

## **Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos: vozes da pesquisa científica na área (2008-2020)**

Specialized Educational Assistance for the students with intellectual disabilities in Youth and Adult Education: voices of scientific research in the area (2008-2020)

Asistencia Educativa Especializada para estudiantes con discapacidad intelectual en la Educación de Jóvenes y Adultos: voces de la investigación científica en el área (2008-2020)

**Olga Mara Bueno**

Mestranda na Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, Brasil  
E-mail: [olgamarabueno@gmail.com](mailto:olgamarabueno@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4243-4822>

**Rita de Cássia da Silva de Oliveira**

Professora doutora da Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, PR, Brasil  
E-mail: [soliveira13@uol.com.br](mailto:soliveira13@uol.com.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9382-7573>

*Recebido em 23 de maio de 2021*

*Aprovado em 20 de novembro de 2021*

*Publicado em 31 de janeiro de 2022*

### **RESUMO**

Este artigo apresenta os resultados de uma pesquisa bibliográfica desenvolvida a partir de mapeamento realizado no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior–CAPES, no período compreendido entre os anos de 2008 até 2020 sobre atendimento educacional especializado, para alunos com deficiência intelectual, nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio da Educação para Jovens e Adultos. Objetivou-se analisar as diferentes vozes da produção científica na área nesse período. A partir do emprego dos descritores: Educação de Jovens e Adultos, Deficiência Intelectual e Atendimento Educacional Especializado e, tendo como grande área do conhecimento Ciências Humanas e área do conhecimento Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, foram selecionadas 17 produções, sendo 10 dissertações e sete teses. Os dados foram organizados a partir da Análise de Conteúdo. A investigação constatou que a pesquisa que contempla a constituição e disponibilidade do atendimento educacional especializado para jovens adultos ou idosos com deficiência intelectual, nos anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio da Educação de Jovens e Adultos, ainda é incipiente. Esse atendimento é pouco materializado e estruturado de forma generalizante. Concluiu-se que o mapeamento dos estudos nessa área pode encorajar o delineamento de novas pesquisas sobre as especificidades e estruturação do atendimento a esse público.

**Palavras-chave:** Pesquisa Bibliográfica; Educação Especial; atendimento educacional especializado; deficiência intelectual; Educação de Jovens e Adultos.

## ABSTRACT

This article presents the results of a bibliographical research developed from mapping carried out at the Bank of Theses and Dissertations of the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel - CAPES, in the period from 2008 to 2020 on specialized educational assistance, to students with intellectual disabilities, in the final years of Elementary or Secondary Education for Youth and Adults. The objective was to analyze the different voices of scientific production in the area in this period. From the use of the descriptors: Education of Youth and Adults, Intellectual Disability and Specialized Educational Service and, having as a great area of knowledge Human Sciences and the area of knowledge Special Education and Education of Youth and Adults, 17 productions were selected, 10 of which were dissertations. and seven theses. The data were organized based on Content Analysis. The investigation found that the research that contemplates the constitution and availability of specialized educational assistance for young adults or the elderly with intellectual disabilities, in the final years of Elementary or Secondary Education of Youth and Adult Education, is still incipient. This service is poorly materialized and structured in a generalized way. It was concluded that the mapping of studies in this area can encourage the design of new research on the specificities and structuring of care for this public.

**Keywords:** Bibliographical Research; Special Education; specialized educational assistance; intellectual disabilities; Youth and Adult Education.

## RESUMEN

Este artículo presenta los resultados de una investigación bibliográfica desarrollada a partir de mapeo realizado en el Banco de Tesis y Disertaciones de la Coordinación para el Perfeccionamiento del Personal de Educación Superior - CAPES, en el período 2008 a 2020 sobre la asistencia educativa especializada para estudiantes con discapacidad intelectual, en los últimos años de Educación Primaria y Secundaria de Educación de Jóvenes y Adultos. El objetivo fue analizar las distintas voces de la producción científica de la zona en este período. Con base en el uso de los descriptores: Educación de Jóvenes y Adultos, Discapacidad Intelectual y Asistencia Educativa Especializada, y con el área de conocimiento de Ciencias Humanas y Educación Especial y Educación de Jóvenes y Adultos, se seleccionaron 17 producciones, 10 de las cuales fueron disertaciones y siete tesis. Los datos se organizaron en función del Análisis de Contenido. La investigación encontró que la investigación que contempla la constitución y disponibilidad de asistencia educativa especializada para adultos jóvenes o ancianos con discapacidad intelectual, en los últimos años de Educación Primaria o Secundaria de Educación de Jóvenes y Adultos, es aún incipiente. Este servicio está mal materializado y estructurado de forma generalizada. Se concluyó que el mapeo de estudios en esta área puede incentivar el diseño de nuevas investigaciones sobre las especificidades y estructuración de la atención a este público.

**Palabras clave:** Investigación Bibliográfica; Educación Especial; asistencia educativa especializada; discapacidad intelectual; Educación de jóvenes y adultos.

## Introdução

A Educação de Jovens e Adultos (EJA), definida como modalidade de ensino destinada “àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria” (BRASIL, 1996), está incorporada às políticas públicas criadas sob a perspectiva da inclusão, as quais começaram a ser estruturadas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996. Dessa forma, a EJA vem buscando acomodar em seu interior as estruturas essenciais para a disponibilidade de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

A educação inclusiva das pessoas com deficiência é um processo em construção que ganhou força no Brasil, a partir do ano de 2008, com a implantação da Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), que reforçou a posição pelo acesso e atendimento à pessoa com deficiência na rede regular de ensino. Essa política, vigente até o momento atual, tem como objetivo assegurar a inclusão escolar, orientando os sistemas de ensino, quanto ao acesso, participação, aprendizagem e continuidade da escolarização, nos níveis mais elevados do ensino, desde a educação infantil até a educação superior, oferta do atendimento educacional especializado, formação de professores, participação da família e da comunidade e articulação para a implementação de políticas públicas nessa perspectiva (BRASIL, 2008).

No ano de 2011 foi sancionado o Decreto n.º 7.611 de 17 de novembro, que dispõe sobre a disponibilidade e estruturação do atendimento educacional especializado, tendo como um dos seus princípios assegurar condições para a continuidade de estudos em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Dessa forma, fica garantida a oferta de AEE para a inclusão do jovem adulto com deficiência intelectual também nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio da EJA.

As Diretrizes Operacionais ao atendimento educacional especializado trazem a seguinte orientação sobre as formas de estruturação:

I- complementar à formação dos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, como apoio permanente e limitado no tempo e na frequência dos estudantes às salas de recursos multifuncionais; ou II – suplementar à formação de estudantes com altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 2011).

Isso posto, o AEE, nas escolas regulares, é ofertado nas Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), que “são ambientes dotados de equipamentos, mobiliários e

materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado” (BRASIL, 2011, p.3).

Sobre essa forma de atendimento, Mendes (2017, p. 75) observa que a disponibilidade dessa oferta compreende “suportes que são extraclasse, e a política não especifica os suportes aos alunos quando estes se encontram na classe comum”. De forma geral, ao definir o AEE Sala de Recursos Multifuncionais, a política de inclusão cria um padrão para o atendimento aos alunos com deficiência na escola regular, estabelecendo a “garantia de um sistema educacional inclusivo em todos os níveis, sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades” (BRASIL, 2011, p.1).

Entretanto, na EJA são marcantes os desafios para a estruturação do atendimento educacional especializado, sendo que “é urgente e necessário que este tema seja incluído na agenda das políticas públicas e pela escassez de literatura na área, aumentar os estudos para se construir política pública compatível com a atual demanda social” (FERREIRA, 2011, p. 119).

Siems (2012, p.63) argumenta que o acesso à EJA e a disponibilidade de AEE para a pessoa com deficiência com “as condições de permanecerem e serem bem-sucedidos, ainda é meta a ser alcançada” e que o processo inclusivo de pessoas com deficiência na EJA “é um fenômeno pouco estudado pelos pesquisadores da educação, tanto a partir do olhar da Educação Especial, quanto pelos educadores e pesquisadores vinculados à Educação de Jovens e Adultos”.

O avanço na legislação e o reconhecimento dos esforços para a consolidação das estruturas do AEE na EJA caracterizam o processo de transição esboçado nos contextos educacionais onde o aluno com deficiência busca espaço para sua participação e aprendizagem, para que, efetivamente, possa refletir em desenvolvimento e inclusão social (GLAT; ESTEF, 2021; HOLANDA, PEREIRA, FERREIRA, 2021). No entanto, de acordo com Holanda, Pereira e Ferreira (2021), nesse espaço transitam muitos desafios imbricados nas relações sociais e que demandam maior envolvimento de toda a comunidade para mudanças estruturais e também atitudinais.

Estudos na área e documentos normativos como a Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) e a Resolução n.º 04/2009 do Conselho Nacional de Educação (BRASIL, 2009), que orienta sobre a disponibilidade do AEE para pessoas com deficiência denunciam a histórica invisibilidade de pessoas com deficiência na EJA, despertando inquietações quanto ao AEE que se materializa de maneira

dissonante às especificidades desse público (FERREIRA, 2011; CAMPOS, DUARTE, 2011; SIEMS, 2012; LEITE, CAMPOS, 2018; HOLANDA, PEREIRA, FERREIRA, 2021).

Portanto, estudos que compreendam tais contextos e suas demandas podem ser contributivos à melhoria do processo inclusivo. Nesse sentido, as pesquisas científicas na área que considerem a relação da constituição, funcionalidade e disponibilidade do AEE, para estudantes com deficiência intelectual na EJA, são essenciais para o aprofundamento do debate, avaliação e delineamento de novas ações.

Sob esse pressuposto, este artigo tem como objetivo analisar as diferentes vozes das pesquisas científicas na área, no período compreendido entre os anos de 2008, ano de implantação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva até o ano de 2020, considerando a seguinte questão problema: que dizem as produções acadêmicas, no Brasil, no período compreendido entre os anos de 2008 a 2020, sobre a constituição e disponibilidade do atendimento educacional especializado para jovens adultos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da EJA?

Para isso, realizamos um mapeamento no Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES, em um estudo caracterizado como Pesquisa Bibliográfica.

### **Método: vozes da pesquisa científica na área (2008- 2020)**

A Pesquisa Bibliográfica caracteriza –se por ser desenvolvida a partir de materiais já elaborados, como livros, artigos científicos ou outros, que constituem as fontes bibliográficas (GIL, 2002). É um tipo de pesquisa que se realiza exclusivamente baseada em dados secundários, ou seja, são aqueles “dados disponíveis e que não foram escolhidos especificamente para o nosso trabalho em particular” (PRODANOV, FREITAS, 2013, p. 102).

De acordo com GIL (2002, p. 45), a grande vantagem de uma pesquisa bibliográfica está relacionada com o “fato de permitir ao investigador a cobertura de uma gama de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente”.

Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 54), uma pesquisa bibliográfica demanda etapas que são fundamentais: “1) escolha do tema; 2) levantamento bibliográfico preliminar; 3) formulação do problema; 4) elaboração do plano provisório do assunto; 5) busca das

fontes; 6) leitura do material; 7) fichamento; 8) organização lógica do assunto; 9) redação do texto”.

Descrevendo-se as etapas da presente pesquisa, tem-se como tema o AEE para jovens adultos com deficiência intelectual nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio da EJA. Para o levantamento bibliográfico, optamos por produções científicas (teses ou dissertações), considerando como problema o que dizem essas produções científicas sobre a temática, no período compreendido entre os anos de 2008 a 2020. Definimos como local para a busca das fontes o Banco de Teses e Dissertações da CAPES, pela concentração de informações sobre produções acadêmicas.

Posteriormente, realizamos um mapeamento, que envolveu as etapas de leitura, fichamento e organização dos dados que serão apresentados, a seguir, descrevendo-se a busca, análise, resultados e as discussões.

### **A coleta dos dados**

Para a coleta dos dados no Banco de Teses e Dissertações da CAPES, definimos como descritores os termos “Educação de Jovens e Adultos”, “Deficiência Intelectual” e “atendimento educacional especializado”. Procedemos à busca ano a ano, considerando o período do ano de 2008 até 2020. Foram aplicados os seguintes filtros: Tipo de produção: Mestrado, Doutorado, Mestrado Profissional e Doutorado Profissional; Grande área do conhecimento: Ciências Humanas; Área do conhecimento: Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos. Em todo o período pesquisado, chegamos ao quantitativo de 1.482 produções.

Para selecionar os trabalhos, realizamos a leitura dos títulos e dos resumos, e utilizamos como critério de seleção, aqueles que contemplavam abordagens sobre inclusão de alunos com deficiência intelectual na EJA. Para os resumos que não estavam disponíveis no banco, por serem anteriores à Plataforma Sucupira, sistema de armazenamento da CAPES, a busca a partir dos dados identificados: autor, título, ano, tipo de produção e instituição, deu-se nas bibliotecas depositárias das produções.

Após essa análise, somaram-se 17 produções que corresponderam aos interesses e objetivo da pesquisa. As produções foram baixadas e arquivadas em pastas por ano e tipo de trabalho, para leitura e análise sistematizada dos textos. Esses dados foram organizados em um quadro, conforme disponibilizamos, a seguir, no Quadro 1.

Quadro 1 – Quantitativo de trabalhos encontrados/selecionados

| Ano          | N.º total de trabalhos encontrados | N.º de trabalhos selecionados |
|--------------|------------------------------------|-------------------------------|
| 2008         | 70                                 | 0                             |
| 2009         | 110                                | 0                             |
| 2010         | 132                                | 2                             |
| 2011         | 142                                | 0                             |
| 2012         | 193                                | 1                             |
| 2013         | 105                                | 1                             |
| 2014         | 97                                 | 2                             |
| 2015         | 130                                | 4                             |
| 2016         | 118                                | 0                             |
| 2017         | 112                                | 2                             |
| 2018         | 146                                | 1                             |
| 2019         | 54                                 | 3                             |
| 2020         | 73                                 | 2                             |
| <b>TOTAL</b> | <b>1482</b>                        | <b>17</b>                     |

Fonte: Autoras (2021).

## Apresentação e análise dos dados

Para a análise dos dados, utilizamos a técnica de Análise de Conteúdos, que “é um conjunto de técnicas de exploração de documentos, que procura identificar os principais conceitos ou os principais temas abordados em um determinado texto” (OLIVEIRA et al., 2003, p. 5). Bardin (1977, p. 95) organiza as diferentes etapas da análise de conteúdo em torno de três eixos: “1) a pré-análise; 2) a exploração do material; 3) o tratamento dos resultados, a inferência e a interpretação”.

As principais etapas dessa técnica compreendem: organização do material de trabalho, definição das unidades de registro, definição e delimitação do tema, definição de categorias, codificação e análise frequencial, análise estatística multivariada e interpretação (BARDIN, 1977; FRANCO, 2018).

Considerando o objetivo desta pesquisa, para a análise dos dados, elegemos as etapas de: organização do material de trabalho, definição das unidades de registro, definição e delimitação das categorias, análise e interpretação. Na etapa de organização do material, procedemos à leitura das produções fazendo inicialmente a identificação do ano, autor, tipo de produção, título e instituição.

Essa apresentação foi organizada de acordo com o tipo de produção: dissertações e teses, expressando o quantitativo de trabalhos selecionados em cada grupo. Os resultados serão explicitados, a seguir, nos Quadros 2 e 3.

Quadro 2 – Quantitativo de Dissertações selecionadas no período de 2008-2020

| Ano  | Título   | Autor/a                             | Instituição                                |
|------|--|-------------------------------------|--|
| 2008 |  |                                     |  |
| 2009 |  |                                     |  |
| 2010 | A educação escolar de jovens e adultos com deficiência: do direito conquistado à luta por sua efetivação   | FREITAS, Ana Paula Ribeiro.         | Universidade de São Paulo                  |
| 2011 |  |                                     |  |
| 2012 |  |                                     |  |
| 2013 | Tessituras da inclusão na Educação de Jovens e Adultos no município de Altamira – Pará   | ARAÚJO, Monica Dias de.             | Universidade do Estado do Pará             |
| 2014 | Estudantes com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos: interfaces do processo de escolarização  | FREITAS, Mariele Angélica de Souza. | Universidade Federal de São Carlos         |
| 2015 | Diálogos entre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos: uma proposta de formação continuada de professores para atuar com pessoas com Deficiência Intelectual | CARDOZO, Dora Maria Couto Marques.  | Universidade Federal Fluminense            |
|      | A inclusão do aluno com deficiência na Educação de Jovens e Adultos no município de Santo André  | CUNHA, Vanda de Lourdes             | Universidade Cidade de São Paulo           |
| 2016 |  |                                     |  |
| 2017 | Narrativas de jovens e adultos com Deficiência Intelectual: uma reflexão sobre autopercepção a trajetória escolar a partir da metodologia da história de vida              | EUGENIO, Nathalia                   | Universidade do Estado do Rio de Janeiro   |
| 2018 |  |                                     |  |
| 2019 | Educação de Jovens e Adultos: formação continuada colaborativa entre professores da sala comum e da educação especial  | BUENO, Melina Brandt.               | Universidade Federal de São Carlos         |
|      | Interface entre educação de jovens, adultos e idosos e a Educação Especial: contexto de múltipla (in) visibilidade.  | MORAIS, Paula Varlanes Brito.       | Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia |
| 2020 | Educação Especial na EJA: análise do processo de construção da prática docente   | NOGUEIRA, Marcela Fontão            | Universidade Federal de São Carlos         |
|      | Prática pedagógica e planejamento educacional para uma jovem com deficiência intelectual matriculada na EJA  | LEITE, Graciliana Garcia            | Universidade Federal de São Carlos         |

Fonte: Autoras (2021).



Quadro 3 – Quantitativo de Teses selecionadas no período de 2008-2020

| Ano  | Título   | Autor/a                                  | Instituição   |
|------|--|--|---|
| 2008 |  |  |   |
| 2009 |  |  |   |
| 2010 | Caminhos de alunos com deficiência à Educação de Jovens e Adultos: conhecendo e compreendendo trajetórias escolares                            | TINÓS, Lúcia Maria dos Santos.           | Universidade Federal de São Carlos                    |
| 2011 |  |  |   |
| 2012 | A inclusão de pessoas com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Um estudo de caso.                                    | DANTAS, Dulciana de Carvalho Lopes.      | Universidade Federal do Rio Grande do Norte           |
|      | Adultos com Deficiência Intelectual incluídos na Educação de Jovens e Adultos: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem | BINS, Katiuscha Lara Genro               | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul |
| 2013 |  |  |   |
| 2014 | Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA                                     | GONÇALVES, Taísa Gabriela Gomes Liduenha | Universidade Federal de São Carlos                    |
| 2015 |  |  |   |
| 2016 |  |  |   |
| 2017 | Interface entre EJA e Educação Especial no município de Guanambi: escolarização de estudantes com Deficiência Intelectual.                     | NASCIMENTO, Martha de Cássia.            | Universidade Federal de São Carlos                    |
| 2018 | Escolarização de Jovens com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA)  | TRENTIN, Valéria Becher                  | Universidade do Vale do Itajaí                        |
| 2019 | Formação e práticas pedagógicas de professores da Educação de Jovens e Adultos junto a estudantes com Deficiência Intelectual.                 | TASSINARI, Ana Maria.                    | Universidade Federal de São Carlos                    |
| 2020 |  |  |   |

Fonte: Autoras (2021).

Quanto à definição das unidades de registro, buscamos mapear as abordagens sobre AEE para jovens adultos com deficiência intelectual, a constituição, disponibilidade e os níveis de ensino da EJA tratados nas pesquisas. Aprofundamos a leitura das produções acima identificadas, em um processo da técnica de Análise de Conteúdo, definido por Oliveira et al. (2003, p. 6) como: “leitura flutuante por meio da qual o pesquisador, num trabalho gradual de apropriação do texto, estabelece várias idas e vindas ao documento analisado e às suas próprias anotações, até que comecem a emergir os contornos de suas primeiras unidades de sentido”.

Para a organização dos dados em unidades de registro, buscamos as unidades de significação na seguinte ordem: identificação dos objetivos (Quadro 4) e resultados (Quadro 5); identificação dos temas (Quadro 6) e metodologias (Gráfico 1), que se constituíram em categorias menores. Na sequência, o agrupamento desses dados possibilitou a definição das categorias terminais (Quadro 7), para posterior análise e interpretação.

Quadro 4 – Objetivos

| Objetivos   | Autor/Ano   |
|---|---|
| Análise do processo de inclusão de jovens adultos com deficiência na EJA: políticas e disponibilidade de estruturas de apoio  | Freitas (2010); Araújo (2013); Freitas (2014); Gonçalves (2014); Trentin (2018); Morais (2019). |
| Investigação das questões do atendimento pedagógico, certificação de alunos, adulez, formação e acesso ao mundo do trabalho de jovens adultos com deficiência intelectual | Tinós (2010); Bins (2013).  |
| Análise da concepção de professores e alunos sobre o processo de inclusão de jovens e adultos com deficiência   | Dantas (2012)   |
| Conhecimento das percepções dos alunos  | Cunha (2015); Eugenio (2017); Nascimento (2017)   |
| Análise da atuação e formação docente, práticas pedagógicas e proposta de formação para a educação inclusiva  | Gonçalves (2014); Bueno (2019); Tassinari (2019); Nogueira (2020); Leite (2020).                |

Fonte: Autoras (2021).

Quadro 5 – Resultados

| Resultados   | Autor/Ano  |
|--|--|
| Necessidade de ajustes na aplicação das políticas de inclusão  | Freitas (2010); Dantas (2012); Araújo (2013); Gonçalves (2014); Cunha (2015) |
| Dificuldades no trabalho pedagógico (pouca articulação entre EJA e Educação Especial)  | Tinós (2010); Bins (2013); Bueno (2019)                                      |
| Não disponibilidade ou oferta insuficiente de AEE  | Freitas (2010); Gonçalves (2014); Nascimento (2017); Morais (2019)           |
| EJA apenas como espaço de acolhimento  | Freitas (2014); Eugenio (2017)   |
| Atitudes familiares que interferem no processo inclusivo   | Nascimento (2017)  |
| Fragilidades na formação inicial e continuada de professores para a inclusão na EJA  | Cardozo (2015); Tassinari (2019); Nogueira (2020)                            |
| Resultados positivos da aplicação de formação docente para o desenvolvimento de novas práticas pedagógicas sob a perspectiva inclusiva | Trentin (2018); Bueno (2019); Leite (2020)                                   |

Fonte: Autoras (2021).

Quanto a análise das temáticas, estabelecemos a classificação de acordo com a frequência e a intensidade de aparição dos elementos nas produções. Dessa forma, a organização abarcou a seguinte compilação, conforme o quadro abaixo:

Quadro 6 – Temas abordados

| Temas   | Autor/Ano   |
|---|---|
| A educação como direito, política e estruturas  | Freitas (2010)  |
| Trajetória escolar de jovens adultos com deficiência intelectual                          | Tinós (2010); Eugenio (2017)  |
| Inclusão de alunos com deficiência intelectual na EJA, ensino fundamental ou ensino médio | Dantas (2010); Bins (2013); Araújo (2013); Freitas (2014); Gonçalves (2014); Cunha (2015); Morais (2019); Nascimento (2017) |
| Formação de professores sob a perspectiva inclusiva                                       | Cardozo (2015); Trentin (2018); Bueno (2019); Tassinari (2019); Nogueira (2020); Leite (2020)                               |

Fonte: Autoras (2021).

A próxima unidade a ser definida, a metodologia (Gráfico 1), ofereceu informações que colaboraram para a caracterização da disponibilidade do AEE para jovens adultos com deficiência. Os procedimentos utilizados desvelaram as particularidades de imersão nos espaços da EJA e revelaram elementos contributivos à categorização dos dados gerais deste estudo.

Gráfico 1 – Tipos de Pesquisa



Fonte: Autoras (2021).

A pesquisa documental é observada nos trabalhos de Freitas (2010), Cunha (2015) e Nascimento (2017). Estudos com essas características metodológicas são importantes no contexto da educação inclusiva, pois revelam como está sendo proposto nos documentos regulatórios o atendimento, possibilitando estabelecer contrapontos à prática das escolas.

O estudo de campo compreendeu o tipo de pesquisa utilizado por Tinós (2010), Bins (2013), Gonçalves (2014) e Nascimento (2017). Os estudos de campo possibilitaram a identificação do processo inclusivo no contexto prático abordando elementos que constituem a realidade da escolarização de jovens adultos com deficiência na EJA, em seus aspectos positivos e negativos.

As produções de Dantas (2012), Araújo (2013), Freitas (2014) e de Nogueira (2020) são pesquisas do tipo estudo de caso. Os estudos de caso podem ser caracterizados como o tipo de delineamento mais adequado para investigação de fenômenos hodiernos em seus contextos reais (GIL, 2002). Essas pesquisas possibilitaram a compreensão da atuação dos principais agentes no processo de inclusão: família, alunos e docentes.

Cardozo (2015), Bueno (2019), Trentin e Tassinari (2019) desenvolveram pesquisas-ação ou colaborativas, visando o envolvimento e desenvolvimento de formação docente continuada sob a perspectiva da educação inclusiva de estudantes com deficiência intelectual na EJA, como questão contributiva à implementação das políticas de inclusão nessa modalidade de ensino.

As pesquisas do tipo exploratório-descritivo se caracterizam por pormenorizar os aspectos de determinada realidade (PRODANOV, FREITAS, 2013). Os estudos de Moraes (2019) e Leite (2020) apresentaram essa definição e descreveram a construção do processo inclusivo em determinadas realidades, abarcando as questões da interface entre a EJA e a Educação Especial e da formação docente e ensino aprendizagem após intervenção de estratégia pedagógica curricular. O estudo de Eugenio (2019) adotou a metodologia de história de vida para conhecer a visão de jovens adultos com deficiência intelectual sobre as suas trajetórias, experiências, relacionamentos, atendimentos educacionais recebidos e participação social, sob o aspecto psicossocial da deficiência.

### Análise categorial

Para a definição das categorias finais, as categorias menores: objetivos, resultados, temas, metodologias e AEE foram reagrupadas analogicamente. De acordo com Bardin (1977, p. 119), “geralmente as categorias terminais provêm do reagrupamento progressivo de categorias com uma generalidade mais fraca”. O quadro a seguir apresenta as categorias terminais que serão analisadas na sequência.

Quadro 7 – Classificação das categorias finais

| <b>Categorias</b>  | <b>Autor/Ano</b>  |
|--|---|
| 1. Políticas de inclusão   | Freitas (2010); Cunha (2015); Nascimento (2017)   |
| 2. Inclusão na EJA , anos iniciais e finais do ensino fundamental, ensino médio                      | Tinós (2010); Dantas (2012); Bins (2013); Araújo (2013); Freitas (2014); Gonçalves (2014); Cardozo (2015); Cunha (2015); Eugenio (2017); Nascimento (2017); Trentin (2018); Bueno (2019); Moraes (2019); Tassinari (2019)               |
| 3. Trajetória de jovens adultos com deficiência intelectual: vivência da adultez e mundo do trabalho | Tinós (2010); Dantas (2012) Bins (2013); Araújo (2013); Freitas (2014); Gonçalves (2014); Eugenio (2017); Nascimento (2017); Trentin (2018)   |
| 4. Formação docente , práticas pedagógicas e diferenciação curricular                                | Tinós (2010); Dantas (2012); Bins (2013); Araújo (2013); Freitas (2014); Gonçalves (2014); Cardozo (2015); Cunha (2015); Eugenio (2017); Nascimento (2017); Trentin (2018); Bueno (2019); Moraes (2019); Tassinari (2019); Leite (2020) |
| 5. Atendimento educacional especializado   | Dantas (2012); Araújo (2013); Nascimento (2017); Trentin (2018); Bueno (2019), Nogueira, (2020); Leite (2020).  |

Fonte: Autoras (2021).

## **Políticas de inclusão para jovens adultos com deficiência intelectual**

A abordagem sobre as políticas de inclusão é abordada especificamente em três trabalhos. Freitas (2010) discutiu a temática da definição e aplicação de políticas públicas sobre o viés da inclusão, para o atendimento ao aluno jovem adulto com deficiência, seja ela intelectual ou outra, em escolas regulares da EJA.

Cunha (2015) observou que com as políticas de inclusão, aumentou o número de alunos com deficiência na EJA, mas que as práticas ainda não coadunam com o que preconiza a legislação. Nascimento (2017) mapeou documentos estaduais e municipais e observou que apesar de o município pesquisado estar ancorado na legislação nacional e estadual de inclusão escolar, na prática o AEE não estava disponibilizado para a EJA.

## **Inclusão de alunos com deficiência intelectual no ensino fundamental e ensino médio**

Analisando esta categoria, identificamos que a inclusão de jovens adultos com deficiência intelectual na EJA é um processo que necessita de mais conhecimentos e estudos, com maior articulação entre o AEE e os docentes (BINS, 2013; FREITAS, 2014; BUENO, 2019; TASSINARI, 2019). Para Freitas (2014) e Cardozo (2015), o atendimento ao jovem adulto com deficiência intelectual na EJA ainda é tema pouco discutido e carente de trabalhos acadêmicos na área.

## **Trajetória de alunos com deficiência intelectual**

Os estudos sobre as trajetórias e percepções de jovens adultos com deficiência intelectual na EJA revelaram pontos positivos da inclusão, como a percepção do aluno como adulto nessa modalidade e não de forma infantilizada (TINÓS, 2010). Para as pessoas com deficiência e suas famílias a EJA é vista como um espaço apropriado de escolarização (DANTAS, 2012), sendo tido como o único espaço de acolhimento quando esses estudantes chegam à idade adulta e não tem mais para aonde ir (FREITAS, 2014). Bins (2013) destacou que a inclusão na EJA ocorre mais por exigência da legislação do que por posturas realmente inclusivas e por isso, a prática acaba muitas vezes, sendo excludente.

No contexto social, a vivência da adultez e o acesso ao mundo do trabalho sofrem interferências da superproteção das famílias (BINS, 2013; EUGENIO, 2017). Nessa perspectiva, os estudos mostram que as trajetórias desses estudantes são marcadas por

tratamentos e atendimentos que colaboram para definir a sua condição de deficiência, e predeterminam o seu desenvolvimento, suplantando a condição orgânica.

### Formação docente e práticas pedagógicas

A formação continuada de professores que atuam junto a jovens adultos com deficiência na EJA é tema principal dos trabalhos de Cardozo (2015), Trentin (2018); Bueno (2019), Tassinari (2019), Nogueira (2020) e Leite (2020). Prevaleram as metodologias da pesquisa-ação colaborativa, visando identificar concepções iniciais dos docentes, aplicação de proposta formativa e posterior avaliação de resultados no contexto prático pedagógico.

Esses trabalhos avaliaram a condição acadêmica inicial do professor como vulnerável, além de refletirem sobre outros aspectos, como a precarização e a desvalorização do trabalho docente em âmbito geral. A pouca articulação do AEE para movimentação de práticas pedagógicas inclusivas foi apontada como um dos desafios encontrados nos contextos pesquisados, sendo essa situação proveniente de uma cultura de formação inicial pouco reflexiva que valoriza a uniformização do conhecimento (TRENTIN, 2018).

### Atendimento Educacional Especializado

Analisando as categorias anteriores, observamos que os elementos apresentados convergem para a estruturação, materialização ou ausência do AEE, das políticas inclusivas à inclusão como um processo, onde se inserem as trajetórias e histórias de vida de sujeitos jovens adultos, a formação e atuação docente.

Sobre a oferta de AEE na EJA, sete trabalhos identificaram o tipo de atendimento educacional especializado. O quadro abaixo mostra essa constatação.

Quadro 8 – Oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE)

| Atendimento Educacional Especializado                                  | Autor/ Ano  |
|--|---|
| Sala de Recursos Multifuncionais                                       | Araújo (2013); Nascimento ( 2017); Trentin ( 2018); Bueno (2019); Nogueira (2020); Leite (2020)             |
| Serviço de Itinerância, consultoria colaborativa e ensino colaborativo | Dantas (2012); Leite (2020)   |
| Inexistência ou oferta insuficiente                                    | Freitas (2010); Gonçalves ( 2014); Moraes (2019).   |
| Não especificou a oferta de AEE  | Tinós ( 2010); Bins (2013); Freitas (2014); Cardozo (2015); Cunha (2015); Eugênio ( 2017); Tassinari (2019) |

Fonte: Autoras (2021).

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X65908>

A respeito da Sala de Recursos Multifuncionais, o estudo de Araújo (2013) assinalou que esse atendimento era disponibilizado, mas que a maioria dos estudantes com deficiência não participava e não havia incentivo por parte da escola

O Atendimento Educacional Especializado não está priorizado entre os apoios importantes para o processo de inclusão dos estudantes com necessidades educacionais especiais da EJA, uma vez que a escola é referência no município e, ainda assim, os atendimentos não são ofertados em sua totalidade e os que são ofertados, são frequentados por apenas 16% dos estudantes público-alvo da Educação Especial matriculados na Educação de Jovens e Adultos (ARAÚJO, 2013, p. 179 e 180).

Dessa forma, observou-se contradições na implantação da Política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), sendo que o AEE não estava priorizado na escola em questão.

Nascimento (2017) concluiu que o atendimento educacional especializado Sala de Recursos Multifuncionais para o aluno com deficiência intelectual na EJA não era ainda uma realidade. Esse atendimento não estava disponibilizado para a EJA no município pesquisado, apesar das políticas inclusivas nacionais e estaduais garantirem a oferta. De acordo com Nascimento (2017, p. 194), a oferta de AEE seguia as orientações previstas na legislação, que são gerais e não contemplam as especificidades da EJA. O AEE é ofertado nas salas de recursos multifuncionais no turno inverso da escolarização, o que prejudicava o acesso.

Trentin (2018) identificou o AEE como Sala de Recursos Multifuncionais presente na escola pesquisada para os estudantes jovens adultos com deficiência intelectual. Não apresentou dados específicos sobre esse atendimento, mas mencionou também a presença de um segundo professor para o atendimento ao aluno com deficiência intelectual, em sala de aula, como um dos serviços do Atendimento em Classe, política de Educação Especial instituída pela Secretaria de Educação do Estado de Santa Catarina, sendo que o trabalho desse professor ocorre em paralelo ao AEE Sala de Recursos Multifuncionais. A autora (2018, p. 86) argumenta que “a atuação do profissional da Educação Especial junto à sala de aula tem sido tema de pesquisas sobre a organização na escola inclusiva”, por caracterizar o coensino, prática colaborativa entre um professor especializado e o professor da sala comum, uma importante estratégia para a escolarização do aluno com deficiência intelectual jovem adulto.

Bueno (2019) apresentou o AEE como Sala de Recursos Multifuncionais e identificou pouca articulação entre o professor do AEE com os professores da sala comum para a

inclusão dos alunos com deficiência. Por isso, diante desse cenário, enfatizou a relevância da proposta de formação continuada.

Nogueira (2020) pontuou, em seu estudo, que no município de São Paulo, nos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos (CIEJAs), o AEE é disponibilizado e funciona de modo a articular não só o atendimento como as práticas dos professores da sala comum para o processo inclusivo de jovens adultos com deficiência.

[...] os CIEJAs constituem-se como uma forma de atendimento educacional inclusiva para estudantes público-alvo da Educação Especial por possuírem Salas de Recursos Multifuncionais com professores de atendimento educacional especializado, que, por sua vez, além do atendimento ao aluno, compartilham seus saberes com os demais colegas em formações periódicas na própria unidade escolar (NOGUEIRA, 2020, p. 30 e 31).

Para a autora, outros fatores também favorecem a inclusão do jovem adulto com deficiência nesse espaço, como as aulas no período diurno e o transporte escolar gratuito.

Leite (2020) argumentou, em seu trabalho, que o AEE para o aluno jovem adulto deveria ser repensado, porque poucos estudantes da EJA conseguem ter acesso ao AEE, pois, muitas vezes, a escola não oferta esse atendimento, priorizando atender aos demais estudantes. Além disso, há outros fatores, como “O aluno da EJA, frequentemente, não tem condições de frequentar o AEE no contraturno por problemas de transporte, necessidade de trabalhar, falta de autonomia para frequentar os atendimentos, entre outros” (LEITE, 2020, p.49 e 50).

A autora apontou outras possibilidades de AEE, além da sala de recursos multifuncionais, como o ensino itinerante, consultoria colaborativa e ensino colaborativo. Mas pondera que, por ser priorizada pelas políticas públicas de inclusão, a sala de recursos multifuncionais é atualmente o AEE mais disponibilizado pelos sistemas de ensino.

Sobre serviço de itinerância, Dantas (2012) relatou que esse era o AEE disponibilizado na escola pesquisada, atendimento que era realizado por técnicos da secretaria de educação que faziam visitas e reuniões para discutir junto aos professores encaminhamentos aos estudantes com deficiência intelectual. Identificou-se que havia um descompasso entre as ações e que, durante o ano pesquisado, a escola recebeu apenas duas visitas de um técnico do serviço itinerante.

Quanto à consultoria colaborativa ou ensino colaborativo, Bueno (2020) e Trentin (2018) apontam que são atendimentos promissores e que vêm recebendo a atenção de diferentes pesquisas científicas, apesar de a sala de recursos ser priorizada pela política inclusiva atual.



Em relação à indisponibilidade ou oferta insuficiente de AEE para a inclusão do jovem adulto com deficiência na EJA, três trabalhos identificaram essa questão: Freitas (2010), Gonçalves (2014) e Moraes (2019).

Freitas (2010) constatou que no período compreendido entre a promulgação da Constituição de 1988 até o ano de 2009, apesar de todo o discurso sobre a garantia do direito de inclusão na escola regular das pessoas com deficiência, em que diferentes programas e estruturas foram sendo construídas, no município pesquisado, não encontrou políticas específicas para a estruturação do AEE para o estudante com deficiência na EJA.

Gonçalves (2014) pesquisou a inclusão de pessoas com deficiência, jovens adultas no contexto da educação do campo, em assentamentos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) que apresentava projeto de EJA, desenvolvido em parceria com instituições de ensino superior e Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA). Concluiu que essa oferta de EJA não disponibilizava AEE para os estudantes com deficiência, contrariando o que preconizam as políticas públicas de inclusão.

Moraes (2019), ao investigar como ocorriam os processos de inclusão dos jovens, adultos e idosos (Epjai), identificou falta de cobertura do AEE no município pesquisado.

Totalizando 66% das unidades de ensino na zona urbana, que oferecem a Epjai, não tem SRM para oferecer o atendimento educacional especializado aos educandos com deficiência regularmente matriculados, desse modo, constamos uma acentuada falta de cobertura do serviço do AEE na zona urbana (MORAIS, 2019, p.95).

A autora também relata que a situação da área rural não difere da área urbana e reflete os mesmos problemas de falta de oferta, oferta insuficiente, que não contempla, entre outras coisas, por exemplo, atendimento aos estudantes do turno noturno. Esse atendimento deveria ser implementado na EJA, por meio de uma proposta que considerasse “as demandas individuais, com atividades planejadas, baseadas em estratégias de ensino-aprendizagem, promovendo a ampliação da autonomia e da participação social, considerando cada fase de desenvolvimento humano e suas características” (MORAIS, 2019, p. 120). Concluiu que a inclusão do jovem adulto com deficiência, sem a oferta de AEE, corresponde ao processo de integração, diferentemente do que estabelecem as políticas inclusivas.

## Discussão dos resultados

Os estudos mostraram (Quadro 9) que a maior parte das pesquisas foi realizada com alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do Ensino Fundamental, com menor número nos anos finais e quase ausência no Ensino Médio, ainda que a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008) conte com mais de vinte anos de vigência.

Quadro 9 – Quantitativo de pesquisas em níveis da Educação Básica

| Nível da Educação Básica na EJA     | Quant. de pesquisas | Autores   |
|-------------------------------------|---------------------|---|
| Anos iniciais do Ensino Fundamental | 14                  | Tinós (2010); Dantas (2012); Bins (2013); Araújo (2013); Freitas (2014); Gonçalves (2014); Cardozo (2015); Cunha (2015); Eugenio (2017); Nascimento (2017); Trentin (2018); Bueno (2019); Moraes (2019); Tassinari (2019) |
| Anos finais do Ensino Fundamental   | 9                   | Tinós (2010); Dantas (2012); Bins (2013); Araújo (2013); Cunha (2015); Eugenio (2017); Bueno (2019); Moraes (2019); Tassinari (2019)  |
| Ensino Médio                        | 1                   | Eugenio (2017)  |

Fonte: Autoras (2021).

Ademais dessa ausência de estudos que contemplassem as etapas finais da escolarização, notadamente no ensino médio, apontamos, como lacuna, a incipiência de estudos que problematizassem a legislação na perspectiva da educação inclusiva, constituição, composição e atuação do AEE específico para alunos com deficiência intelectual na EJA. Sobre essa abordagem, apenas o estudo de Freitas (2010) buscou investigar especificamente a legislação de um município visando identificar propostas direcionadas à EJA. Nas demais produções, constatamos que a legislação é problematizada, descrita como abundante, dentro do contexto nacional ou estadual, mas, não abordam orientações ou propostas específicas para a EJA.

Sob esse pressuposto, observamos que, embora prevaleça a compreensão de que o AEE é essencial para a funcionalidade das práticas e processos que envolvem a inclusão dos jovens, adultos com deficiência intelectual, na prática, ainda não são atendidas as especificidades desses sujeitos, expondo alguns complicadores, como a oferta do AEE Sala de Recursos no contraturno, ausência de atendimento para os que frequentam o turno noturno, distanciamento das propostas pedagógicas à realidade da EJA, entre outros. Esses resultados convergem para a afirmação de Mendes (2017, p. 79) sobre a orientação generalizante para a oferta de AEE, que “o principal problema parece estar na concepção

política do serviço de apoio baseado na SRM como serviço tamanho único para todos os estudantes”, e que o ideal seria a “criação de uma rede de serviços de apoio diferentes, para melhor acolher a diversidade PAEE”.

Reforçando essa perspectiva, Glat e Estef (2021) observam que ao contrário do que tem preconizado o Ministério da Educação (MEC), o AEE não deveria se restringir à Sala de Recursos, podendo ser realizado a partir de outras modalidades como bidocência, mediação da aprendizagem ou ensino itinerante. São possibilidades de atendimento que poderiam ser mais adequadas à EJA, uma vez que a inadequação e descontinuidade de políticas e programas educacionais inclusivos voltados a essa modalidade são apontados por: FERREIRA, 2011; CAMPOS, DUARTE, 2011; SIEMS, 2012; LEITE, CAMPOS, 2018; HOLANDA, PEREIRA, FERREIRA, 2021, como fatores que interferem nas questões de acesso, permanência e desenvolvimento de jovens adultos com deficiência intelectual nos níveis mais elevados da escolarização.

Identificamos que a maioria dos estudos apontou fragilidades em relação à oferta de AEE para jovens adultos com deficiência intelectual, evidenciando que a Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), ainda enfrenta diferentes desafios para ser implementada pelas secretarias e sistemas de ensino, quando se refere a esse público. Esses desafios permeiam desde a forma superficial e generalizante das orientações disponibilizadas pela legislação para a oferta de AEE que contemple as diferentes especificidades, notadamente para a EJA, até a formação inicial e continuada de professores e gestores, a escuta e o entendimento das trajetórias e expectativas dos sujeitos com deficiência, principalmente de jovens adultos com deficiência intelectual, além de investimento e gestão dos recursos.

A implementação das políticas de inclusão escolar das pessoas com deficiência que até então sinaliza insucessos, também desvela evoluções ainda que pouco perceptíveis. Nogueira (2020) observou que no município pesquisado era disponibilizada a Sala de Recursos Multifuncionais na EJA, em articulação com os componentes curriculares da escolarização, com a organização de estruturas que favoreciam o acesso, como oferta de EJA também no período diurno e de transporte escolar gratuito.

A criação de uma rede de apoios e de serviços diferenciados é defendida por Mendes (2017, p. 79) para que o processo inclusivo possa evoluir, sendo perpassado por “rede de suportes centrados nas escolas comuns e pelo uso flexível de diferentes tipos e provisões de apoio, que é o que muitos municípios já estão tentando fazer”.

Os estudos de Cardozo (2015); Trentin (2018); Bueno (2019); Tassinari (2019); Nogueira (2020) e Leite (2020) apontaram fragilidades na formação inicial docente, mas também evidenciaram resultados positivos, como a formação continuada, sinalizando a relevância desse movimento para práticas pedagógicas e curriculares mais acessíveis, evidenciando a necessidade de políticas sistematizadas de formação continuada. Investir na formação docente inicial e continuada constitui aparato fundamental para a melhoria dos processos inclusivos, sobretudo da pessoa com deficiência intelectual, porque, na prática, ainda impera um sistema educacional centrado na homogeneização e meritocracia (GLAT; ESTEF, 2021).

A temática das trajetórias escolares de jovens adultos com deficiência na EJA é assunto pouco discutido no cenário educacional brasileiro (CAMPOS; DUARTE, 2011; FERREIRA, 2011; SIEMS, 2012; LEITE; CAMPOS, 2018) o que reforça a invisibilidade desses sujeitos no contexto das políticas de inclusão. As pesquisas de Tinós (2010); Dantas (2012) Bins (2013); Araújo (2013); Freitas (2014); Gonçalves (2014); Eugenio (2017) e de Nascimento (2017) identificaram que mesmo sendo a EJA um espaço inclusivo, a responsabilidade de mediar a aprendizagem articulada aos processos de imersão social e ao desenvolvimento, que esses jovens adultos buscam, ainda não está concretizada.

Glat e Estef (2021, p. 166) defendem que a escuta e o feedback sejam pontos para a definição de estratégias para a inclusão de alunos com deficiência intelectual para se atribuir outro olhar a essas práticas, para que o “foco não seja mais exclusivamente nas dificuldades do aluno, mas na transformação de crenças e de representações sociais que permitam e reconhecimento de seu potencial de aprendizagem”. Essas estratégias podem contribuir para dar voz a esses sujeitos e melhorar a constituição das políticas e dos processos inclusivos, entretanto, Holanda, Pereira e Ferreira (2021, p. 18) destacam que a efetivação da inclusão exige esforço coletivo que perpassa a atuação não só de professores, gestores e do grupo familiar, mas, sobretudo, dos “órgãos que detêm o poder legislativo e financeiro do setor educacional”.

Assim, o que as pesquisas científicas na área nos dizem é que nos últimos anos, a partir da implementação da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (BRASIL, 2008), a inclusão da pessoa com deficiência intelectual na EJA vem ocorrendo pela crescente presença desses estudantes na escola, mas sem a evidência de transformações significativas nas relações e nas práticas pedagógicas. Ainda que pesem outros elementos, a não materialização a contento da oferta de AEE e a

inexistência de política específica para a EJA, assim como os poucos estudos científicos sobre essa estruturação são questões que colaboram para a invisibilidade e o insucesso da inclusão nessa modalidade.

Para corroborar com tal entendimento, citamos algumas das conclusões encontradas nos trabalhos, acerca das inconsistências observadas nas práticas pesquisadas. Tinós (2010, p.104) fez a seguinte afirmação referindo-se a EJA como espaço de inclusão: “Corre-se o risco deste serviço transformar-se apenas em um ardil para os alunos com deficiência ao invés de uma possibilidade efetiva de escolarização”, assim como Dantas (2012 p. 244), que finalizou com a percepção de que “todos os alunos têm direito a uma escola melhor e que aos alunos com deficiência intelectual não pode restar a perspectiva de realidades como a pesquisada”. Araújo (2013, p. 174) identificou contradições que “nos possibilitam pensar que, apesar dos avanços da política de Educação Especial estabelecida no país, principalmente em termos de legislação, ainda temos muito a fazer para viabilizar, de fato, na prática das escolas, a sua execução”. Freitas (2014, p. 115) se posicionou sobre o caráter acessório da EJA, ao reconhecer que o seu trabalho “evidencia as lacunas e necessidades de leis e práticas pedagógicas que devem (re) afirmar as potencialidades dos alunos com deficiência intelectual na EJA”.

A necessidade de mais pesquisas e estudos científicos nessa área foi relatada por Freitas (2014), Dantas (2012) e Cardozo (2015). Freitas (2014, p. 115) concluiu que a “deficiência intelectual, nas salas da rede regular de ensino, bem como na modalidade da EJA, ainda é um tema pouco discutido e que merece maior atenção da comunidade acadêmica”. Dantas (2012, p. 21) identificou ser “irrisória a quantidade de pesquisas sobre o assunto, tornando-se imprescindível a realização de estudos sobre a questão” e Cardozo (2015) constatou a carência de trabalhos acadêmicos sobre inclusão das pessoas com deficiência intelectual na EJA. Esses apontamentos reforçam as constatações de Ferreira (2011), Siems (2012) e de Leite e Campos (2018) de que a presença de alunos com deficiência na EJA a partir dos movimentos de inclusão, ainda é fenômeno pouco estudado pelos pesquisadores.

Com esses pressupostos, afirmamos que a inclusão do jovem adulto com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos, de maneira geral, ainda é tema pouco abordado pelas pesquisas científicas, embora o número de alunos nessa modalidade tenha aumentado a partir do ano de 2008, com a implantação da Política Nacional de Educação

Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (SIEMS, 2012; LEITE, CAMPOS, 2018; HOLANDA, PEREIRA, FERREIA, 2021).

Essa infreqüência nas produções científicas enfraquece os estudos sobre as possibilidades de desenvolvimento adulto do jovem adulto com deficiência intelectual e colabora também para a ausência de políticas específicas, escassez de financiamento e poucos avanços na organização das estruturas para o atendimento educacional especializado nessa modalidade, para que esses estudantes ultrapassem os anos iniciais do Ensino Fundamental. Por fim, urgem mudanças de perspectivas e atitudes em relação à inclusão desse público, permanência e avanços aos níveis finais do processo de escolarização.

## Reflexões Finais

O mapeamento das pesquisas sobre a inclusão de estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos trouxe contribuições que permitem repensar as práticas e lutar por esse processo, para o planejamento de políticas públicas específicas a esse público, para o desenvolvimento, inserção social e vivência da vida adulta.

A pesquisa que contempla a educação de jovens, adultos ou idosos com deficiência intelectual, nos anos finais do Ensino Fundamental ou Ensino Médio, ainda, é incipiente ou irrisória. A etapa de maior concentração das pesquisas é centrada nos anos iniciais do Ensino Fundamental, gerando questionamentos às políticas de permanência, desenvolvimento e continuidade nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. O AEE para esse público na EJA ainda é pouco debatido e materializado, construído sob uma estrutura que desconsidera as especificidades e necessidades dessa modalidade, dissolvendo-as de forma generalizante.

Mais estudos científicos nessa área podem ser contributivos ao enfrentamento das fragilidades, à estruturação da oferta de atendimento educacional especializado com respeito e qualidade, para o fortalecimento dos processos inclusivos, à permanência e avanços na escolarização.

As dificuldades, contradições e lacunas identificadas podem servir para maior debate e aprofundamento, encorajamento de novos estudos e o delineamento de ações para a sensibilização e (re)organização da legislação, que culmine em políticas e práticas adequadas à inclusão de jovens, adultos ou idosos com deficiência intelectual na escola.

## Referências

ARAÚJO, Mônica Dias de. **Tessituras da inclusão na Educação de Jovens e Adultos no município de Altamira-Pará**. 2013, 212 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Pará, Belém, 2013. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=525236](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=525236). Acesso em: 21 dez. 2020.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BINS, Katuscha Lara Genro. **Adultos com Deficiência Intelectual incluídos na Educação de Jovens e Adultos: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem**. 2013, 118 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=134729](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=134729). Acesso em 21 dez. 2020.

BRASIL. [Constituição (1988) ]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm) Acesso em: 20 jan. 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm). Acesso em 10 jan. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf> Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução n. 4, de 2 de outubro de 2009**. Institui diretrizes operacionais para o atendimento educacional especializado na educação básica. Brasília, DF, 2009. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_09.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_09.pdf). Acesso em: 10 abril 2021.

BRASIL. **Decreto n.º 7.611**, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: Presidência da República. Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2011. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm). Acesso em: 10 jan. 2021.

BUENO, Melina Brandt. **Educação de Jovens e Adultos: formação continuada colaborativa entre professores da sala comum e da Educação Especial**. 2019, 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial: Educação do Indivíduo Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7398946](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7398946). Acesso em: 04 jan. 2021.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X65908>

CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez; DUARTE, Márcia. O aluno com deficiência na EJA: reflexões sobre o atendimento educacional especializado a partir do relato de uma professora da educação especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n. 40, p. 271-284, maio/ago. 2011. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/2933>. Acesso em: 04 set. 2021.

CARDOZO, Dora Maria Couto Marques. **Diálogos entre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos: uma proposta de formação continuada de professores para atuar com pessoas com Deficiência Intelectual**. 2015, 140 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão). Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3553293](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3553293). Acesso em: 23 dez. 2020.

CUNHA, Vanda de Lourdes. **A inclusão do aluno com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Santo André**. 2015, 113 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=2353741](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2353741). Acesso em: 23 dez. 2020.

DANTAS, Dulciana de Carvalho Lopes. **A inclusão de pessoas com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): Um estudo de caso**. 2012, 288 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: [https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2018/04/A\\_INCLUSAO\\_DE\\_PESSOAS\\_COM\\_DEFICIENCIA\\_INTELECTUAL\\_NA\\_EDUCACAO\\_DE\\_JOVENS\\_E\\_ADULTOS\\_EJA\\_UM\\_ESTUDO\\_DE\\_CASO\\_Tese\\_de\\_Doutorado.pdf](https://www.uniapaemg.org.br/wp-content/uploads/2018/04/A_INCLUSAO_DE_PESSOAS_COM_DEFICIENCIA_INTELECTUAL_NA_EDUCACAO_DE_JOVENS_E_ADULTOS_EJA_UM_ESTUDO_DE_CASO_Tese_de_Doutorado.pdf). Acesso em 02 jan. 2021.

FERREIRA, Windyz Brasao. **EJA & Deficiência: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência**. Pernambuco, 2011. Disponível em: [http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com\\_docstation/21/eja.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/docstation/com_docstation/21/eja.pdf). Acesso em: 02 set. 2021.

FRANCO, Maria Laura Puglisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2018.

FREITAS, Ana Paula Ribeiro. **A educação escolar de jovens e adultos com deficiência: do direito conquistado a luta por sua efetivação**. 2010. 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação- Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração: Educação Especial). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010. Disponível em: <https://teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-12112010-142929/pt-br.php>. Acesso em: 02 de mar. 2021.

FREITAS, Mariele Angélica de Souza. **Estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos: interfaces do processo de escolarização**. 2014. 140 f. Dissertação (Mestrado em Educação Especial: Educação do Indivíduo Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Acesso em: 28 dez. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/3177>. Acesso em: 02 de mar. 2021.



<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X65908>

GLAT, Rosana; ESTEF, Suzanli. Experiências e vivências de escolarização de alunos com deficiência intelectual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 27, p. 157-170, jan.-dez., 2021. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/C96ZQ9VXVPKRdmHjf4LSCht/>. Acesso em: 03 set. 2021.

GONÇALVES, Taisa Gabriela Gomes Liduenha. **Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA**. 2014, 203 f. Tese (Doutorado em Educação Especial: Educação do Indivíduo Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2932?show=full>. Acesso em: 16 de jan. 2021.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2002.

HOLANDA, Gerda de Souza; PEREIRA, Marcelino Arménio Martins; FERREIRA, Sônia Cristina Mairos. Inclusão escolar de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: um desafio para a gestão da escola pública. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 34, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/64202/pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.

LEITE, Graciliana Garcia; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Percurso Escolar de Estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, Nível Ensino Médio. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 24. n. 1. p. 17-32, jan. – mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/gZmX3FJMmbgGTb9GHkDNTTK/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 02 maio 2021.

LEITE, Graciliana Garcia. **Prática pedagógica e planejamento educacional para uma jovem com deficiência intelectual na EJA**. 2020. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12911>. Acesso em: 15 abril 2021.

MENDES, Enicéia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou da “inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In: VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandre Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de. **Educação Especial Inclusiva: conceituações, medicalização e políticas**. Campos dos Goytacazes, RJ: Brasil Multicultural, 2017.

MORAIS, Paula Varlanes Brito. **Interface entre Educação de pessoas jovens, adultas e idosas e a Educação Especial: contextos de múltipla (in) visibilidade**. 2019, 136 f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2015. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7456098](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7456098). Acesso em: 04 jan. 2021.

NASCIMENTO, Martha de Cassia. **Interface entre EJA e Educação Especial no município de Guanambi: escolarização de estudantes com deficiência intelectual**. 2017, 224 f. Tese (Doutorado em Educação Especial: Educação do Indivíduo Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5564180](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5564180). Acesso em: 02 jan. 2021.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X65908>

NOGUEIRA, Marcela Fontão. **Educação Especial na EJA: análise do processo de construção da prática docente**. 2020. 114 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13029>. Acesso em: 25 abril 2021.

OLIVEIRA et al. Análise de conteúdo e pesquisa na área da Educação. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n.9, p.11-27, maio/ago. 2003. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/6479>. Acesso em: 14 de jan. 2021.

PRODANOV, Cleber Cristiano. FREITAS, Cesar Ernani. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2 ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SIEMS, Maria Edith Romano. Educação de Jovens e Adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. **Rev. Educação em Foco**, Juiz de Fora, v. 16, n. 2, p. 61-79, set. 2011/fev. 2012. Disponível em: <https://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texton-031.pdf>. Acesso em: 02 set. 2021.

TASSINARI, Ana Maria. **Formação e prática pedagógica de professores da EJA junto a estudantes com Deficiência Intelectual**. 2019, 159 f. Tese (Doutorado em Educação Especial: Educação do Indivíduo Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=7818607](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7818607). Acesso em: 04 jan. 2021.

TINÓS, Lúcia Maria Santos. **Caminhos de alunos com deficiências à Educação de Jovens e Adultos: conhecendo e compreendendo trajetórias escolares**. 2010, 125 f. Tese (Doutorado em Educação Especial: Educação do Indivíduo Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/2872/3344.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em 23 dez. 2020.

TRENTIN, Valeria Becher. **Escolarização de jovens com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA)**. 2018, 212 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Vale do Itajaí, Itajaí, 2018. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=6307621](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=6307621). Acesso em: 08 jan. 2021.

VAZ, Nathalia Eugenio. **Narrativas de jovens e adultos com deficiência intelectual: uma reflexão sobre autopercepção e trajetória escolar a partir da metodologia de História de Vida**. 2017, 116 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=5347040](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=5347040). Acesso em: 02 de jan. 2021.



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