão

Para dimensionar o número de matrículas de estudantes da Educação Especial e com cegueira na Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos em Belo Horizonte, entre 2007 e 2018, apresenta-se a Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 - Total de matrículas de estudantes da Educação Especial (EE) e com cegueira na Educação Básica e na Educação de Jovens e Adultos em Belo Horizonte/MG

Ano	Número de matrículas de estudantes da EE na Educação Básica	Número de matrículas de estudantes com cegueira na Educação Básica	%	Número de matrículas de estudantes da EE na EJA	Número de matrículas de estudantes com cegueira na EJA	%
2007	7 339	451	6,1	134	3	2,2
2008	7 869	212	2,7	162	6	3,7
2009	8 335	203	2,4	112	4	3,5
2010	7 419	140	1,9	182	3	1,6
2011	8 401	166	2,0	219	9	4,1
2012	9 263	162	1,7	212	12	5,6
2013	10 400	159	1,5	232	7	3,0
2014	10 693	126	1,2	293	7	2,3
2015	11 017	127	1,2	1 030	9	0,8
2016	11 505	118	1,0	1 106	8	0,7
2017	13 212	123	0,9	1 099	8	0,7
2018	14 515	123	0,8	1 052	8	0,7

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras. Microdados do Inep/MEC (2007 a 2018)

Com relação à Educação Básica em BH no período de análise, a Tabela 1 revela um acréscimo de 97,7% no número de matrículas de alunos da Educação Especial. Por outro lado, no que se refere às matrículas de alunos com cegueira identifica-se uma redução (72,7%).

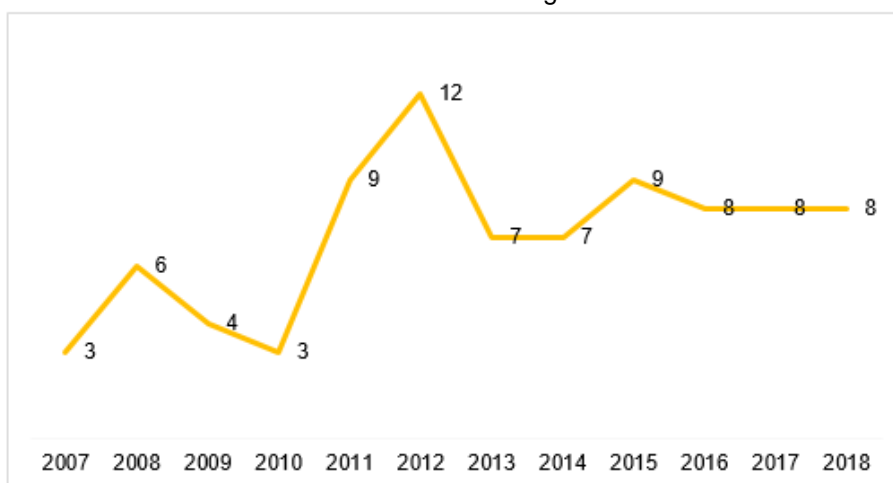
Na EJA, por sua vez, identifica-se um aumento de 918 matrículas de estudantes da Educação Especial no período. Os dados mostram a presença de pessoas com cegueira frequentando esta modalidade de ensino, sendo uma possibilidade de escolarização e, concomitantemente, podendo indicar as falhas do ensino básico (MELETTI; BUENO, 2013).

Conforme destacam Meletti e Ribeiro (2014), o acesso à Educação Básica deve assegurar a permanência dos estudantes da Educação Especial com os processos efetivos de escolarização. Neste direcionamento, Martins (2013, p.272) destaca “[...]”

a educação escolar como processo privilegiado para, no âmbito da transmissão dos conhecimentos, opor-se às referidas desigualdades.

A Figura 1, a seguir, apresenta o total de matrículas de estudantes com cegueira na EJA em Belo Horizonte, no período de 2007 a 2018.

Figura 1 - Total de matrículas de estudantes com cegueira na EJA em Belo Horizonte/MG



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras. Microdados do Inep/MEC (2007 a 2018)

A análise da Figura 1 demonstra uma evolução das matrículas de estudantes com cegueira na EJA em Belo Horizonte, especialmente entre os anos de 2010 e 2012, com nove registros a mais. Em 2013, observa-se uma queda nas taxas, com cinco matrículas a menos, havendo um pequeno aumento no ano de 2015. A partir de 2016, verifica-se estabilidade das matrículas, mantendo-se em oito registros.

Conforme avaliam Gonçalves *et al.* (2018), a modalidade da Educação de Jovens e Adultos configura-se pela oportunidade de acesso à escolarização para aqueles que não tiveram o direito garantido na idade regular, possibilitando às pessoas que foram “excluídas” acesso e apropriação do conhecimento científico. Esta modalidade de ensino necessita de investimento na esfera pedagógica, na formação docente, com políticas públicas contínuas, que garantam o processo de escolarização.

Destaca-se que foram verificadas 47 matrículas de estudantes que passaram pela EJA de Belo Horizonte no período de 2007 a 2018, sendo que 24 apresentaram evasão.

Pressupondo-se que os alunos com cegueira apresentam a função cognitiva preservada e que necessitariam de adequações voltadas para as suas necessidades na trajetória escolar, questiona-se a ida destes estudantes para EJA e o alto índice de evasão. Vigotski (1997, p. 82) enfatiza que a “[...] a cegueira se converte em uma deficiência somente em certas condições sociais de existência do cego.

Nesta perspectiva, a concepção de deficiência necessita de uma transformação social, inclusive no contexto escolar, rompendo com a ideia de caridade, de incapacidade e de impossibilidade da formação humana integral. Ferreira e Ferreira (2007, p.43) destacam:

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.

O Quadro 1, apresentado a seguir, demonstra a repetência ou promoção dos 23 estudantes com cegueira, segundo o código do aluno, que permaneceram ou migraram no decorrer dos anos para, no mínimo, mais de uma Etapa de Ensino, na EJA de Belo Horizonte, no período de 2007 a 2018.

Quadro 1 - Fluxo escolar de estudantes com cegueira nas etapas de ensino da EJA por idade/série de 2007 a 2018

Estudante da EJA por sexo e Cor-Raça/Ano	ANOS											
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018

1 Masculino Não declarada	Semipresencial - Ensino Médio - 42 anos	Semipresencial - Ensino Médio - 43 anos											
2 Masculino Não declarada	Presencial - Ensino Fundamental Anos Finais - 30 anos	Presencial - Ensino Fundamental Anos Finais - 31 anos											
3 Masculino Parda	Presencial - Ensino Fundamental Anos Finais - 20 anos		Presencial - Ensino Fundamental Anos Finais - 22 anos										
4 Masculino Preta			Presencial - Ensino Fundamental Anos Finais - 21 anos	Presencial - Ensino Fundamental Anos Finais - 22 anos	Presencial - Ensino Médio - 23 anos	Presencial - Ensino Médio - 24 anos							
5 Feminino Parda			Semipresencial - Ensino Médio - 26 anos			Semipresencial - Ensino Médio - 29 anos							
6 Feminino Parda				Presencial - Ensino Médio - 19 anos	Presencial - Ensino Médio - 20 anos								(Continua)
Estudante da EJA por sexo e Cor-Raça/Ano	ANOS												
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	
7 Feminino Preta					Semipresencial - Ens. Médio - 38 anos	Semipresencial - Ens. Médio - 39 anos	Semipresencial - Ens. Médio - 40 anos	Presencial - Ensino Médio - 41 anos	Presencial - Ensino Médio - 42 anos				

8	Feminino	Parda				Semipresencial – Ens. Médio – 45 anos		Presencial – Ensino Médio – 47 anos	Presencial – Ensino Médio – 48 anos					
9	Masculino	Não declarada				Semipresencial – Ens. Médio – 25 anos	Semipresencial – Ens. Médio – 26 anos				Presencial – Ensino Médio – 30 anos	Presencial – Ensino Médio – 31 anos		
10	Masculino	Parda				Presencial – Ensino Médio – 40 anos	Presencial – Ensino Médio – 41 anos							
11	Feminino	Parda					Presencial – Ensino Fundamental Anos Finais – 78 anos	Presencial – Ensino Fundamental Anos Finais – 79 anos						
12	Feminino	Parda					Presencial – Ensino Médio – 45 anos	Presencial – Ensino Médio – 46 anos						
13	Masculino	Branca					Presencial – Ensino Médio – 24 anos	Presencial – Ensino Médio – 25 anos						
14	Masculino	Branca							Presencial – Ensino Médio – 46 anos	Presencial – Ensino Médio – 47 anos	Presencial – Ensino Médio – 48 anos			
15	Masculino	Parda							Presencial - Ensino Médio - 25 anos	Presencial - Ensino Médio - 26 anos			(Continua)	
Estudante da EJA por sexo e Cor-Raça/Ano	ANOS													
	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018		
16	Feminino	Branca							Presencial - Ensino Médio - 54 anos	Presencial - Ensino Médio - 55 anos	Presencial - Ensino Médio - 56 anos			

17 Masculino Parda									Presencial - Ensino Médio - 34 anos	Presencial - Ensino Médio - 35 anos		
18 Feminino Parda									Presencial - Ensino Médio - 50 anos	Presencial - Ensino Médio - 51 anos	Presencial - Ensino Médio - 52 anos	Presencial - Ensino Médio - 53 anos
19 Masculino Parda									Presencial - Ensino Fundamental Anos Finais - 28 anos	Presencial - Ensino Fundamental Anos Finais - 29 anos	Presencial - Ensino Fundamental Anos Finais - 30 anos	
20 Feminino Parda										Presencial - Ensino Médio - 30 anos	Presencial - Ensino Médio - 31 anos	
21 Feminino Branca										Presencial Ensino Fundamental Anos Finais - 53 anos	Presencial Ensino Médio - 54 anos	
22 Feminino Parda										Presencial - Ensino Fundamental Anos Finais - 49 anos	Presencial - Ensino Fundamental Anos Finais - 50 anos	Presencial - Ensino Médio - 51 anos
23 Feminino Branca											Presencial - Ensino Fundamental Anos Finais - 17 anos	Presencial - Ensino Fundamental Anos Finais - 18 anos

Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras. Microdados do Inep/MEC (2007 a 2018)

Pela análise do Quadro 1, observa-se a presença de 11 estudantes com cegueira do sexo masculino (47,8%) e 12 do sexo feminino (52,1%). Por meio dos dados, nota-se a prevalência de matrículas de estudantes do sexo feminino em relação às matrículas de alunos do sexo masculino. De acordo com Rosenberg (1994), cada vez mais constata-se o aumento feminino na EJA, contudo, grande parte

possui dificuldades para concluir os estudos em decorrência das limitações impostas pela vida social, tais como: os cuidados com a casa, marido e filhos, o cansaço oriundo da jornada de trabalho diária, as dificuldades de locomoção e o turno das aulas (geralmente no período da noite).

Apesar dessas dificuldades, no estudo desenvolvido por Rosemberg (2013a), no qual a pesquisadora analisou três fatores referentes ao atendimento educacional (conclusão de curso, aprovação escolar, adequação entre idade do aluno e série frequentada), foi constatado que o rendimento escolar feminino ainda é superior ao do sexo masculino.

Quanto ao indicador cor/raça, vê-se que 13 estudantes são da cor/raça parda (56,2%), cinco da cor/raça branca (21,7%), três não declarados (13%) e dois da cor/raça preta (8,6%). Os dados revelam as desigualdades de acesso ao ensino, sendo que a população preta é a mais prejudicada. A respeito de tal realidade, Lima (2017) afirma que as desigualdades raciais no Brasil constituem barreiras que têm impossibilitado milhões de negros/as de terem acesso aos direitos fundamentais.

Outro dado importante, refere-se à faixa etária dos estudantes, tendo em vista que há uma média relativamente alta na idade destes alunos, pois, pelo menos 16 deles têm idade acima dos 30 anos. Estes dados revelam que, não obstante às políticas de inclusão na década de 1990, estes estudantes não obtiveram uma escolarização efetiva na idade estipulada em lei (GONÇALVES, 2012), o que pode ser consequência da entrada tardia no sistema, de reprovações, bem como de saídas e reentradas (ROSEMBERG, 2001).

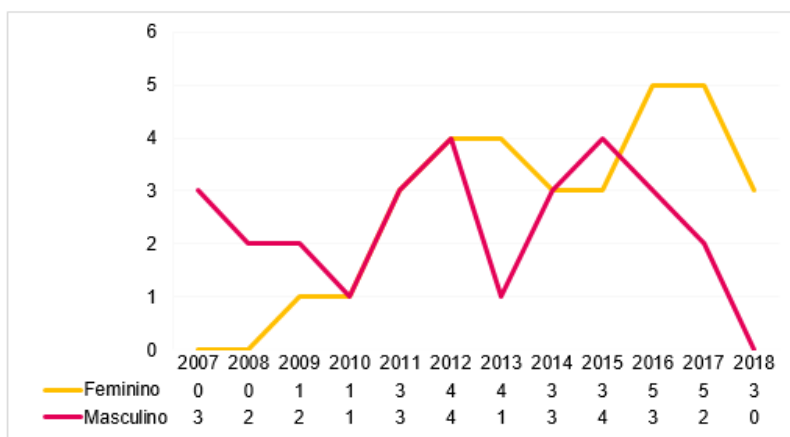
Verifica-se, ainda, que o maior número de matrículas se concentra no ano de 2012 e 2016, com o total de oito alunos em cada ano, seguido do ano de 2015 e 2017, com sete matrículas. É possível constatar que a maioria dos alunos (20 estudantes) ficou estagnada em uma mesma Etapa de ensino, ou seja, 86%, sendo que quatro alunos, em um determinado momento, evadiram – por um, dois ou três anos - e depois voltaram (alunos 3, 5, 8 e 9), o que corresponde a 17,3%. A Etapa de ensino mais frequente é a do Ensino Médio. Para Laplane (2014, p. 201), a situação do Ensino

Médio “[...] reflete o problema do acesso ao conhecimento, tendo em vista a precariedade do acesso de estudantes com deficiência nesta Etapa de ensino.”

Na avaliação de Leite e Campos (2018, p. 29), o percurso escolar dos estudantes com deficiência na EJA apresenta-se, geralmente, de forma fragmentada “[...] marcada pela inconstância das vivências escolares, com problemas no processo de ensino e aprendizagem, reprovações e evasões.” De acordo com as autoras (2018, p. 29), “essas trajetórias descrevem os obstáculos vivenciados, os esforços dos estudantes para superar esses desafios, apontando a EJA como uma possível alternativa para esse rompimento.”

A Figura 2, a seguir, demonstra os dados referentes aos estudantes com cegueira que apresentaram trajetória na EJA, conforme o sexo, no município de Belo Horizonte, no período de 2007 a 2018.

Figura 2 - Número de matrículas de estudantes com cegueira que continuaram na EJA (repetência ou promoção), segundo a variável sexo, em Belo Horizonte/MG



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras. Microdados do Inep/MEC (2007 a 2018)

Ao se realizar a média da frequência do número de matrículas segundo o sexo, verifica-se a presença feminina, com três matrículas por ano, enquanto o segmento masculino é de 2,4 matrículas por ano. Rosemberg (2013a) destaca que a taxa de

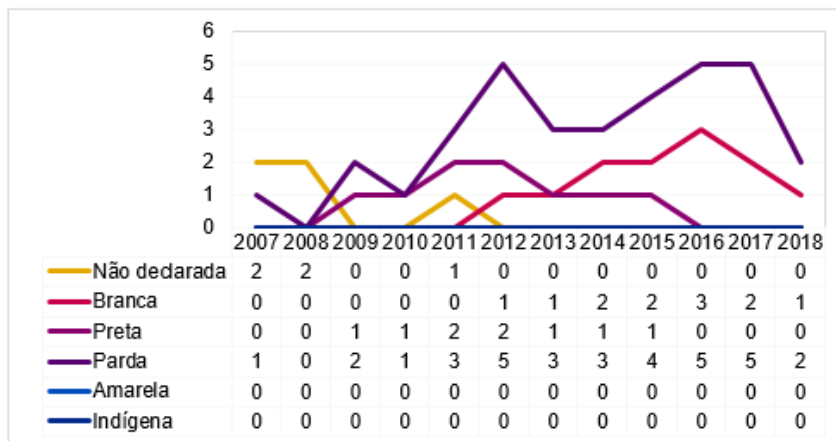
escolaridade feminina é globalmente inferior à masculina, considerando que o número de homens alfabetizados no Brasil é maior que o de mulheres alfabetizadas, o que pode explicar a maior presença do público feminino na EJA em Belo Horizonte.

Conforme ressalta Ferraro (2009), não há nenhuma evidência biológica que explique a distorção entre os níveis de escolaridade das mulheres em relação aos homens, sendo, na realidade, consequência de transformações entre as relações sociais, culturais e de poder.

Na acepção de Ferraro (2009), com o passar dos anos e com as lutas femininas, o interesse e a demanda por escolarização, pelas mulheres, aumentou, fazendo com que busquem seu lugar dentro da educação escolar, conforme pode ser exemplificado com os seguintes dados: em 1875, as mulheres representavam 21% da matrícula total, enquanto que, em 1889, elas já somavam 34,4% da matrícula total em escolas primárias do estado de Minas Gerais (FERRARO, 2010), o que revela o intenso movimento de escolarização feminina advindo de muitos anos.

A Figura 3, a seguir, demonstra os dados referentes aos estudantes com cegueira que apresentaram trajetória (repetência ou promoção) na EJA, segundo a cor/raça, na cidade de Belo Horizonte, no período de 2007 a 2018.

Figura 3 - Número de matrículas de estudantes com cegueira que apresentaram trajetória (repetência ou promoção) na EJA segundo cor/raça em Belo Horizonte/MG



Fonte: Elaborado pelas pesquisadoras. Microdados do Inep/MEC (2007 a 2018)

Pela análise da Figura 3, observa-se que, no período de 2007 a 2018, a maior parte das matrículas de estudantes com cegueira na EJA, em Belo Horizonte, refere-se a pessoas da cor/raça parda, correspondendo, em média, a 56,6%. Em seguida, verifica-se as matrículas de estudantes da cor/raça branca, representando 20% em média, e as matrículas de alunos da cor/raça preta equivalendo a 15% em média. Os não declarados representam 13%, em média, do total de matrículas.

Conforme esclarece Ferraro (2010), levando-se em conta a complexidade de análise em pesquisas educacionais e sociais, opta-se por agrupar as pessoas pretas e pardas na categoria *negras*.

Dessa forma, os dados evidenciam a sucessão das desigualdades raciais no País, posto que, ao se realizar a soma da média de matrículas dos alunos com cegueira, pardos e pretos, isto é, 56,66%, somado aos 15%, chega-se à porcentagem total de 71,6%, considerado um percentual elevado. Para Ferraro (2010), a desigualdade social persiste há anos, sem regressos, ao contrário do que ocorre com a análise do indicador sexo:

[...] a desigualdade de aproximadamente dois anos de estudo apresentada pela população negra em relação à branca, verificada em todos os grupos de idade da geração até 1920 à geração 1970/1980, mantém-se tanto entre homens como entre mulheres. [...] Com efeito, a desigualdade entre homens e mulheres se inverte a partir da geração 1950/1960, enquanto que a desigualdade de cor ou raça entre brancos(as) e negros(as) se mantém constante em termos absolutos. (FERRARO, 2010, pp. 9-10)

Constata-se, dessa maneira, que as desigualdades entre homens e mulheres em relação à escolarização ocorrem de forma menos intensa em relação às desigualdades vivenciadas pelas pessoas negras que, até hoje, são silenciadas. Rosemberg (2013b) considera que esta trajetória escolar sinuosa indica não somente uma dificuldade de interação entre o sistema escolar e os alunos negros, mas também a persistência destas pessoas de se manterem na escola, apesar de todas as

dificuldades enfrentadas. De acordo com a autora (2013), a porcentagem de estudantes negros em atraso escolar é superior a dos brancos, sendo que à medida que se aumenta a idade do aluno, estes índices se ampliam de forma proporcional. Deste modo, conclui-se que o sistema escolar dispõe aos estudantes negros trajetórias escolares mais difíceis do que aquelas destinadas aos brancos (ROSEMBERG, 2013b).

Nestas circunstâncias, verifica-se que os fatores raça e deficiência, tal como a cegueira, que em muitos momentos podem ser argumentos encontrados pelos profissionais da Educação para justificarem as dificuldades de aprendizagem dos estudantes, reproduzem resultados como os retratados nessa pesquisa: matrículas na EJA, evasão e repetência.

Diante disso, os dados apresentados constataam a necessidade de mais estudos sobre a interface entre a Educação Especial e a EJA, e outros questionamentos surgem: Por que esses alunos com cegueira não concluíram a Educação Básica no ensino regular? A escola ainda os vê como incapazes de aprender? Como têm sido as práticas pedagógicas na EJA para as pessoas com deficiência?

Considerações finais

No período analisado, foram visualizados 47 alunos que apresentaram fluxo escolar na EJA em Belo Horizonte, sendo que 23 tiveram continuidade a partir da repetência ou promoção. Os dados revelam que 24 alunos, isto é, 51,06%, evadiram após um ano de estudo, demonstrando que tais estudantes não tiveram processos efetivos de escolarização na idade prevista em lei (GONÇALVES, 2012).

Dos 23 alunos que apresentaram uma trajetória, 47,8% são do sexo masculino e 52,1% do sexo feminino. No que se refere ao indicador *cor/raça*, 13 estudantes são da cor/raça parda (56,2%), cinco da cor/raça branca (21,7%), três não declarados (13%) e dois da cor/raça preta (8,6%). Assim, entende-se que a relação das variáveis *deficiência*, *sexo* e *raça* pode incidir no processo escolar e na não efetivação do direito

educacional no ensino regular e na EJA. Conforme destaca Pereira (2016), a associação destes fatores - *deficiência, raça e gênero* - reforça ainda mais as desigualdades de acesso ao ensino, sendo que a população negra é a mais afetada.

Constata-se, ainda, que a maioria dos alunos (20 estudantes) ficou estagnada em uma mesma Etapa de ensino, 86%, sendo que quatro estudantes, em um determinado momento, evadiram – por um, dois ou três anos - e depois voltaram. Dessa maneira, compartilhamos do entendimento de Santos (2020) de que a oferta de uma Educação de qualidade aos estudantes com deficiência só será possível mediante a garantia de acesso e permanência bem-sucedida, haja vista que, apesar de as escolas promoverem o acesso ao ensino, os altos índices de evasão e defasagem revelam que a permanência e a apropriação do conhecimento científico não são, de fato, alcançadas.

Esse estudo indicou resultados iniciais sobre as matrículas de estudantes com cegueira na Educação de Jovens e Adultos na capital de Minas Gerais e espera-se que outras investigações possam apresentar novas contextualizações sobre a realidade educacional vivenciada por pessoas com deficiência, nesta e em outras modalidades de ensino, de forma a contribuir com a proposição de políticas públicas mais efetivas na Educação.

Referências

ALAVARSE, Ocimar Munhoz; MAINARDES, Jefferson. Fluxo escolar. *In*: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Cancelli; VIEIRA, Livia Fraga (Orgs.). **Dicionário de trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte/MG: FaE-UFMG, 2010, pp.01-04.

ALVES, Maria Teresa Gonzaga; XAVIER, Flávia Pereira. Construção de Indicadores para descrever desigualdades de aprendizado na Prova Brasil. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, v. 27, n. 66, 2016, pp. 782-815.

BELO HORIZONTE. **Lei municipal nº 3.908**, de 5 de dezembro de 1984. Cria Salas de Recursos nas escolas da Rede Municipal de Ensino. 1984.

BELO HORIZONTE. **Lei municipal nº 10.788**, de 29 de dezembro de 2014. Estabelece diretrizes para a inclusão educacional de alunos com deficiência; transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, e dá outras providências. 2014.

BELO HORIZONTE. **Lei municipal nº 10.917**, de 14 de março de 2016. Aprova o Plano Municipal de Educação de Belo Horizonte e dá outras providências. 2016.

BRASIL. Senado Federal. **Constituição da República Federativa do Brasil, 1988**. Brasília/DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei Federal n. 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília/DF, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília/DF: Inep, 2007.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília/DF: Inep, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília/DF: MEC, 2008a.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília/DF: Inep, 2009.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília/DF: Inep, 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília/DF: Inep, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília/DF: Inep, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília/DF: Inep, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília/DF: Inep, 2014.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília/DF: Inep, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília/DF: Inep, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília/DF: Inep, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo Escolar da Educação Básica**. Brasília/DF: Inep, 2018.

CAIADO, Kátia Regina Moreno. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. Campinas/SP: Autores Associados-PUC, 2003.

CARVALHO, Keila Maria Monteiro; GASPARETTO, Maria Elisabete Rodrigues Freire; VENTURINI, Nilze Helena Barbosa; JOSÉ, Nilton Kara. **Visão Subnormal: Orientações ao professor do ensino regular**. 3. ed. Campinas/SP: Editora da UNICAMP, v. 1, 1994.

COELHO, Eunice Margaret. **A trajetória de construção de uma política pública: limites e possibilidades de inclusão escolar**. 2003. 187 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Fundação João Pinheiro (Escola de Governo) Administração Pública, Minas Gerais.

FERRARO, Alceu Ravanello. Gênero, raça e escolarização na Bahia e no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 39, n. 138, 2009, pp.813-835.

FERRARO, Alceu Ravanello. Escolarização no Brasil: articulando as perspectivas de gênero, raça e classe social. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 36, n. 2, 2010, pp. 505-526.

FERRARO, Alceu Ravanello. Quantidade e qualidade na pesquisa em educação, na perspectiva da dialética marxista. **Pro-Posições**, Campinas/SP, n. 23, pp.129-146, jan.-abr. 2012.

FERREIRA, Maria Cecília; FERREIRA, Júlio Romero. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas**. In: GÓES, M. C. R.; LAPLANE, A. L. F. (Orgs.). Políticas e práticas de educação inclusiva. Campinas, SP: Autores Associados, 2007. p.21-48.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. **Escolarização de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros**. 2012. 72 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Relatório do projeto: **Matrículas de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos em Belo Horizonte – MG**. 2018. Belo Horizonte/MG, FaE/UFMG, 2018.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; BUENO, José Geraldo Silveira; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. Matrículas de alunos com deficiência na EJA: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. **RBPAE**, Brasília/DF, v. 29, n. 3, 2013, pp. 407-426.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; SANTOS, Natália Gomes dos. Nível instrucional de pessoas com deficiência no Brasil. **Crítica Educativa**, Sorocaba/SP, v.1, n.2, 2015, pp. 24-39.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; RAHME, Mônica Maria Farid; ROCHA, Maria Isabel Antunes. Tendências das matrículas da Educação Especial em escolas no campo em Minas Gerais (2007-2017). **Interfaces da Educação**, Paranaíba/MS, v. 9, n. 27, 2018, pp. 465-488.

IBGE. **Censo demográfico 2010**. IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Brasília/DF, 2010.

INSTITUTO BENJAMIN CONSTANT. 2014. Disponível em <www.ibc.gov.br>

JANNUZZI, Gilberta de Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. [3. ed. rev.] Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Considerações sobre o uso, mau uso e abuso dos indicadores sociais na formulação de avaliação de políticas públicas municipais. **Revista de Administração Pública**, Rio de Janeiro/RJ, v. 36, n.1, 2002, pp.51-72.

JÚNIOR, Fernando Tavares; FARIA, Victor Basílio; LIMA, Marcos Alves de. Indicadores de fluxo escolar e políticas educacionais: avaliação das últimas décadas. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, v. 23, n. 52, 2012, pp. 48-67.

LAPLANE, Adriana Lia Frizman de. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas/SP, v. 34, n. 93, 2014, pp. 191-205.

LEÃO Wandelcy; GATTI, Giseli Cristina do Vale. História de uma instituição educacional para o deficiente visual: o Instituto de Cegos do Brasil Central de Uberaba (Minas Gerais, Brasil, 1942-1959). **Revista História da Educação**, Porto Alegre/RS, v. 20, n. 50, 2016, pp. 389-409.

LEITE, Graciliana Garcia; CAMPOS, Juliana Aparecida de Paula Perez. Percurso escolar de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, nível Ensino Médio. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília/SP, v. 24, n. 1, 2018, pp.17-32.

LIMA, Marise Esteves. Relações étnico-raciais na EJA: geração, classe e raça na educação escolar brasileira. **Sinergia**, São Paulo/SP, v. 18, n. 1, 2017, pp. 65-72.

MARTINS, Lígia Márcia. O papel da educação escolar no desenvolvimento psíquico. IN: MARTINS, Lígia Márcia. **O desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: Contribuições à luz da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas, SP: Autores Associado, 2013. p.269-308.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. **Educação Especial da pessoa com deficiência mental em instituições especiais**: da política à instituição concreta. 2006. 125 f. Tese (Doutorado em Psicologia). Universidade de São Paulo, São Paulo/SP.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: análise dos indicadores educacionais brasileiros. *In*: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira (org.). **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. São Paulo/SP: Junqueira & Marin, 2013, pp.75-86.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores educacionais sobre a Educação Especial no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas/SP, v. 34, n. 93, 2014, pp. 175-189.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Lei estadual nº 250**, de 27 de outubro de 1948. Cria no Estado o ensino primário para as crianças cegas. Belo Horizonte/MG, 1948.

MINAS GERAIS. Conselho Estadual de Educação. **Resolução nº 460**, de 12 de dezembro de 2013. Consolida normas sobre a Educação Especial na Educação Básica no Sistema Estadual de Ensino de Minas Gerais e dá outras providências. Belo Horizonte/MG, 2013.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. Subsecretaria de Desenvolvimento da Educação Básica. **Guia de Orientação da Educação Especial na Rede Estadual de Ensino de Minas Gerais**, versão 3, Belo Horizonte/MG, 2014.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Centro de Apoio Pedagógico às pessoas com Deficiência Visual**. Histórico e Diretrizes de Funcionamento. 2018.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução da SEE/MG 4.256**, de 07 de janeiro de 2020. Minas Gerais: Imprensa Oficial de Minas Gerais.

PEREIRA, Michelle Melina Gleica Del Pino Nicolau. **Deficiência, raça e gênero: análise de indicadores educacionais brasileiros**. 2016. 142 f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política e Sociedade). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação e gênero no Brasil. *In*: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (org.). **Mulher e educação**. São Paulo/SP: EDUC, 1994, pp.1-10.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas educacionais e gênero: um balanço dos anos 1990. **Cadernos Pagu**, Campinas/SP, pp.151-197, 2001.

ROSEMBERG, Fúlvia. A escola e as diferenças sexuais. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, n. 15, 2013a, pp. 78-85.

ROSEMBERG, Fúlvia. Relações raciais e rendimento escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, n. 63, 2013b, pp. 19-23.

SANTOS, Natália Gomes dos. **Desigualdade e Pobreza: análise da condição de vida da pessoa com deficiência a partir dos indicadores sociais brasileiros**. 2020. 141 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Londrina, Londrina/PR.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: Primeiras aproximações**. 11. ed., Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

SIEMS, Maria Edith Romano. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. **Revista Educação em Foco**, Juiz de Fora/MG, v. 16, n. 2, 2011, pp. 61-79.

SILVA, Fabiane Maria. **Estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos Especial: o contexto de Minas Gerais (2008-2019)**. 2021. 221 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG.

SOARES, Leôncio. Educação de Jovens e Adultos. **Seção Especial “Vocabulário da Educação”**. (Belo Horizonte, on-line) [on-line]. vol.4, n.12, 2019.

SOARES, Leôncio; VENÂNCIO, Ana Rosa. Tensões, contradições e avanços: a educação de jovens e adultos em uma escola municipal de Belo Horizonte. **Educar em Revista**, Curitiba/PR, n. 29, 2007, pp. 141-156.

SOUZA, Alberto de Mello. **Dimensões da Avaliação Educacional**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2005.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Fundamentos da defectologia*. In: **Obras Escogidas**. Tomo V, BRANK, Julio Guillermo (trad.). Madrid/Espanha: Visor Dis. S.A., 1997, pp. 9-153.

31



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