

## **Perfil de estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos especial: o cenário de Minas Gerais**

The profile of students with intellectual disabilities in special youth and adult education: the Minas Gerais scenario

Perfil de estudiantes con deficiencia intelectual en la educación especial de jóvenes y adultos: el escenario de Minas Gerais

**Fabiane Maria Silva**

Assistente social na Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil  
E-mail: [fabiane\\_maria@yahoo.com.br](mailto:fabiane_maria@yahoo.com.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3244-5648>

**Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves**

Professora doutora da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, Brasil  
E-mail: [taisaliduenha@gmail.com](mailto:taisaliduenha@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5589-584X>

*Recebido em 04 de novembro de 2021*

*Aprovado em 20 de junho de 2022*

*Publicado em 25 de julho de 2022*

### **RESUMO**

O objetivo deste artigo<sup>1</sup> é analisar o perfil dos estudantes com deficiência intelectual (DI) matriculados na Educação de Jovens e Adultos Especial (classes e instituições segregadas) no estado de Minas Gerais, entre 2008 e 2019. Para tanto, foram analisados os microdados do Censo Escolar da Educação Básica, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Constata-se que na modalidade da EJA Especial há uma prevalência de matrículas de estudantes com DI, sendo a maioria do sexo masculino (55% em média) e da cor/raça branca (27% em média). Além disso, a maior parte destas matrículas concentra-se na etapa de ensino de 1ª a 4ª séries (65% em média) e na faixa etária de 15 a 20 anos de idade (27% em média), o que revela o fenômeno da “juvenilização” da EJA, e confirma que os alunos não tiveram processos efetivos de escolarização na idade regular. O estudo demonstra, ainda, a manutenção das desigualdades que caracterizam o acesso à Educação no Brasil.

**Palavras-chave:** Educação Especial; Educação de Jovens e Adultos; Deficiência Intelectual.

### **ABSTRACT**

This article aims to analyze the profile of students with intellectual disabilities (ID) enrolled in Special Youth and Adult Education (segregated classes and institutions) in the State of Minas Gerais, between 2008 and 2019. To achieve the paper's main goal, we analyzed the microdata from the School Census of Basic Education, provided by National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira (Inep). It is perceived that on the Special Youth and Adult Education modality there is a prevalence of students with intellectual

disabilities enrollment, the majority being of male gender (55% on average) and of white color/race (27% on average). Besides, the majority of these enrollments concentrates on elementary education stage (65% on average) and in the 15 to 20 age group (27% on average), which represents the “youthfication” of Youth and Adult Education, and confirms that students haven’t had effective schooling processes at a regular age. This study still shows the maintenance of inequalities which characterize the access to education in Brazil.

**Keywords:** Special Education; Youth and Adult Education; Intellectual Disability.

## RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar el perfil de los estudiantes con Deficiencia Intelectual (DI) matriculados en la Educación Especial de Jóvenes y Adultos (clases e instituciones segregadas) en el estado brasileño de Minas Gerais, entre 2008 y 2019. Para ello, se analizaron los microdatos del Censo Escolar de Educación Básica, puesto a disposición por el Instituto Nacional de Estudios e Investigaciones Educativas Anísio Teixeira (Inep). Se constata que en la modalidad EJA Especial hay la prevalencia de matrículas de estudiantes con DI, siendo la mayoría hombres (55% en promedio) de raza blanca (27% en promedio). Además, la mayoría de estas matrículas se concentran entre el 1er y 4º año (65% en promedio) y en el grupo de edad de 15 a 20 años (27% en promedio), lo que revela el fenómeno de la “juvenilización” de la EJA, y confirma que los estudiantes no tuvieron procesos escolares efectivos a la edad regular. El estudio también demuestra el mantenimiento de las desigualdades que caracterizan el acceso a la educación en Brasil.

**Palabras-clave:** Educación Especial; Educación de Jóvenes y Adultos; Deficiencia Intelectual.

## Introdução

Ao recuperarmos a história da Educação brasileira, verifica-se uma estrutura alicerçada na desigualdade social, no abandono pelo Poder Público e, conseqüentemente, a não socialização dos conhecimentos produzidos pela humanidade (GONÇALVES; SANTO; SANTOS, 2017). Durante muito tempo, as discussões sobre o direito à Educação, tanto para as pessoas com deficiência quanto para os jovens e adultos em defasagem escolar, foram deixadas em segundo plano, dispensando o debate pedagógico e o reconhecimento das singularidades dessa parcela da população (HAAS, 2015).

Ainda que tenha havido avanços na legislação brasileira para a garantia de direitos, definindo políticas e diretrizes para a Educação, constata-se que não foram suficientes para o acesso e a continuidade bem-sucedida na escola, para grande parte dos estudantes (FERRARO, 2008), especialmente aqueles que foram triplamente marginalizados: pela escola, pela condição da deficiência e pela idade escolar avançada.

Neste aspecto, verifica-se que a taxa de analfabetismo no Brasil, entre pessoas na faixa etária acima de 15 anos, equivale a 9,7% da população, totalizando 14,1 milhões de brasileiros (BRASIL, 2010), o que indica a não efetivação de um direito constitucional (CABRAL; BIANCHINI, GONÇALVES, 2018). Esses dados estatísticos informam, ainda, que em relação à população com deficiência, nessa mesma faixa etária, 4.645.145 não são alfabetizados. Quanto às pessoas com deficiência intelectual (DI) - aquelas que não conseguem de modo algum e/ou têm grande dificuldade - na idade de 10 anos ou mais, os dados demonstram que 45,6% se autodeclararam em situação de analfabetismo (BRASIL, 2010).

Conforme destaca Jesus (2017), os dados do Censo Escolar da Educação Básica no Brasil revelam que a deficiência intelectual corresponde à maior taxa de alunos da Educação Especial, atingindo metade ou mais dos casos. Esta análise é corroborada por Goes (2014), que examinou as matrículas de estudantes da Educação Especial no Brasil, entre 2007 e 2012. Os resultados do estudo indicam a prevalência de estudantes com DI, com percentual de aumento, no passar dos anos, de 147,5%, enquanto as demais deficiências cresceram 7,5%. O estudo proposto por Meletti e Bueno (2013), em nível nacional, no período de 1998 a 2010, atestam esta realidade, demonstrando que as matrículas de estudantes com DI representaram, em média, 52% da totalidade de estudantes da Educação Especial.

Pletsch (2009) avalia que um dos grandes desafios para a Educação tem sido o acompanhamento pedagógico do estudante com déficit cognitivo, tendo em vista as dificuldades apresentadas pela escola para trabalhar com o aluno que apresenta deficiência, uma vez que se acostumou a lidar com o aluno “ideal”, “sem considerar a diversidade humana e as possibilidades de escolarização de pessoas com deficiência intelectual” (PLETSCH, 2009, p. 88).

Nos dias de hoje, ainda é frequente a compreensão de professores e da sociedade de que os processos de desenvolvimento e de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual estão subordinados, definitivamente, aos aspectos biológicos (VALENTIM, 2011). Tal compreensão, que durante muito tempo os segregou e os manteve em espaços especializados de ensino, contribui para a criação de barreiras que dificultam a efetivação do processo escolar (VALENTIM, 2011).

Como consequência, observa-se que, na atualidade, uma parcela significativa de estudantes com deficiência intelectual continua sua trajetória escolar em espaços

segregados, indicando um rompimento com o direito educacional de estarem inseridos em espaços regulares de ensino, usufruindo da estrutura formal de ensino, que possibilite o acesso ao conhecimento científico, com vistas ao seu desenvolvimento e emancipação (SILVA, 2021).

Um exemplo dessa situação é a denominada EJA Especial, que representa um espaço segregado ao estudante com deficiência em instituições e classes especiais (GONÇALVES, 2020). No estudo desenvolvido pela autora (2020), identificou-se que, no Brasil, a maior parte das matrículas de estudantes da Educação Especial, na EJA Especial, concentra-se nos estados do Paraná e de Minas Gerais.

Considerando tal contexto, o objetivo deste artigo é analisar o perfil de estudantes com deficiência intelectual matriculados na Educação de Jovens e Adultos Especial (classes e instituições segregadas), no estado de Minas Gerais, entre 2008 e 2019, por meio dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica do Inep. Busca-se, assim, contribuir para a produção de conhecimento sobre a educação de pessoas com deficiência na EJA, favorecendo a análise de indicadores que possam subsidiar a concepção e os rumos das políticas públicas na área da Educação no País.

## **A política educacional para jovens e adultos no estado de Minas Gerais**

A política educacional para jovens e adultos no estado de Minas Gerais ganhou materialidade a partir do Parecer nº 584/01 e da Resolução nº 444/01, que regulamentaram, no Sistema de Ensino do estado, a Educação de Jovens e Adultos, reconhecendo-a como modalidade da Educação Básica nas etapas de Ensino Fundamental e Ensino Médio, nos termos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394 de 1996. Igualmente, em 2002, a Resolução nº 171/02 regulamentou a EJA na Rede Estadual de Minas Gerais (MATOS, 2018).

Os estabelecimentos responsáveis pela oferta da EJA semipresencial, na década de 1970, no estado de Minas Gerais, eram denominados “Centros de Estudos Supletivos” (CESUs) (MATOS, 2018). Além destes Centros, foram criados no estado os Postos de Ensino Supletivo (PES) (TEIXEIRA, 2017). O atendimento educacional concebido aos jovens e adultos por meio dos CESUs realizou-se mediante exames de massa, para os quais o aluno adquiria o material didático (módulos instrucionais), dedicando-se aos estudos de forma individual e conforme o seu tempo, podendo valer-se do professor para o esclarecimento de dúvidas e orientações (SOARES, 1995).

Neste período, evidencia-se o advento de diversos cursos livres de iniciativa privada, visando preparar para os exames “em massa”, realizados semestralmente pela Secretaria Estadual de Educação (SEE). Todavia, conforme explica Soares (1998), apenas dois cursos privados – Roma e Promove – localizados na cidade de Belo Horizonte foram autorizados a realizar a avaliação no processo e a emitirem Certificados de Conclusão.

Na década de 1990, após a V CONFINTEA, destaca-se, no cenário brasileiro, o surgimento dos Fóruns de Educação de Jovens e Adultos, sendo que, em Minas Gerais, o primeiro “Fórum Mineiro de EJA” acontece em 1998, vindo a expandir-se e a abranger várias regiões do estado no decurso do tempo (CAMPOS; VENÂNCIO; SOARES, 2007). Conforme destacam os autores (2007), nesse processo de criação dos Fóruns, Minas Gerais foi o segundo estado a se preparar para fomentar discussões concernentes à EJA. Segundo Soares (2004), os Fóruns representam um local de encontros permanentes, de ações em parceria, entre vários segmentos dedicados à Educação de Jovens e Adultos.

Logo após o estabelecimento do Fórum Mineiro, houve, no estado, a publicação da Resolução nº162/2000, responsável por alterar a denominação do CESU para “Centro Estadual de Educação Continuada” (CESEC), assim como a designação dos PES para “Posto de Educação Continuada” (PECON), encarregados de atender jovens e adultos que não cursaram ou concluíram as etapas da Educação Básica correspondentes aos anos finais do Ensino Fundamental (MINAS GERAIS, 2016), operando em bairros, distritos e outros municípios que não fossem do CESEC-matriz (VOLPE, 2010). Conforme Matos (2018), uma das proposições dos CESECs é “reconhecer os jovens e adultos como sujeitos centrais de sua prática educativa, caracterizando o atendimento diferenciado, individualizado e flexível” (MATOS, 2018, p. 38).

Neste mesmo ano, destaca-se a publicação da Resolução nº 2.843/16, que “dispõe sobre a organização e o funcionamento da Educação de Jovens e Adultos – cursos presenciais, nas escolas da Rede pública estadual de Minas Gerais” (MINAS GERAIS, 2016) e nas escolas dos municípios que não possuem Sistemas próprios de Educação. O documento recomenda a redução da escolarização básica para dois anos letivos no Ensino Fundamental e um ano e meio no Ensino Médio.

Além da complexidade apresentada, evidencia-se a constituição da denominada EJA Especial, realizada em espaços segregados, que vem se mantendo e se fortalecendo no Brasil, sendo o estado de Minas Gerais um dos percursores deste movimento. Gonçalves (2020) destaca a concentração das turmas de EJA Especial nos anos iniciais do Ensino

Fundamental. A autora, ao comparar os dados brasileiros de EJA Especial no ano de 2017 com 2007, verifica uma ampliação de 2.085 turmas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, 901 nos anos finais do Ensino Fundamental e de 45 no Ensino Médio. Em outras palavras, a EJA Especial está avançando, conservando os atendimentos em espaços segregados com o financiamento privado e predomínio da filantropia, sem um projeto de educação escolar.

O estudo de Silva (2021) identificou que, entre 2008 e 2019, 45,14% das matrículas de estudantes da Educação Especial em Minas Gerais estão concentradas na EJA Especial, classes e instituições segregadas de ensino. Em relação à Educação da pessoa com deficiência intelectual, na modalidade da EJA Especial, a autora (2021) revela que 92,23% das matrículas prevalecem sob a égide das instituições privadas assistenciais, de natureza filantrópica (98,2%), demonstrando a força política destas instituições no estado e a permanência da iniciativa privada na Educação deste público, não obstante, as políticas de inclusão na escola regular pública.

Diante disso, busca-se neste estudo romper com a perspectiva assistencialista e médico-psicológica, ao compreender a condição da pessoa com deficiência e seu desenvolvimento na escola.

## **A pessoa com deficiência e as contribuições da Psicologia histórico-cultural para o processo de desenvolvimento humano**

Bueno (2011) afirma que as deficiências ou distúrbios orgânicos e não-orgânicos são determinados “não pela simples diferença biológica, mesmo quando de origem orgânica, mas porque influi na totalidade do homem como indivíduo e membro de um determinado grupo social” (p. 60). Na análise do autor (2011), o problema central reside no fato de certas características serem compreendidas como não universais da espécie humana, sobretudo as deficiências físicas, mentais e sensoriais consideradas, dentro de uma perspectiva estreita e abstrata, como a totalidade do indivíduo, que leva em consideração exclusivamente a marca divergente e negativa (BUENO, 2011).

Vigotski (1997) se opõe às concepções que recorrem a explicações unicamente biológicas para o desenvolvimento das pessoas com deficiência. Conforme destaca, é preciso compreender o problema da deficiência como uma questão social: qualquer deficiência corporal não transforma somente a relação do sujeito com o mundo –

primeiramente ela se manifesta nas relações sociais, o defeito orgânico se realiza como anormalidade social de conduta.

Na perspectiva da Psicologia histórico-cultural, a deficiência não deve ser concebida como uma incapacidade, limitando a vida exclusivamente a aspectos biológicos (PADILHA, 2007). Desse modo, é fundamental romper com as concepções sociais sobre a deficiência e destacar o desenvolvimento humano, considerando-o como resultado da atividade social dos homens (PINO, 2005). Ainda para Vigotski (1997), a compreensão da deficiência vinculada ao defeito e à incapacidade são construções sociais. Portanto, é necessário enfatizar as potencialidades do indivíduo para que ele se aproprie de algo que lhe é de direito: o conhecimento científico.

Na análise de Góes (2002), “não é o déficit em si que traça o destino da criança. Este “destino” é construído pelo modo como a deficiência é significada, pelas formas de cuidado e educação recebidas pela criança, enfim, pelas experiências que lhe são propiciadas” (p. 99). Desta maneira, pode-se inferir que a deficiência está relacionada a práticas sociais, à cultura e à história, não sendo mais possível, como em outras perspectivas, compreender e avaliar a deficiência tomando-se como parâmetro fatores biológicos como marcas exclusivas do sujeito (PLETSCH; OLIVEIRA, 2017).

Na sociedade capitalista, a deficiência pode ser compreendida como expressão da questão social, posto que na maior parte das vezes ela é concebida como uma questão de desvantagem social (CUNHA, 2021). “A socialização dos corpos os molda para lógicas produtivas, e as pessoas com deficiência acabam sendo excluídas do mercado de trabalho e da sociedade em si” (p. 304). Segundo avalia a autora, a exclusão não ocorre somente em razão das estruturas sociais discrepantes, mas pelo fato de os corpos não serem considerados úteis à inserção no sistema capitalista.

Conforme destacam Gonçalves, Santo e Santos (2017), no Estado capitalista, a pessoa com deficiência é vista como incapaz, desacreditada, por possuir características físicas e/ou mentais que desviam dos padrões da “normalidade”. A sociedade em questão apresenta um padrão que define a “normalidade” dos corpos. No entanto, as declarações elaboradas acerca desta temática não são homogêneas, mas elaboradas a partir de contextos históricos que são substanciais na determinação da sua experiência (CUNHA, 2021).

A deficiência intelectual, desta forma, “caracteriza-se por alterações significativas, tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais” (BRASIL, 2015, p. 90).

Neste contexto, a Psicologia histórico-cultural nos fornece condições de interpelar a visão organicista de deficiência intelectual, ainda tão presente em nossa sociedade, assim como nas práticas pedagógicas, posto que ela ainda é vista como condição individual, experimentada por sujeitos rotulados pela marca da *não aprendizagem* (CARNEIRO, 2017).

Compreendemos que esta visão negativa da pessoa com deficiência, além de concorrer para a manutenção de estigmas e preconceitos, contribui para a sua exclusão de processos efetivos de escolarização, uma vez que grande parte não teve aprendizagens significativas para se desenvolver e/ou participar plenamente de todos os contextos sociais, o que implica o retorno à escola por meio da EJA. Como consequência, presencia-se o crescente número de matrículas de estudantes da Educação Especial na EJA no Brasil (GONÇALVES, 2012).

## **Percurso metodológico**

O instrumento utilizado para a análise do objeto de estudo, nesse artigo e na pesquisa que o originou, foi um indicador social, tratando-se de uma medida quantitativa de caráter significativo, com o propósito de subsidiar a elaboração, monitoramento e avaliação de políticas públicas (JANNUZZI, 2002). O indicador social pode ser empregado como dado para se compreender, teoricamente, a realidade, posto que evidencia aspectos do cenário social, além de possibilitar o entendimento sobre mudanças que acontecem no contexto social (2002). De acordo com o autor, quando um indicador social é analisado para a produção de conhecimento científico, sua função é possibilitar, mediante a pesquisa, discussões teóricas sobre evidências empíricas.

Considerando-se que a construção de um indicador social se dá a partir do propósito de analisar a realidade e/ou subsidiar as políticas públicas, é fundamental compreender que a sua constituição está condicionada ao acesso à matéria-prima, que se refere às estatísticas públicas. As estatísticas públicas são compreendidas como o “dado bruto” que elucida um determinado contexto social (JANNUZZI, 2005).

No processo de construção do indicador social é necessário, inicialmente, definir a temática, assentado no interesse de pesquisa ou de demanda pública. Logo após, é preciso



categorizar os diversos modos de interpretá-lo, dando-lhe condições para ser compreendido como um indicador, de modo quantitativo. Posteriormente à definição do objeto de investigação, deve-se extrair os dados das estatísticas públicas disponibilizadas e, por último, organizar um sistema de indicadores, para atender e suprir a demanda inicial (JANNUZZI, 2002).

Partindo desse entendimento, trabalhou-se, neste estudo, com o indicador social de “educação”, no caso, o Censo Escolar, a partir dos microdados divulgados pelo Inep, para analisar o perfil de estudantes com deficiência intelectual inscritos na Educação de Jovens e Adultos Especial em Minas Gerais, entre 2008 e 2019. A seleção deste período justificase porque, no ano de 2008, foi instituída a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, e o ano de 2019 contém os dados mais recentes do Censo Escolar no momento da realização desta investigação.

O processamento e o tratamento estatístico dos microdados foram realizados por meio do *software* IBM SPSS Statistics 20 (*Statistical Package for the Social Sciences*). Inicialmente, para obter os dados no *software* SPSS foi necessário inserir a sigla da unidade federativa (UF) que se planejava investigar, no caso, Minas Gerais. Considerando que a questão central são as matrículas de estudantes com deficiência intelectual na EJA Especial, foi preciso se proceder à análise de todos os anos, de 2008 a 2019, separadamente. As informações relativas à EJA Especial foram estabelecidas a partir da modalidade de ensino “Educação Especial” (*IN\_ESPECIAL\_EXCLUSIVA*), que engloba o atendimento das classes especiais e instituições especiais.

Na sequência, para localizar as matrículas de estudantes na EJA Especial, segundo o tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, realizou-se a seleção do código de Minas Gerais (MG) e da modalidade de ensino (*CO\_UF=31 & IN\_ESPECIAL\_EXCLUSIVA=1*). Em seguida, efetuou-se um *CROSS TABS* (cruzamento de dados) das variáveis: (*IN\_EJA*) by (*IN\_CEGUEIRA*) by (*IN\_SURDEZ*) by (*IN\_SURDOCEGUEIRA*) by (*IN\_BAIXA\_VISÃO*) by (*IN\_DEF\_INTELECTUAL*) by (*IN\_DEF\_AUDITIVA*) by (*IN\_DEF\_FISICA*) by (*IN\_DEF\_MULTIPLA*) by (*IN\_NEC\_ESPECIAL*).

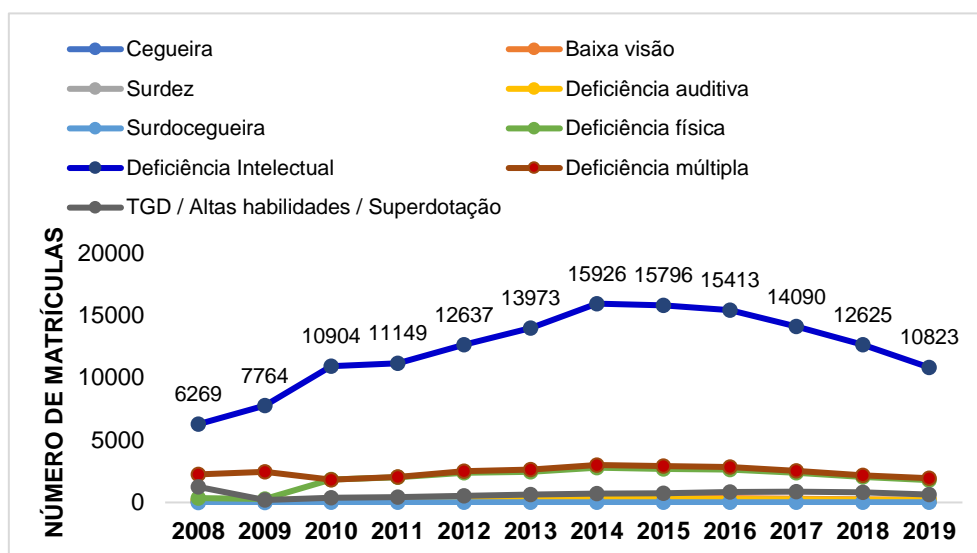
Por fim, para identificar as matrículas de estudantes com deficiência intelectual na EJA Especial, segundo o sexo, cor/raça, faixa etária e etapa de ensino em Minas Gerais (2008-2019), realizou-se um *SELECT CASE* (seleção de casos), a partir do código do estado, da modalidade de ensino e da deficiência intelectual (*CO\_UF=31 &*

*IN\_ESPECIAL\_EXCLUSIVA=1 & IN\_DEF\_INTELEC TUAL=1*). Em seguida, executou-se um *CROSS TABS* da variável “sexo” com a variável “etapa de ensino” (*TP\_SEXO by IN\_EJA*), da variável “cor/raça” com a variável “etapa de ensino” (*TP\_COR\_RAÇA by IN\_EJA*), assim como da variável “idade” com a variável “etapa de ensino” (*NU\_IDADE by TP\_ETAPA\_ENSINO*).

## Resultados e discussão

A distribuição de matrículas de estudantes na EJA Especial, por tipo de deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação pode ser visualizada na Figura 1:

Figura 1 – Matrículas de estudantes na EJA Especial, por tipo de deficiência, TGD, altas habilidades ou superdotação, em Minas Gerais (2008-2019)



Fonte: Microdados do Inep/MEC (2008 a 2019).

Entre 2008 e 2019, a média das matrículas de estudantes com deficiência intelectual (67,42%) se sobressaiu em relação à deficiência múltipla (13,29%), acompanhada pela deficiência física (10,82%), transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação (3,66%), baixa visão (1,42%), surdez (1,40%), deficiência auditiva (1,38%), cegueira (0,57%) e surdocegueira (0,04%).

A respeito desta realidade, Laplane, Frederico e Coca (2017) ponderam se as matrículas correspondem, de fato, aos alunos com deficiência intelectual ou se a classificação não está relacionada a uma diversidade de fatores relacionados à

aprendizagem escolar e ao desenvolvimento acadêmico, que podem incluir “desajustes de comportamento” e dificuldades de aprendizagem.

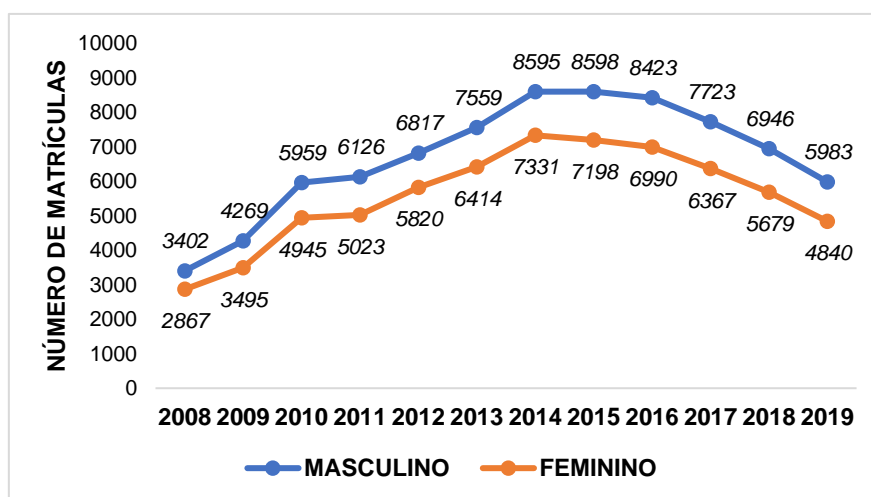
Segundo Bridi (2013), o diagnóstico e a classificação da deficiência, assim como os resultados destes processos são práticas vivenciadas na escolarização dos alunos, pois procuram-se, nas diferentes categorizações, justificativas em relação ao comportamento do sujeito já “preso” à sua classificação” (p. 15).

Meletti e Bueno (2011) destacam que a expansão das matrículas de estudantes com deficiência intelectual deve ser analisada criteriosamente, tendo em vista a predisposição de focar apenas o aluno pela não aprendizagem, sendo também necessário considerar a fragilidade dos processos pedagógicos e da avaliação destes estudantes, bem como a conjuntura educacional brasileira.

Sobre este aspecto, Gonçalves, Santo e Santos (2017, p. 384) consideram que, uma vez gerada “a deficiência intelectual focada no sujeito, desconsiderando suas condições concretas de vida [...]”, fica direcionada a compreensão de deficiência associada à doença, isto é, a disfunção orgânica que precisa ser tratada e para tal, medicalizada.

Os dados de matrículas de estudantes com deficiência intelectual, segundo sexo, na EJA Especial, encontram-se representados a seguir:

Figura 2 – Matrículas de estudantes com deficiência intelectual, segundo sexo, na EJA Especial em Minas Gerais (2008-2019)



Fonte: Microdados do Inep/MEC (2008 a 2019).

Observa-se que, entre 2008 e 2015, houve um crescimento do número de matrículas de pessoas do sexo masculino e, da mesma maneira, entre 2008 e 2014, para as do sexo feminino, o que indica um incremento de 5.196 matrículas de estudantes com DI do sexo

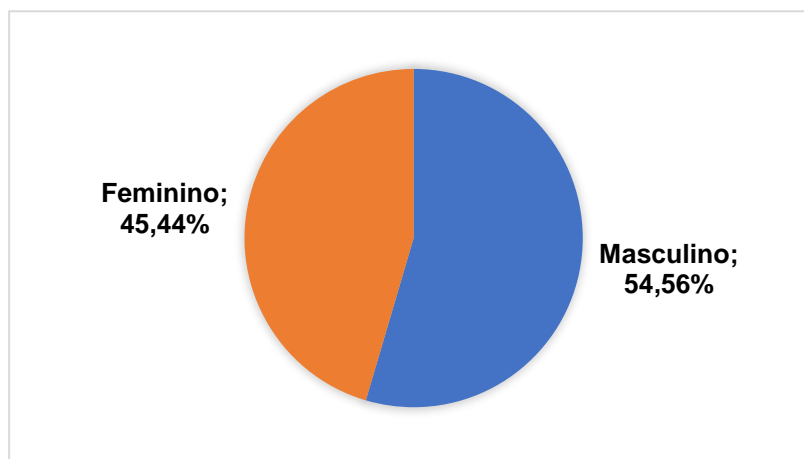
<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X68369>

masculino na EJA Especial, equivalente a 152,73% no período analisado. Ao se comparar o ano de 2014 com 2008 para o sexo feminino, observa-se o registro de 4.464 novas matrículas – o que corresponde a 155,70%.

Entre os anos de 2016 e 2019, observa-se um movimento de queda do número de matrículas para o sexo masculino e, desde 2015, para o sexo feminino. Em relação ao sexo masculino, ao se comparar o ano de 2019 com 2015, há uma queda de 2.615 matrículas, ou seja, (-30,41%). Da mesma maneira, ao se analisar o ano de 2019 com 2014, para o sexo feminino, há uma redução de 2.491 matrículas, que corresponde a (-33,98%). Conquanto, ao eleger-se como referência um período mais amplo, ou seja, matrículas de estudantes com DI, de ambos os sexos, de 2008 até 2019, verifica-se o incremento de 2.581 (sexo masculino) e de 1.973 (sexo feminino) matrículas – o que equivale a 75,87% e 68,82%, respectivamente.

Com base nos dados apresentados na Figura 2, elaborou-se a Figura 3 que apresenta a média de matrículas de estudantes com deficiência intelectual, segundo sexo.

Figura 3 – Média de matrículas de estudantes com deficiência intelectual, segundo sexo, na EJA Especial em Minas Gerais (2008-2019)



Fonte: Microdados do Inep/MEC (2008 a 2019).

A análise da Figura 3 constata que as matrículas de estudantes com DI do sexo masculino, na EJA Especial, são superiores em relação às matrículas do sexo feminino, representando 54,56% (masculino) e 45,44% (feminino), no período entre 2008 e 2019.

De acordo com a análise de Viganò e Laffin (2016, p. 11), a prevalência de matrículas de homens em relação às mulheres demonstra que, apesar da emancipação feminina ser uma realidade cada vez mais presente na sociedade e “a ideia de ‘igualdade’ entre os sexos

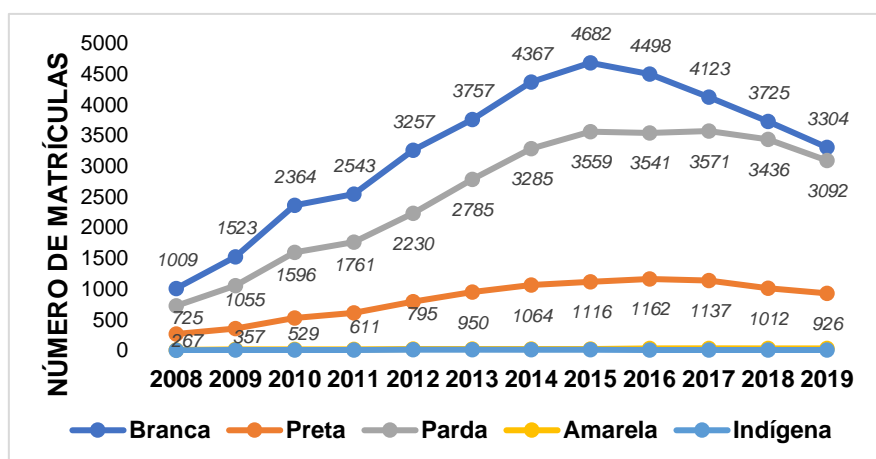
se demonstre nos direitos humanos, elas ainda permanecem ‘presas’ a um sistema em que predomina o domínio masculino.”

Rosemberg (1994) avalia que, embora exista um número expressivo de mulheres frequentando as salas de aula da EJA, a expectativa para que elas concluam esta modalidade de ensino são menores, tendo em vista as limitações de ordem social, locomoção, turno (escolas distantes e geralmente no período noturno), o cansaço resultante da jornada de trabalho diária, as atividades domésticas e os cuidados com filhos e/ou netos terminam por afastá-las ainda mais da escola, dado que ainda são condicionadas e se reconhecem como tal, supondo ser encarregadas pelos cuidados dos outros e da família, e não de si própria, distintamente dos homens, condicionados e educados para o cuidado de si, em primeiro lugar.

No estudo desenvolvido por Azevedo (2017) sobre os desafios enfrentados pelas estudantes na EJA, a autora destaca que várias mulheres declaram que a interrupção da escolarização na infância e/ou adolescência é resultante das suas atribuições no âmbito familiar, isto é, devido ao trabalho doméstico.

A Figura 4, a seguir, apresenta as matrículas de estudantes com deficiência intelectual na EJA Especial, segundo a cor/raça.

Figura 4 – Matrículas de estudantes com deficiência intelectual, segundo cor/raça, na EJA Especial em Minas Gerais (2008-2019)



Fonte: Microdados do Inep/MEC (2008 a 2019).

Ao realizar a média do período (2008-2019), constatou-se que as matrículas de estudantes com DI da cor/raça branca (26,57%) sobressaíram em relação à parda (20,79%), seguida da preta (6,73%), amarela (0,18%) e indígena (0,06%). Os dados não declarados equivalem a 45,67%.

Pelas análises apresentadas, nota-se que, em Minas Gerais, na EJA Especial, há uma supremacia de matrículas de estudantes com deficiência intelectual do sexo masculino em relação às mulheres, assim como de pessoas de cor/raça branca em relação as de cor/raça preta – o que traduz a reprodução sucessiva da desigualdade que recai sobre a população preta em relação à população branca, seja ela de homens ou mulheres (FERRARO, 2009).

Segundo Pereira (2016), a associação destes fatores - deficiência, raça e gênero - reforça ainda mais as desigualdades de acesso ao ensino, sendo que as mulheres negras são as que apresentam as maiores desvantagens.

No que tange ao acesso à escolarização e à diferença que há entre brancos e negros, Rosemberg e Piza (1996) consideram que a intensa desigualdade que se presencia nas taxas de analfabetismo entre brancos e negros, para ambos os sexos, representa uma “herança do passado escravista” somada aos “processos atuais de estigmatização e exclusão social deste segmento racial” (ROSEMBERG; PIZA, 1996, p. 116).

Conforme Lima (2017), as desigualdades raciais no Brasil constituem barreiras que têm impossibilitado milhões de negros/as de terem acesso aos direitos fundamentais. Esta realidade comprova que o racismo traz repercussões para a população negra em todos os espaços da vida social, tais como no trabalho, na educação, na saúde, na moradia, na expectativa de vida (PASSOS, 2012).

Para Martins (1997), na atualidade, a nova desigualdade social realiza-se a partir da *inclusão subalterna* de uma parcela significativa da população. O autor avalia que não existe *exclusão* e, sim, *contradição*:

Existem vítimas de processos sociais, políticos e econômicos excludentes; existe o conflito pelo qual a vítima dos processos excludentes proclama seu inconformismo, seu mal-estar, sua revolta, sua esperança, sua força reivindicativa e sua reivindicação corrosiva. (MARTINS, 1997, p. 14)

O autor (1997) explica que os problemas estão na inclusão, posto que, para ele, todas as pessoas estão, de alguma forma, incluídas no meio social. Da mesma maneira, em uma sociedade fundamentada no modo de produção capitalista, refletir sobre a causa da inclusão não é pensar em um processo contrário à exclusão, mas sim em um processo no qual se depende da exclusão para se constituir. Ou seja, a sociedade exclui para incluir, mas incluir de forma precária, sustentando modos desumanos de participação (MARTINS, 2002).

A Tabela 1, a seguir, retrata as matrículas de estudantes com DI, por idade e etapa de ensino (na forma presencial e semipresencial), na EJA Especial.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X68369>

Tabela 1 – Matrículas de estudantes com DI, por idade e etapa de ensino (2008-2019)

(continua)

ANO	ETAPAS DE ENSINO	FAIXA ETÁRIA											TOTAL
		≤ 14	15-20	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	≥ 61	
2008	1ª a 4ª Séries	229	1 543	1 308	1 070	642	493	319	203	150	72	107	6 136
	5ª a 8ª Séries	0	0	1	0	0	0	0	0	1	0	0	2
	Ensino Médio	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Ensino Profissional	5	51	24	22	14	5	4	2	0	2	2	131
	<b>TOTAL</b>	<b>234</b>	<b>1 594</b>	<b>1 333</b>	<b>1 092</b>	<b>656</b>	<b>498</b>	<b>323</b>	<b>205</b>	<b>151</b>	<b>74</b>	<b>109</b>	<b>6 269</b>
2009	1ª a 4ª Séries	177	1 919	1 567	1 358	879	601	448	279	173	100	146	7 647
	5ª a 8ª Séries	0	1	4	2	7	2	4	0	3	2	1	26
	Ensino Médio	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Ensino Profissional	1	29	14	13	6	9	6	7	2	2	2	91
	<b>TOTAL</b>	<b>178</b>	<b>1 949</b>	<b>1 585</b>	<b>1 373</b>	<b>892</b>	<b>612</b>	<b>458</b>	<b>286</b>	<b>178</b>	<b>104</b>	<b>149</b>	<b>7 764</b>
2010	1ª a 4ª Séries	159	2 704	2 218	1 850	1 270	858	625	413	264	144	208	10 713
	5ª a 8ª Séries	0	3	7	6	2	4	0	0	0	0	1	23
	Ensino Médio	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Ensino Profissional	3	24	32	26	23	22	14	9	5	6	4	168
	<b>TOTAL</b>	<b>162</b>	<b>2 731</b>	<b>2 257</b>	<b>1 882</b>	<b>1 295</b>	<b>884</b>	<b>639</b>	<b>422</b>	<b>269</b>	<b>150</b>	<b>213</b>	<b>10 904</b>
2011	1ª a 4ª Séries	140	2 689	2 244	1 773	1 296	900	647	454	291	158	217	10 809
	5ª a 8ª Séries	2	23	17	13	9	3	5	4	2	0	0	78
	Ensino Médio	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Ensino Profissional	1	41	50	39	49	32	17	11	7	7	8	262
	<b>TOTAL</b>	<b>143</b>	<b>2 753</b>	<b>2 311</b>	<b>1 825</b>	<b>1 354</b>	<b>935</b>	<b>669</b>	<b>469</b>	<b>300</b>	<b>165</b>	<b>225</b>	<b>11 149</b>
2012	1ª a 4ª Séries	117	2 846	2 246	1 804	1 390	957	670	463	284	189	182	11 148
	5ª a 8ª Séries	7	459	313	202	123	74	52	45	17	9	10	1311
	Ensino Médio	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Ensino Profissional	0	22	29	21	35	21	16	15	7	4	8	178
	<b>TOTAL</b>	<b>124</b>	<b>3 327</b>	<b>2 588</b>	<b>2 027</b>	<b>1 548</b>	<b>1 052</b>	<b>738</b>	<b>523</b>	<b>308</b>	<b>202</b>	<b>200</b>	<b>12 637</b>
2013	1ª a 4ª Séries	92	2 563	1 957	1 656	1 295	893	603	448	272	213	187	10 179
	5ª a 8ª Séries	14	1 199	824	577	438	261	162	109	67	27	35	3 713
	Ensino Médio	0	10	4	7	0	2	0	2	1	0	0	26
	Ensino Profissional	0	5	7	5	7	10	7	5	3	2	4	55
	<b>TOTAL</b>	<b>106</b>	<b>3 777</b>	<b>2 792</b>	<b>2 245</b>	<b>1 740</b>	<b>1 166</b>	<b>772</b>	<b>564</b>	<b>343</b>	<b>242</b>	<b>226</b>	<b>13 973</b>
2014	1ª a 4ª Séries	130	2 169	1 716	1 458	1 204	844	604	427	266	179	187	9 184
	5ª a 8ª Séries	17	2 060	1 436	998	769	482	302	214	133	75	66	6 552
	Ensino Médio	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Ensino Profissional	2	52	45	33	18	15	9	4	5	3	4	190
	<b>TOTAL</b>	<b>149</b>	<b>4 281</b>	<b>3 197</b>	<b>2 489</b>	<b>1 991</b>	<b>1 341</b>	<b>915</b>	<b>645</b>	<b>404</b>	<b>257</b>	<b>257</b>	<b>15 926</b>
2015	1ª a 4ª Séries	81	1 588	1 354	1 128	946	706	497	384	252	167	180	7 283
	5ª a 8ª Séries	39	2 516	1 773	1 280	996	712	436	294	201	99	104	8 450
	Ensino Médio	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	Ensino Profissional	2	5	11	9	5	7	12	4	3	2	3	63
	<b>TOTAL</b>	<b>122</b>	<b>4 109</b>	<b>3 138</b>	<b>2 417</b>	<b>1 947</b>	<b>1 425</b>	<b>945</b>	<b>682</b>	<b>456</b>	<b>268</b>	<b>287</b>	<b>15 796</b>
2016	1ª a 4ª Séries	48	1 416	1 210	983	870	651	471	345	253	160	201	6 608
	5ª a 8ª Séries	36	2 640	1 788	1 313	990	733	478	308	211	116	118	8 731
	Ensino Médio	0	5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	5
	Ensino Profissional	0	11	18	11	4	9	8	3	2	1	2	69
	<b>TOTAL</b>	<b>84</b>	<b>4 072</b>	<b>3 016</b>	<b>2 307</b>	<b>1 864</b>	<b>1 393</b>	<b>957</b>	<b>656</b>	<b>466</b>	<b>277</b>	<b>321</b>	<b>15 413</b>

Tabela 1 – Matrículas de estudantes com DI, por idade e etapa de ensino (2008-2019)

(conclusão)

ANO	ETAPAS DE ENSINO	FAIXA ETÁRIA											TOTAL
		≤ 14	15-20	21-25	26-30	31-35	36-40	41-45	46-50	51-55	56-60	≥ 61	
2017	1ª a 4ª Séries	52	1 224	1 060	873	757	633	439	327	215	141	210	5 931
	5ª a 8ª Séries	21	2 600	1 628	1 084	879	684	456	300	203	117	124	8 096
	Ensino Médio	0	3	5	8	7	1	3	3	2	0	1	33
	Ensino Profissional	0	7	9	6	1	6	0	1	0	0	0	30
	<b>TOTAL</b>	<b>73</b>	<b>3 834</b>	<b>2 702</b>	<b>1 971</b>	<b>1 644</b>	<b>1 324</b>	<b>898</b>	<b>631</b>	<b>420</b>	<b>258</b>	<b>335</b>	<b>14 090</b>
2018	1ª a 4ª Séries	38	984	823	684	630	555	404	301	218	140	205	4 982
	5ª a 8ª Séries	24	2 522	1 469	1 017	819	632	408	249	205	121	129	7 595
	Ensino Médio	0	5	7	6	11	5	5	5	3	1	0	48
	Ensino Profissional	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	<b>TOTAL</b>	<b>62</b>	<b>3 511</b>	<b>2 299</b>	<b>1 707</b>	<b>1 460</b>	<b>1 192</b>	<b>817</b>	<b>555</b>	<b>426</b>	<b>262</b>	<b>334</b>	<b>12 625</b>
2019	1ª a 4ª Séries	17	761	660	547	500	488	348	256	195	135	186	4 093
	5ª a 8ª Séries	24	2 401	1 139	858	705	575	347	238	170	122	139	6 718
	Ensino Médio	0	1	4	2	1	1	2	0	0	0	1	12
	Ensino Profissional	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
	<b>TOTAL</b>	<b>41</b>	<b>3 163</b>	<b>1 803</b>	<b>1 407</b>	<b>1 206</b>	<b>1 064</b>	<b>697</b>	<b>494</b>	<b>365</b>	<b>257</b>	<b>326</b>	<b>10 823</b>

Fonte: Microdados do Inep/MEC (2008 a 2019).

Pela Tabela 1, verifica-se que, entre 2008 e 2012, há um crescimento das matrículas de estudantes com DI de 1ª a 4ª séries. Comparando-se 2009 com 2008, nota-se o incremento de 24,63% - o que equivale, em números absolutos, a 1.511 matrículas. Da mesma maneira, ao se cotejar 2010 com 2008, observa-se um aumento de 74,59%, ou seja, 4.577 novas matrículas; e equiparando-se 2012 com 2008, 81,68%, isto é, 5.012 registros a mais. Por outro lado, entre 2013 e 2019, constata-se uma queda nas matrículas para esta etapa de ensino, posto que, ao se confrontar os dados dos anos de 2017, 2018 e 2019 com 2008, nota-se uma redução de 3,34%, 18,81% e 33,29%, que representam 205 (2017), 1.154 (2018) e 2.043 (2019) matrículas a menos.

Quanto às matrículas de 5ª a 8ª séries, entre 2008 e 2011 há um crescimento pouco expressivo, equivalendo a duas matrículas no ano de 2008, 26 em 2009, 23 em 2010 e 78 em 2011. Entre 2012 e 2016, verifica-se um crescimento considerável dos índices, equiparando-se as taxas existentes nos anos anteriores (2008 a 2011). Deste modo, ao se comparar o ano de 2012 com 2008, há o incremento de 1.309 matrículas. Ao se confrontar 2013 com 2012, verifica-se um aumento percentual de 183,82%. Porém, cotejando-se 2014 com 2012, há uma ampliação de 399,77%; e 2016 equiparado com 2012, 565,98% - o que corresponde, em números absolutos, a 2.402, 5.241 e 7.420 matrículas, respectivamente. A partir de 2017 até 2019, começa a haver uma redução, embora ainda superior aos



números apresentados nos anos de 2008 a 2011. Ao se comparar os dados de 2017, 2018 e 2019 com 2016, nota-se redução na taxa de matrículas: (-7,34%), (-13,01%) e (-23,05%).

É importante destacar que, entre 2015 e 2019, as matrículas de 5<sup>a</sup> a 8<sup>a</sup> séries sobressaíram-se em relação às de 1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries. Contudo, embora tenha havido esta inversão, é importante enfatizar que, ao se considerar a média do total de matrículas no período (2008-2019), observa-se a prevalência de matrículas nos anos iniciais da EJA (1<sup>a</sup> a 4<sup>a</sup> séries), equivalente a 64,27%. Quanto às matrículas da Educação Profissional de Ensino Fundamental, somente nos anos de 2008 a 2017 houve registros, sendo os maiores índices em 2008, 2010, 2011, 2012 e 2014, com 131, 168, 262, 178 e 190 matrículas, respectivamente.

Chamam ainda mais a atenção as matrículas do Ensino Médio, que apresentaram os menores índices, estando muito aquém se comparados às matrículas do Ensino Fundamental. Entre 2008 e 2012, assim como entre 2014 e 2015, não houve nenhum registro de matrícula. Em 2013, houve apenas 26 registros de estudantes com DI no Ensino Médio da EJA Especial; em 2016 (5), 2017 (33), 2018 (48) e 2019 (12). Estes dados são alarmantes, pois revelam que os estudantes com DI não estão progredindo para as etapas posteriores de escolarização, permanecendo nos anos iniciais da EJA.

Meletti e Bueno (2011) informam que no Brasil, em 2009, as matrículas gerais no Ensino Médio equivaliam a 25,9% das do Ensino Fundamental, enquanto as de estudantes com deficiência, matriculados nessa Etapa de Ensino, correspondiam a 5,6%. Tais dados revelam que o problema de acesso ao Ensino Médio se intensifica em se tratando desta população. Leite e Campos (2018) avaliam que a inconstância de políticas e programas educacionais voltados para o Ensino Médio pode ser uma das causas que dificultam o acesso e a permanência nesta Etapa de Ensino dos estudantes com deficiência.

No estudo produzido por Laplane (2014), a autora verifica a precariedade do acesso de estudantes com deficiência ao Ensino Médio, uma vez que o contexto deste ensino espelha o problema do acesso ao conhecimento. Considerando que a deficiência intelectual abarca a maior parte das matrículas dos alunos da Educação Especial, nota-se que a maioria dos estudantes permanece no Ensino Fundamental e, em seguida, frequenta a EJA e as instituições especializadas (LAPLANE, 2014).

Haas, Silva e Ferraro (2017) avaliam ainda que, em se tratando exclusivamente do Ensino Médio, compreende-se que a leitura da deficiência como incapacidade pode

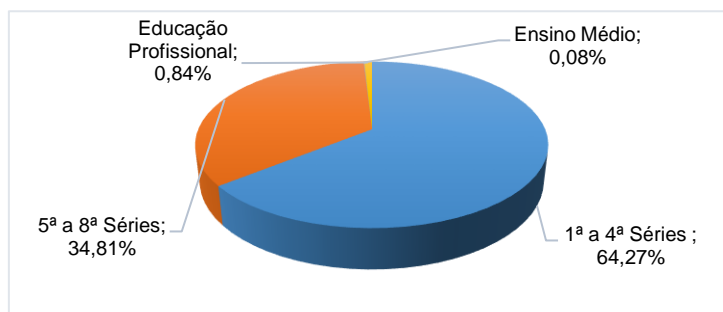
impactar, de forma negativa, não só o acesso, mas também o desenvolvimento nos estudos e a conclusão desta Etapa de Ensino.

Partindo desse contexto, é imprescindível a garantia do direito à educação a todas as pessoas, independentemente das suas condições biofísica, psíquica, sensorial e social, já que, “a luta pela superação da exclusão social perpassa o domínio daquilo que os dominantes dominam (dentre eles o conhecimento), condição para a autonomia dos sujeitos, quer dizer, de sua libertação” (ELOY; COUTINHO, 2020, p. 8).

Nesse aspecto, Gehlen (2015) avalia que o acesso ao Ensino Médio para todos “pode significar a construção de um novo ser humano, crítico, participativo, engajado, que possa compreender os conflitos de interesses que há na sociedade e posicionar-se com seus pares em relação a esses interesses” (GEHLEN, 2015, p. 54).

Com base nos dados apresentados na Tabela 1, elaborou-se a Figura 5, que apresenta o percentual de matrículas de estudantes com DI, por Etapa de Ensino, na EJA Especial:

Figura 5 – Percentual de matrículas de estudantes com deficiência intelectual, por Etapa de Ensino, na EJA Especial em Minas Gerais (2008-2019)



Fonte: Microdados do Inep/MEC (2008 a 2019).

Os dados da Figura 5 demonstram que as matrículas de estudantes com deficiência intelectual na EJA Especial estão concentradas na 1ª a 4ª séries. O percentual de matrículas nesta Etapa de Ensino (anos iniciais do Ensino Fundamental) destacou-se em comparação às demais Etapas - o que corresponde a 64,27%, seguida da 5ª a 8ª séries (34,81%), Educação Profissional (0,84%) e Ensino Médio (0,08%).

Gonçalves (2012) avalia que a predominância destes estudantes na 1ª a 4ª séries da EJA pode ser em decorrência da vivência de não escolarização no ensino regular. Corroborando este entendimento, Meletti e Ribeiro (2014) consideram que a maioria dos

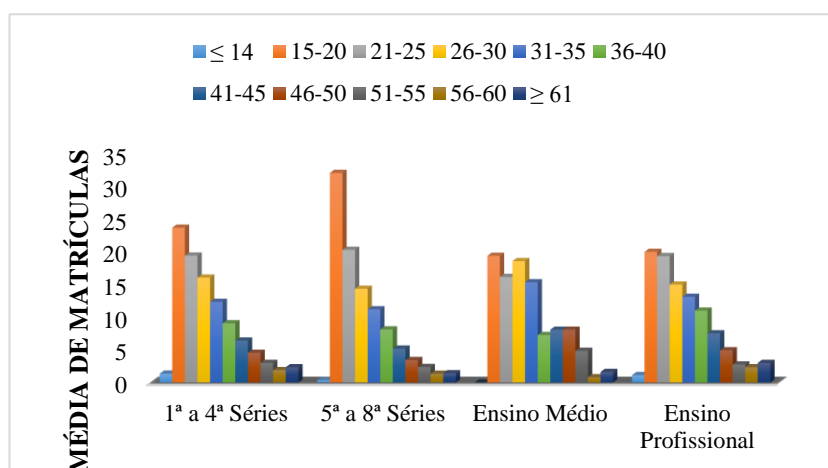
estudantes com deficiência não tinha acesso ao conhecimento escolar, apresentando uma trajetória escolar incompleta.

Fundamentando-se na Pedagogia Histórico-crítica para refletir sobre o direito à educação, destaca-se que, para além de estar no ambiente escolar com condições de acessibilidade, é extremamente importante viabilizar acesso, na escola, aos instrumentos culturais historicamente produzidos, entendidos como alavancadores do desenvolvimento humano em sua multidimensionalidade (ELOY; COUTINHO, 2020).

Dessa maneira, amparando-se nesta teoria, o direito à educação é munido de um caráter pedagógico defendendo não só o acesso de todos(as) as pessoas à escola, mas, substancialmente, prescrevendo a transformação concreta dessa forma escolar fortemente elitista e excludente em outra, efetivamente humana, igualitária e emancipadora (ELOY; COUTINHO, 2020).

Baseando-se na análise da Tabela 1, a Figura 6, a seguir, apresenta a média de matrículas de estudantes com DI, por idade e Etapa de Ensino.

Figura 6 – Média de matrículas de estudantes com deficiência intelectual, por idade e Etapa de Ensino, na EJA Especial em Minas Gerais (2008-2019)



Fonte: Microdados do Inep/MEC (2008 a 2019).

A concentração de matrículas na faixa de 15 a 20 anos, em todas as Etapas de Ensino, evidencia o fenômeno da *juvenilização* da EJA, que vem apresentando uma nova identidade, com a demanda de um público mais jovem do que adulto (HADDAD; DI PIERRO, 2000). Vários fatores têm contribuído para a intensificação deste fenômeno, dentre os quais a evasão e a repetência no ensino regular, que podem explicar o descompasso entre idade e série; e o interesse pela certificação escolar, com vistas ao ingresso na vida profissional (PEREIRA; OLIVEIRA 2018).

Conforme avalia Meletti (2018), os dados de relação idade-série denunciam a precarização da permanência e da inserção da população com deficiência em processos efetivos de escolarização. Ferraro (1999, p. 24) afirma que os estudantes com mais de dois anos de defasagem compõem o grupo dos excluídos da escola, isto é, “[...] exclusão operada dentro do processo escolar, por meio dos mecanismos de reprovação e repetência.” Esta realidade, segundo análise de Meletti (2018), parece representar grande parte dos alunos da Educação Especial brasileira.

Em face dessa realidade, Eloy e Coutinho (2020) defendem a necessidade de que a educação escolar seja

oportunizada para o desenvolvimento da pessoa como forma de humanização integral e não se realizando apenas com o acesso dos indivíduos à escola, não bastando *passar* pela escola sem que se tenham aprendizagens que gerem desenvolvimento efetivo. (ELOY; COUTINHO, 2020, p. 12)

Conforme afirmou Santos (2020), um Sistema educacional de qualidade para as pessoas com deficiência só será possível a partir do momento em que o acesso, a permanência e o sucesso forem garantidos, porque apesar de esses sistemas promoverem o acesso ao ensino, os altos índices de evasão e defasagem demonstram que a permanência e a apropriação do conhecimento científico não são, de fato, alcançados.

Por fim, um dado importante a se destacar, na análise da Figura 6 e da Tabela 1, é o índice de matrículas de estudantes com DI na EJA Especial na faixa etária igual ou inferior a 14 anos, em quase todas as Etapas de Ensino, representando 1,35% na 1ª a 4ª séries; 0,36% de 5ª a 8ª séries; e 1,13% no Ensino Profissional. A ocorrência de matrículas nesta faixa de idade contraria o que está disposto na LDBEN/1996 sobre a EJA, que orienta que o Ensino Fundamental é destinado aos estudantes *maiores de 15 anos* e o Ensino Médio para *maiores de 18 anos*.

## Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo analisar o perfil de estudantes com deficiência intelectual matriculados na Educação de Jovens e Adultos Especial em Minas Gerais, entre 2008 e 2019, a partir dos microdados do Censo Escolar da Educação Básica.

Constata-se que, na EJA Especial, em Minas Gerais, prevalecem matrículas de estudantes com deficiência intelectual (67,42%) em relação aos outros alunos da Educação

Especial, sendo a maioria do sexo masculino e da cor/raça branca. Além disso, verifica-se um alto índice de matrículas de estudantes com deficiência intelectual de 1ª a 4ª séries (64,27%) e na faixa etária dos 15 aos 20 anos, confirmando que os alunos não tiveram processos efetivos de escolarização na idade regular. Logo, a alternativa para a reparação da dívida educacional se dá pela Educação de Jovens e Adultos que deve ser considerada um espaço de formação integral do ser humano.

Conforme Carrano e Costa (2011), o retorno dos jovens à escola, por meio da EJA, tem como finalidade a reconfiguração de projetos adiados, contudo, destaca-se a negação de um direito. Além disso, problematiza-se a constituição da EJA Especial e seu fortalecimento no estado mineiro. As matrículas analisadas neste estudo retratam a realidade de pessoas que não podem se manter invisíveis nas políticas públicas e no contexto escolar.

Nesse sentido, compartilhamos do entendimento de Cabral, Bianchini e Gonçalves (2018), de que a presença de estudantes da Educação Especial nesta modalidade de ensino pode significar mais um espaço de acesso e conhecimento. Em contrapartida, pode representar um espaço de desaparecimento do sujeito, quando não há uma finalidade pedagógica voltada para a emancipação dos jovens e adultos.

## Referências

AZEVEDO, Jaqueline Freitas. **Da maternagem aos bancos escolares**: desafios da permanência de mulheres/mães na EJA. 2017. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação. Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Censo Escolar da Educação Básica – 2008-2019**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/microdados>. Acesso em: 20 out. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep. **Caderno de instruções – 2015**. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-questionarios>. Acesso em: 26 ago. 2021.

BRIDI, Fabiane Romano de Souza. Deficiência mental: possíveis leituras a partir dos manuais diagnósticos. 36ª REUNIÃO ANUAL DA ANPED, **Anais**. Goiânia/GO, 2013. Disponível em: [http://36reuniao.anped.org.br/pdfs\\_trabalhos\\_aprovados/gt15\\_trabalhos\\_pdfs/gt15\\_3213\\_texto.pdf](http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_3213_texto.pdf)

BUENO, José Geraldo Silveira. **Educação Especial brasileira**: questões conceituais e de atualidade. 1 ed. São Paulo/SP: EDUC, 2011.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X68369>

CABRAL, Rosângela Martins; BIANCHINI, Luciane Guimarães Batistella; GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos: uma interface em construção? **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, v. 31, n. 62, jul.-set. 2018, pp. 587-602. Disponível em:

<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/30841/pdf>. Acesso em: 6 set. 2021.

CAMPOS, Eliete Santos; VENÂNCIO, Ana Rosa; SOARES, Leôncio José Gomes. **Fórum Mineiro de EJA: espaços de (re) leituras da EJA**. In: CONGRESSO DE LEITURA DO BRASIL, Campinas/SP, 2007.

CARRANO, Paulo César Rodrigues; COSTA, Mariane Brito da. Animar sentidos de presença de jovens na escola do recomeço. In: ROSA, Malena Carvalho (Org.). **Educação física escolar na educação de jovens e adultos**. Curitiba/PR: CRV, 2011, pp. 71-82.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. Contribuições da abordagem histórico-cultural para a compreensão da deficiência intelectual como produção social. In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; MELETTI, Silvia Ferreira (org.). **Deficiência mental e deficiência intelectual em debate**. Uberlândia/MG: Navegando publicações, 2017, pp. 79-99.

CUNHA, Ana Carolina Castro P. Deficiência como expressão da questão social. **Serviço Social e Sociedade**, São Paulo/SP, n. 141, maio/ago. 2021, pp. 303-321. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sssoc/a/pykStjJty9FMZZTDCdgGCcy/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 6 set. 2021.

ELOY, Adriana Cristina Morais; COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti. O direito à educação na perspectiva da pedagogia histórico-crítica e a educação especial. **Revista Educação Especial**, Santa Maria/RS, v. 33, 2020, pp. 1-20. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/41161/pdf>. Acesso em: 07 jun. 2022.

FERRARO, Alceu Ravello. Diagnóstico da Escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro/RJ, ANPEd, nº 12, set.-dez. 1999, pp. 22-47. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/rbedu/n12/n12a03.pdf>. Acesso em: 24 set. 2021.

FERRARO, Alceu Ravello. Direito à educação no Brasil e dívida educacional: e se o povo cobrasse? **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 34, nº 2, maio-ago. 2008, pp. 273-289. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/tg4j5WkmPT5Ffp4TXk3j79d/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 24 set. 2021.

FERRARO, Alceu Ravello. Gênero, Raça e escolarização na Bahia e no Rio de Janeiro. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 39, nº 138, set.-dez. 2009, pp.813-835. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cp/a/vXj8FRSCqqHsnYzMbhfDzFj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 27 set. 2021.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X68369>

GEHLEN, Maria Eloá. **O direito é concluir o ensino médio:** na vida de todos, na voz dos operadores do direito, nos processos judiciais e na teoria do garantismo. 2015. 229f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre/RS.

GÓES, Maria Cecília Rafael de. Relações entre desenvolvimento humano, deficiência e educação: contribuições da abordagem-cultural. In: OLIVEIRA, Marta Kohl de; SOUZA, Denise Trento; REGO, Teresa Cristina (Org.). **Psicologia, educação e as temáticas da vida contemporânea.** São Paulo/SP: Moderna, 2002, pp. 95-114.

GOES, Ricardo Schers de. **Escolarização de alunos com deficiência intelectual: as estatísticas educacionais como expressão das políticas de Educação Especial no Brasil.** 2014. 122 f. Tese (Doutorado em Educação). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo/SP.

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:** Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos Especial: o que os microdados do censo escolar revelam. 2020. Processo: 408454/2016-4. CNPq. Belo Horizonte/MG: FaE/UFMG, 2017/2020.

GONÇALVES, Taísa Grasiela Gomes Liduenha; SANTO, Stela Cezare do; SANTOS, Natália Gomes dos. Indicadores Educacionais brasileiros: limites e perspectivas. **Revista Educação e Perspectiva**, Viçosa/MG, v. 8, nº 3, set.-dez. 2017, pp. 444-461. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6970/2826>. Acesso em: 27 set. 2021.

HAAS, Clarissa. Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial: a (re)invenção da articulação necessária entre as áreas. **Educação**, Santa Maria/RS, v. 40, nº 2, maio-ago. 2015, pp. 347-360. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/9038/pdf>. Acesso em: 30 set. 2021.

HAAS, Clarissa; SILVA, Mayara Costa da; FERRARO, Alceu Ravello. Escolarização das pessoas com deficiência no Rio Grande do Sul ante o direito à escolarização. **Educação e Pesquisa**, São Paulo/SP, v. 43, nº 1, jan.-mar. 2017, pp. 245-262. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/K4HKkCYpDq7YZfNtwTbfBZx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2021.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo/SP, nº 14, maio-ago. 2000, pp. 108-130. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/YK8DJk85m4BrKJqzHTGm8zD/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 30 set. 2021.

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

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X68369>

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, nº 1, jan.-fev./2002, pp.51-72. Disponível em: <https://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/rap/article/view/6427/5011>. Acesso em: 30 set. 2021.

JANNUZZI, Paulo de Martino. Indicadores para diagnóstico, monitoramento e avaliação de programas sociais no Brasil. **Revista do Serviço Público**, Brasília/DF, v. 56, nº 2, 2005, pp. 137-159. Disponível em: <https://revista.enap.gov.br/index.php/RSP/article/view/222/227>. Acesso em: 17 set. 2021.

JESUS, Denise Meyrelles de. Escolarização de alunos com deficiência intelectual: construindo outros possíveis. In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira (Org.). **Deficiência mental e Deficiência Intelectual em debate**. Uberlândia/MG: Navegando publicações, 2017, pp. 141-158.

LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. **Cadernos CEDES**, Campinas/SP, v. 34, nº 93, 2014, pp. 191-205. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/MwqXRDwMkDn73y6GbmPmVyP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2021.

LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de; FREDERICO, Jacqueline Costa; COCA, Fernanda de Barros Amaral. Impacto das Políticas Públicas sobre a escolarização de pessoas com deficiência intelectual. In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira (Org.). **Deficiência mental e Deficiência Intelectual em debate**. Uberlândia/MG: Navegando publicações, 2017, pp. 215-240.

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, nº 1, jan.-mar. 2018, pp.17-32. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/gZmX3FJMmbgGTb9GHkDNTTK/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 17 set. 2021.

LIMA, Marise Esteves. Relações étnico-raciais na EJA: geração, classe e raça na educação escolar brasileira. **Sinergia**, São Paulo/SP, v. 18, n. 1, pp. 65-72, jan.-jun. 2017. Disponível em: [https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS\\_MENU\\_LATERAL\\_FIXO/POS\\_GRADUA%C3%87%C3%83O/ESPECIALIZA%C3%87%C3%83O/Educa%C3%A7%C3%A3o\\_Profissional\\_Integrada\\_%C3%A0\\_Educa%C3%A7%C3%A3o\\_B%C3%A1sica\\_na Modalidade\\_EJA\\_-\\_Projeja/PRODUCOES/2016/RELA%C3%87%C3%95ES\\_%C3%89TICO-RACIAIS\\_NA\\_EJA\\_216\\_Marise\\_Esteves.pdf](https://spo.ifsp.edu.br/images/phocadownload/DOCUMENTOS_MENU_LATERAL_FIXO/POS_GRADUA%C3%87%C3%83O/ESPECIALIZA%C3%87%C3%83O/Educa%C3%A7%C3%A3o_Profissional_Integrada_%C3%A0_Educa%C3%A7%C3%A3o_B%C3%A1sica_na Modalidade_EJA_-_Projeja/PRODUCOES/2016/RELA%C3%87%C3%95ES_%C3%89TICO-RACIAIS_NA_EJA_216_Marise_Esteves.pdf). Acesso em: 10 out. 2021.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. 1. ed. São Paulo/MG: Paulus, 1997.

MARTINS, José de Souza. **A sociedade vista do abismo: novos estudos sobre exclusão, pobreza e classe social**. 1. ed. São Paulo/Petrópolis: Vozes, 2002.



<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X68369>

MATOS, Marcilene Conceição do Amaral. **Investigando a evasão dos alunos na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na modalidade de ensino semipresencial**. 2018. 110 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora/MG.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. Indicadores sociais, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional. In: BUENO, José Geraldo Silveira Bueno; BRAGHINI, Kátia Mitsuko Zuquim; MUNAKATA, Kazumi (Org.). **A produção do conhecimento do campo da Educação Especial**. Araraquara/SP: Junqueira & Marin, 2018.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. **Linhas Críticas**, Brasília/DF, v. 17, nº 33, maio-ago. 2011, pp-367-383. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/linhascriticas/article/view/3739/3414>. Acesso em: 04 out. 2021.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: análise dos indicadores educacionais brasileiros. In: MELETTI, Sílvia 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, Sílvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores educacionais sobre a Educação Especial no Brasil. **Caderno Cedes**, Campinas/SP, v. 34, nº 93, maio- ago. 2014, pp. 175-189. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/Y6cVwLpJLsgwsYvzSVhFLQg/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 out. 2021.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Resolução da SEE/MG 2.943**, de 18 de março de 2016. Minas Gerais: Imprensa Oficial de Minas Gerais.

PADILHA, Ana Maria Lunardi. **Práticas pedagógicas na Educação Especial: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental**. 4 ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2007, pp. 32-33.

PASSOS, Joana Célia dos. As desigualdades educacionais, a população negra e a Educação de Jovens e Adultos. **EJA em Debate**. Florianópolis/SC, v.1, n.1, pp. 1-22, nov. 2012. Disponível em: [http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto\\_nacional\\_em/artigos/desigualdades\\_educacionais\\_eja.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/pacto_nacional_em/artigos/desigualdades_educacionais_eja.pdf). Acesso em: 04 jun. 2022.

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

PEREIRA, Talita Vidal; OLIVEIRA, Roberta Avoglio Alves Oliveira. Juvenilização da EJA como efeito colateral das políticas de responsabilização. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo/SP, v. 29, n. 71, pp. 528-553, maio-ago. 2018. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/eae/article/view/5013/3642>, Acesso em: 10 out. 2021.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X68369>

PINO, Angel. A criança, um ser cultural ou da passagem do biológico ao simbólico. In: **As marcas do Humano: às origens da constituição cultural da criança na perspectiva de Lev Semenovich Vygotsky**. São Paulo/SP: Editora Cortez, 2005, pp. 43-68.

PLETSCH, Márcia Denise. **Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas**. 2009. 254 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro/RJ.

PLETSCH, Márcia Denise; OLIVEIRA, Mariana Côrrea Pitanga. A escolarização de pessoas com deficiência intelectual na contemporaneidade: análise das práticas pedagógicas e dos processos de ensino e aprendizagem. In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira (Org.). **Deficiência mental e Deficiência Intelectual em debate**. Uberlândia/MG: Navegando publicações, 2017, pp. 265-285.

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. Disponível em <https://revistas.pucsp.br/index.php/revph/article/view/11411/8319> Acesso em: 20 ago. 2021.

ROSEMBERG, Fúlvia. PIZA, Edith. Analfabetismo, gênero e raça no Brasil. **Revista USP**, São Paulo/SP, dez.-fev. 1995/1996, pp. 110-121. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/revusp/article/view/28368/30226>. Acesso em: 04 out. 2021.

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

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 José Gomes. **Educação de Adultos em Minas Gerais: Continuidades e Rupturas**. 1995. 314 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, São Paulo/SP.

SOARES, Leôncio José Gomes. A política educacional para jovens e adultos em Minas Gerais 1991-1996. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 1998, Caxambu/MG. **Programa e Resumos**. v. 1, 1998, p. 202.

SOARES, Leôncio José Gomes. O surgimento dos Fóruns de EJA no Brasil: articular, socializar e intervir. **Alfabetização e Cidadania**, São Paulo/SP, nº 17, 2004, pp. 25-35. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/einaroda/wp-content/uploads/2017/05/forunsdeeducacaonobrasil.pdf>. Acesso em: 10 out. 2021.

TEIXEIRA, Priscilla de Fátima Silva e Lima. **Abrindo gaiolas: estudo de uma experiência invisibilizada da EJA**. 2017. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência). Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte/MG.

<http://dx.doi.org/10.5902/1984686X68369>

VALENTIM, Fernanda Oscar Dourado. **Inclusão de alunos com deficiência intelectual: considerações sobre avaliação da aprendizagem escolar.** 2011. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São Paulo/SP.

VIGANO, Samira de Moraes Maia; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. A Educação de Jovens e Adultos como um espaço de empoderamento das mulheres. **Revista EJA em debate**, Florianópolis/SC, nº 7, 2016, pp. 1-19. Disponível em: <https://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/EJA/article/view/2105>. Acesso em: 10 out. 2021.

VOLPE, Geruza Cristina Meirelles. **O financiamento da Educação de Jovens e Adultos no período de 1996 a 2006: farelos de migalhas.** 2010. 625 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, Campinas/SP.

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

## Notas

<sup>1</sup> 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.



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