

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
SETOR DE CIÊNCIAS HUMANAS, LETRAS E ARTES
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

OLGA MARA BUENO

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA A EJA NO PARANÁ:
INTERSECCIONALIDADE (IDADE, CLASSE SOCIAL E DEFICIÊNCIA), EFEITOS E
TENSÕES NA ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
INTELECTUAL

PONTA GROSSA
2026

OLGA MARA BUENO

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA A EJA NO PARANÁ:
INTERSECCIONALIDADE (IDADE, CLASSE SOCIAL E DEFICIÊNCIA), EFEITOS E
TENSÕES NA ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA
INTELLECTUAL

Tese apresentada para a obtenção do título de Doutora no Programa de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, da Universidade Estadual de Ponta Grossa, na Linha de Pesquisa: História e Políticas Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira.

PONTA GROSSA
2026

B928 Bueno, Olga Mara
Política de Educação Inclusiva para a EJA no Paraná: interseccionalidade (idade, classe social e deficiência), efeitos e tensões na escolarização de pessoas com deficiência intelectual / Olga Mara Bueno. Ponta Grossa, 2026. 186 f.

Tese (Doutorado em Educação - Área de Concentração: Educação), Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Orientador: Prof. Dr. Rita de Cássia da Silva Oliveira.

1. Política de Educação Inclusiva. 2. Educação de Jovens e Adultos. 3. Deficiência intelectual. 4. Interseccionalidade. I. Oliveira, Rita de Cássia da Silva. II. Universidade Estadual de Ponta Grossa. Educação. III.T.

CDD: 371.904.6



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
Av. General Carlos Cavalcanti, 4748 - Bairro Uvaranas - CEP 84030-900 - Ponta Grossa - PR - <https://uepg.br>

TERMO

OLGA MARA BUENO

POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA PARA A EJA NO PARANÁ: INTERSECCIONALIDADE, EFEITOS E TENSÕES NA ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Ponta Grossa, 19 de maio de 2026.

Tese apresentada para obtenção do grau de Doutora no Curso de Pós-Graduação em Educação, Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes da Universidade Estadual de Ponta Grossa.

Prof.^a Dr.^a Rita de Cássia da Silva Oliveira - UEPG - Orientadora (presidente)

Prof.^a Dr.^a Maria Cândida Soares Del Masso- UNESP

Prof.^a Dr.^a Desire Luciane Dominschek Lima – UNINTER

Prof.^a Dr.^a Vera Lúcia Martiniak – UEPG

Prof.^a Dr.^a Maria Isabel Moura Nascimento - UEPG



Documento assinado eletronicamente por **Rita de Cassia da Silva Oliveira, Professor(a)**, em 19/05/2026, às 14:26, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Vera Lucia Martiniak, Professor(a)**, em 29/05/2026, às 09:39, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **MARIA CANDIDA SOARES DEL-MASSO, Usuário Externo**, em 03/06/2026, às 16:01, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **DESIRE LUCIANE DOMINSCHKE LIMA, Usuário Externo**, em 03/06/2026, às 16:52, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Maria Isabel Moura Nascimento, Professor(a)**, em 03/06/2026, às 19:28, conforme Resolução UEPG CA 114/2018 e art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.uepg.br/autenticidade> informando o código verificador **3085362** e o código CRC **577372D0**.

Dedico este trabalho, com profunda gratidão,
à Professora Rita, minha orientadora.

AGRADECIMENTOS

A Deus e à Nossa Senhora Aparecida, agradeço a força, a proteção e a perseverança que me mantiveram firme ao longo deste percurso.

À Professora Rita de Cássia da Silva Oliveira, minha orientadora, meu profundo agradecimento por todas as orientações, pelo carinho e pela confiança, fundamentais no desenvolvimento desta pesquisa.

Às professoras da banca avaliadora, Desiré Luciane Dominschek Lima, Maria Isabel Moura Nascimento, Maria Cândida Soares Del-Masso e Vera Lúcia Martiniak, agradeço a disponibilidade e as importantes contribuições teóricas e metodológicas, as quais foram fundamentais para a finalização deste estudo.

À minha família, agradeço todo o apoio e a compreensão.

Aos jovens e adultos com deficiência intelectual, participantes da pesquisa, e aos seus familiares, agradeço a confiança e as vivências compartilhadas, as quais deram sentido a este estudo.

À equipe gestora da escola de Educação de Jovens e Adultos (EJA), local desta pesquisa, agradeço a disponibilidade e a colaboração.

À Rosana Glat, professora titular do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro - UERJ, agradeço pela participação e orientações no momento da pré-qualificação, que contribuíram para o redirecionamento desta pesquisa.

A vida de uma pessoa com deficiência intelectual é como o sol que, em uma manhã, se esconde atrás da montanha com medo de aparecer. Em um céu nublado e cinzento, não sabe o que vai encontrar, se as pessoas o enxergarão como ele realmente é.

(P5, pessoa com deficiência intelectual, concluinte do Ensino Médio na EJA)

O saber que não passa pela experiência pessoal não é saber.
(Lev Semenovitch Vigotski).

RESUMO

BUENO, Olga Mara. **Política de Educação Inclusiva para a EJA no Paraná:** interseccionalidade (idade, classe social e deficiência), efeitos e tensões na escolarização de pessoas com deficiência intelectual. 2026. 186 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2026.

O tema desta tese é a política de Educação Inclusiva para jovens e adultos com deficiência. Teve-se como objeto de estudo a política de Educação Inclusiva para a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Paraná e sua relação com os marcadores de idade, classe social e deficiência. Buscou-se responder à seguinte questão: Como a política de Educação Inclusiva para a EJA no Paraná articula idade, classe social e deficiência, e como esses marcadores influenciam a escolarização e a vida pós-escolar de jovens e adultos com deficiência intelectual concluintes do Ensino Médio nessa modalidade educacional? O objetivo geral foi analisar como a política de Educação Inclusiva para a EJA no Estado do Paraná aborda idade, classe social e deficiência e de que maneira esses marcadores sociais se relacionam à escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual e às contribuições desse processo na vida pós-escolar. A pesquisa foi desenvolvida no Programa de Doutorado em Educação, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), linha de estudos em História e Política Educacionais. Adotou-se a abordagem qualitativa e utilizou-se a interseccionalidade como ferramenta analítica, fundamentada em Collins (2022) e Collins e Bilge (2021). Participaram da investigação oito jovens e adultos com deficiência intelectual que concluíram o Ensino Médio em um Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA), em um município do Estado do Paraná. Os dados foram coletados por meio de pesquisa documental, entrevista aberta e questionário socioeconômico. A fundamentação teórica baseou-se em Vigotski (2021, 2022, 2023). Defendeu-se a seguinte tese: a inclusão escolar na EJA contribui para continuidades na escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual e para uma vida social adulta com maior autonomia. Essas contribuições são condicionadas pela interseccionalidade entre idade, classe social e deficiência, dimensão não evidenciada na política de Educação Inclusiva para a EJA no Paraná. Os resultados apontam: a) a política de Educação Inclusiva para a EJA no Paraná fragmenta essa interseccionalidade, limitando as possibilidades de acesso, permanência e o potencial inclusivo dessa modalidade educacional; b) a concepção de deficiência se aproxima do modelo médico; c) as contribuições da inclusão escolar para a vida dos participantes relacionam-se ao trabalho e às vivências adultas, mediadas por habilidades e conhecimentos adquiridos na escola e por elementos criados culturalmente; d) desigualdades no acesso a bens e recursos culturais afetam as oportunidades de inclusão escolar e social de jovens e adultos com deficiência intelectual da classe trabalhadora. Conclui-se que reconfigurar a política de Educação Inclusiva para a EJA no Paraná, a partir de orientação interseccional e de parcerias intersetoriais, incluindo as escolas especializadas, pode possibilitar que mais jovens e adultos com deficiência intelectual vivenciem as contribuições da inclusão escolar.

Palavras-chave: Política de Educação Inclusiva; Educação de Jovens e Adultos; deficiência intelectual; interseccionalidade.

ABSTRACT

BUENO, Olga Mara. **Inclusive Education policy for Youth and Adult Education (EJA) in Paraná**: intersectionality (age, social class, and disability), effects and tensions in the schooling of people with intellectual disabilities. 2026. 186 p. Thesis (Doctorate in Education) – State University of Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2026.

The theme of this thesis is Inclusive Education policy for young people and adults with disabilities. The object of study was the Inclusive Education policy for Youth and Adult Education (EJA, acronym in Portuguese) in the state of Paraná, Brazil, and its relationship with the social markers of age, social class, and disability. The study sought to answer the following question: How does the Inclusive Education policy for EJA in Paraná articulate age, social class, and disability, and how do these markers influence the schooling process and post-school life of young people and adults with intellectual disabilities who completed Secondary Education in this modality? The general objective was to analyze how the Inclusive Education policy for EJA in the state of Paraná addresses age, social class, and disability, and how these social markers relate to the schooling of young people and adults with intellectual disabilities, as well as to the contributions of this process to their post-school life. The research was conducted within the Doctoral Program in Education at the State University of Ponta Grossa (UEPG), in the research line of Educational History and Policy. A qualitative approach was adopted, and intersectionality was used as an analytical framework, based on Collins (2022) and Collins and Bilge (2021). The participants were eight young people and adults with intellectual disabilities who completed Secondary Education at a State Center for Basic Education for Youth and Adults (CEEBJA, acronym in Portuguese) in a municipality in Paraná. Data were collected through document analysis, open-ended interviews, and a socioeconomic questionnaire. The theoretical framework was grounded in Vygotsky (2021, 2022, 2023). The thesis argues that school inclusion in EJA contributes to the continuation of schooling among young people and adults with intellectual disabilities and to a more autonomous adult social life. These contributions are conditioned by the intersection of age, social class, and disability—an aspect not made explicit in the Inclusive Education policy for EJA in Paraná. The results indicate that: (a) the Inclusive Education policy for EJA in Paraná fragments this intersectionality, limiting access, permanence, and the inclusive potential of this educational modality; (b) the conception of disability remains close to the medical model; (c) the contributions of school inclusion to participants' lives are related to work and adult experiences, mediated by skills and knowledge acquired at school and by culturally constructed resources; and (d) inequalities in access to cultural goods and resources affect the opportunities for school and social inclusion of working-class young people and adults with intellectual disabilities. It is concluded that reconfiguring the Inclusive Education policy for EJA in Paraná, based on an intersectional approach and intersectoral partnerships, including specialized schools, may enable more young people and adults with intellectual disabilities to experience the benefits of school inclusion.

Keywords: Inclusive Education Policy; Youth and Adult Education; intellectual disability; intersectionality.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 –	Inclusão de alunos da Educação Especial em classes comuns por etapa de ensino, segundo a unidade da federação	22
Figura 2 –	Organização da EJA nas Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial no Paraná.....	67
Figura 3 –	Ideias paradigmáticas da interseccionalidade.....	100
Figura 4 –	Concluintes (jovens e adultos com deficiência intelectual) do Ensino Médio na EJA em um CEEBJA paranaense (2014 -2023)..	104

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Trabalhos selecionados: revisão de literatura (2008 - 2023).....	19
Quadro 2 –	Síntese dos princípios: compensação e mediação.....	44
Quadro 3 –	Documentos normativos para educação de pessoas com deficiência no Brasil (1970- 2023).....	55
Quadro 4 –	Pesquisas na área da Educação Inclusiva de pessoas com deficiência, com uso da interseccionalidade, no Brasil.....	102
Quadro 5 –	Caracterização dos participantes: idade, deficiência e trabalho.....	106
Quadro 6 –	Realização das entrevistas.....	113
Quadro 7 –	Caracterização do perfil socioeconômico dos participantes.....	114
Quadro 8 –	Elementos recorrentes e agrupamento temático.....	118
Quadro 9 –	Categorias finais e temas reagrupados.....	119
Quadro 10 –	Categorias e subcategorias.....	119
Quadro 11 –	Perfil Socioeconômico dos participantes da pesquisa.....	178

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BPC	Benefício da Prestação Continuada
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEB	Câmara de Educação Básica
CEE/PR	Conselho Estadual de Educação do Paraná
CEEBJA	Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos
CEIF	Câmara da Educação Infantil e do Ensino Fundamental
CEMEP	Câmara do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CNE	Conselho Nacional de Educação
CORDE	Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência
DEDUC	Diretoria de Educação
EaD	Educação a Distância
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS	Instituto Nacional do Seguro Social
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDS	Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome
MEC	Ministério da Educação
ONU	Organização das Nações Unidas
P1	Participante 1
P2	Participante 2

P3	Participante 3
P4	Participante 4
P5	Participante 5
P6	Participante 6
P7	Participante 7
P8	Participante 8
PEC	Proposta de Emenda à Constituição
PEE	Plano Estadual de Educação
PL	Partido Liberal
PNA	Política Nacional de Alfabetização
PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva
PPP	Projeto Político-Pedagógico
PROFEI	Programa de Mestrado Profissional em Educação Inclusiva
PT	Partido dos Trabalhadores
Saeb	Sistema de Avaliação da Educação Básica
Sase	Secretaria de Articulação com Sistemas de Ensino
Secadi	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEED/PR	Secretaria de Estado da Educação do Paraná
SERE	Sistema de Registro de Matrículas
SRM	Sala de Recurso Multifuncional
SUED	Superintendência da Educação do Paraná
SUS	Sistema Único de Saúde
TCLE	Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
UEPG	Universidade Estadual de Ponta Grossa
Unesco	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	15
CAPÍTULO 1 – DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	28
1.1 A DEFICIÊNCIA: CONCEPÇÃO E IMPLICAÇÕES	28
1.2 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DEFINIÇÃO E ABORDAGEM PSICOSSOCIAL.....	34
1.2.1 O princípio de compensação.....	38
1.2.2 O princípio de mediação	39
1.3 A INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL	45
1.3.1 Política de Educação Inclusiva de pessoas com deficiência intelectual no Estado do Paraná.....	63
1.3.1.1 Documentos normativos do CEE/PR.....	64
1.3.1.2 Documentos normativos da SEED/PR.....	70
CAPÍTULO 2 – A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	78
2.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EJA.....	78
2.2 JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA NA EJA.....	85
2.2.1 A Educação Inclusiva para pessoas com deficiência na EJA no Estado do Paraná.....	88
2.2.2 O Atendimento Educacional Especializado.....	92
CAPÍTULO 3 – PERCURSO METODOLÓGICO	97
3.1 A INTERSECCIONALIDADE COMO FERRAMENTA ANALÍTICA.....	97
3.2 O CONTEXTO DA EJA, LOCAL DA PESQUISA	103
3.2.1 Os participantes.....	105
3.2.1.1 “Para viver o mundo de todo mundo”.....	106
3.2.1.2 “Olha aonde eu cheguei”.....	107
3.2.1.3 “Terminar os estudos me abriu portas”.....	108
3.2.1.4 “A gente aprende pra vida. Eu aprendi”.....	109
3.2.1.5 “Eu queria aprender mais”.....	110
3.2.1.6 “Mais uma conquista na minha vida”.....	110
3.2.1.7 “Pra viver a vida pra frente, a gente precisa da escola”.....	111
3.2.1.8 “A escola é o futuro... é o jeito pra gente melhorá a vida”.....	112
3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS.....	112
3.4 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS.....	113
3.4.1 O perfil socioeconômico dos participantes.....	113
3.4.2 Análise e definição das categorias.....	117
CAPÍTULO 4 – ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	121
4.1 INCLUSÃO ESCOLAR.....	121
4.1.1 A deficiência intelectual e a EJA.....	121
4.1.2 A política de Educação Inclusiva para a EJA no Estado do Paraná..	129
4.2 AUTONOMIA E TRABALHO.....	134
4.2.1 Autonomia e Autoestima.....	135
4.2.2 Trabalho.....	139

4.3	VIDA PÓS-ESCOLAR.....	146
4.3.1	Vida Social.....	146
4.3.2	Vida Futura.....	154
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....		158
REFERÊNCIAS.....		163
APÊNDICE A –	TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE).....	174
APÊNDICE B –	QUESTIONÁRIO – PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS PARTICIPANTES DA PESQUISA	177
APÊNDICE C –	ROTEIRO PARA A ENTREVISTA.....	182
ANEXO A –	PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA.....	184

INTRODUÇÃO

Esta pesquisa tem como tema a política de Educação Inclusiva para jovens e adultos com deficiência. No Brasil, a Educação Inclusiva está assegurada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996) –, com redação dada pela Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013 (Brasil, 2013), com o seguinte entendimento, em seu art. 58, da atuação da Educação Especial: “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação” (Brasil, 2013, p. 1).

Visando orientar e reforçar a efetivação de ambientes escolares inclusivos, no ano de 2008 foi implementada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEPEI (Brasil, 2008). Essa política orienta as redes de ensino quanto às garantias de acesso, participação e aprendizagem de todos os estudantes, prevendo continuidades no processo de escolarização até os níveis mais elevados do ensino.

A garantia da transversalidade da modalidade de Educação Especial também é outro ponto importante dessa política e está prevista desde a Educação Infantil até a Educação Superior, juntamente com a oferta do Atendimento Educacional Especializado (AEE), a formação de professores e dos demais profissionais da educação para a inclusão, a participação da família e da comunidade, a acessibilidade e a articulação intersetorial na implementação de políticas públicas inclusivas. A PNEEPEI (Brasil, 2008) estabelece objetivos para a Educação Inclusiva em todas as etapas, níveis e modalidades. Para a Educação de Jovens e Adultos (EJA), prevê que as ações da Educação Especial devem ampliar as oportunidades de escolarização, inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social.

Diante disso, esta pesquisa emergiu de inquietações da realidade educacional empírica da qual a pesquisadora fazia parte, atuando como professora de Educação Especial da Secretaria Estadual de Educação do Paraná (SEED/PR) no AEE, em Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) na EJA, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, desde o ano de 2005 até o ano de 2023, em um Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos (CEEBJA). No Estado do Paraná, os CEEBJAs atendem exclusivamente jovens e adultos nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio. Nesse contexto de atuação docente, a

presença de estudantes com deficiência intelectual sempre foi maior em comparação com outras deficiências.

Além disso, esta pesquisa relaciona-se aos estudos realizados pela pesquisadora no Mestrado Profissional em Educação Inclusiva (PROFEI), na linha de pesquisa “Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva”, concluído no ano de 2022, na Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG), cujo objeto de investigação foi o AEE e a aprendizagem de jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA (Bueno, 2022). Essa pesquisa envolveu jovens e adultos com deficiência intelectual que estavam frequentando a EJA, gestores e professores, resultando em uma proposta de formação docente continuada sobre estratégias de ensino para práticas pedagógicas acessíveis nessa modalidade educacional. Nesse estudo, os estudantes foram ouvidos em relação à aprendizagem escolar e à estruturação do AEE.

Os resultados obtidos com esses estudantes sinalizaram que vulnerabilidades, como a desigualdade econômica, a falta de recursos e a exclusão social (idade e deficiência), para além da configuração do AEE, interseccionam-se no cotidiano escolar. Dessa forma, abriu-se a possibilidade para um novo estudo, com recorte na política de Educação Inclusiva para a EJA no Estado do Paraná, enfatizando a necessidade de compreender como essa política reconhece, interpreta e enfrenta essa interseccionalidade e de que maneira se articula à realidade concreta da inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual.

Esse aprofundamento é relevante ao considerar que a PNEEPEI (Brasil, 2008) prevê que as ações da Educação Especial na EJA devem contribuir para a ampliação de possibilidades de inserção social e no mundo do trabalho, justificando, dessa forma, propostas de estudo que contemplem a análise das condições que essas diretrizes preveem, como se materializam e influenciam a inclusão escolar e a vida pós-escolar de jovens e adultos com deficiência intelectual concluintes do Ensino Médio.

A presente pesquisa, desenvolvida no Programa de Doutorado em Educação na UEPG, na linha de pesquisa em “História e Política Educacionais”, retoma a escola já pesquisada durante o Mestrado, entretanto, com o seguinte questionamento: Como a política de Educação Inclusiva para a EJA no Paraná relaciona idade, classe social e deficiência, e como esses marcadores influenciam a escolarização e a vida pós-

escolar de jovens e adultos com deficiência intelectual concluintes do Ensino Médio nessa modalidade educacional?

Os marcadores sociais escolhidos para a pesquisa foram os de idade, classe social e deficiência, por entender que, para a pessoa com deficiência intelectual jovem ou adulta, são grandes os desafios para a inclusão escolar e a autonomia na vida pós-escolar, sobretudo de inserção social e trabalho. Assim, discussões sobre a política de Educação Inclusiva para a EJA, considerando a intersecção desses marcadores, precisam ser contempladas pelas pesquisas.

Nesse contexto, optou-se pela interseccionalidade como ferramenta analítica, a partir de Collins (2022) e Collins e Bilge (2021). De acordo com essas autoras, a interseccionalidade entende que formas de exclusão e desigualdades não podem ser analisadas isoladamente, pois suas interações moldam vivências únicas de opressão e resistência. É uma ferramenta importante para entender as diferentes realidades vividas por grupos marginalizados, como as pessoas com deficiência, e como diferentes fatores estruturais influenciam suas experiências.

No Brasil, no campo da Educação Inclusiva de pessoas com deficiência, a interseccionalidade ainda é pouco utilizada. Por meio de pesquisa bibliográfica realizada no ano de 2024, no portal de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e no Google Acadêmico, foram identificados apenas três trabalhos com essa abordagem, a saber: Freitas e Santos (2021), Paiva (2024) e Pereira (2022), o que reforçou a emergência deste estudo. Esses autores utilizaram a interseccionalidade para entender como diferentes marcadores moldam identidades e se interseccionam nas políticas e nas práticas de Educação Inclusiva.

Quando utilizada para analisar a implementação de uma política de Educação Inclusiva, a interseccionalidade pode ajudar a identificar os obstáculos que pessoas com deficiência enfrentam, especialmente quando outros fatores, como desigualdade econômica e capacitismo¹, também estão presentes. Portanto, pode ser bastante útil

¹ Segundo definição apresentada por Loreto (2021, p. 30): “Capacitismo é um conjunto de teorias e crenças que estabelece uma hierarquia entre os corpos considerados normais e os ‘anormais’, embasada em uma teoria de corponormatividade, que inferioriza os corpos de pessoas com deficiência, relegando-os à condição de incapazes”.

Para Lage, Lunardelli e Kawakami (2023, p. 2), “[...] o capacitismo pode ser encarado como uma forma de opressão que define o indivíduo pela crença de que pessoas com deficiências são incapazes de realizar diferentes atividades, uma vez que possuem corpos ou mentes fora do padrão aceito como normal”. Para as autoras: “Ainda que o capacitismo seja um termo pouco conhecido no Brasil, as crenças pejorativas envolvendo pessoas com deficiências vêm, há muito tempo, contribuindo para o

para compreender a complexidade das desigualdades e suas implicações para a criação de políticas educacionais. Essa orientação é importante para analisar como políticas públicas de Educação Inclusiva podem ser mais abrangentes, sobretudo para pessoas com deficiência intelectual.

Dessa forma, a proposta desta tese se justifica pelo fato de que políticas públicas de Educação Inclusiva para a EJA são instrumentos importantes não apenas para ganhos acadêmicos, mas principalmente sociais. Para jovens e adultos com deficiência intelectual, deve-se pensar a inclusão escolar e suas contribuições nas etapas seguintes da vida, como o trabalho e a participação mais efetiva na sociedade, conforme orienta a PNEEPEI (Brasil, 2008).

Contudo, a análise das políticas públicas de Educação Inclusiva para a EJA e das interseccionalidades envolvidas, sobretudo na vida de jovens e adultos com deficiência intelectual, ainda não foi diretamente explorada por pesquisas acadêmicas no campo da educação. Essa constatação resultou de uma pesquisa bibliográfica, a partir das orientações de Gil (2022), do tipo revisão de literatura, realizada com o objetivo de identificar o que revelam as pesquisas científicas sobre o objeto de estudo: a política de Educação Inclusiva para a EJA e sua relação com os marcadores de idade, classe social e deficiência na escolarização e nas contribuições desse processo para a vida pós-escolar de jovens e adultos com deficiência intelectual.

Esse levantamento, realizado de setembro a dezembro do ano de 2023, buscou teses e dissertações no repositório da Biblioteca de Teses e Dissertações da Capes. Para ele, adotaram-se os seguintes procedimentos metodológicos: a) definição do recorte temporal para a busca: o ano de 2008, quando foi implementada a PNEEPEI no Brasil, até 2023, quando ocorreu o ingresso no Programa de Doutorado; b) definição dos descritores relacionados ao objeto de pesquisa: “deficiência intelectual”, “Educação de Jovens e Adultos”, “política de Educação Inclusiva”; c) seleção das

aumento da exclusão social, uma vez que [se transformam] em barreiras que impedem ou dificultam as relações sociais e/ou de trabalho desses cidadãos nas sociedades em que vivem” (Lage; Lunardelli; Kawakami, 2023, p. 3).

Bernardes (2024, p. 14-15) descreve três formas de capacitismo: estrutural, interpessoal e internalizado. “O capacitismo estrutural engloba políticas, instituições, normas e práticas sociais, tanto históricas quanto contemporâneas, que desvalorizam e prejudicam pessoas com deficiência, neurodivergentes, doentes crônicos e aqueles que vivem com doenças mentais, enquanto privilegiam indivíduos considerados física ou mentalmente capazes. O interpessoal ocorre quando o preconceito consciente ou inconsciente influencia suas percepções e interações com outras pessoas. O capacitismo internalizado é uma forma adicional de capacitismo enfrentada por pessoas com deficiência, resultante da internalização e aceitação da opressão que experimentam, o que pode levar a visões negativas tanto de si mesmas quanto de outros”.

produções pela identificação dos descritores; d) leitura dos resumos e das introduções; e) exclusão das pesquisas com enfoque divergente da temática em estudo, quer dizer, que não tinham a política de Educação Inclusiva para jovens e adultos com deficiência como foco de estudo; f) definição do critério final de inclusão: apenas os trabalhos relacionados à chegada de jovens e adultos com deficiência ao Ensino Médio ou à sua conclusão na EJA, e proposta de análise de políticas de Educação Inclusiva pertinentes a essa modalidade, visto que essa abordagem se aproxima do objeto de estudo da presente pesquisa.

Inicialmente, foram identificadas 50 pesquisas. Após a combinação dos procedimentos metodológicos descritos, foram selecionados 13 trabalhos, sendo nove dissertações e quatro teses, conforme apresenta o Quadro 1.

Quadro 1 – Trabalhos selecionados: revisão de literatura (2008-2023)

Produções	Autor(es)/ano	Quantidade
Dissertações	Bueno (2022); Freitas (2014); Gonçalves (2012); Luiz (2020); Moraes (2019); Oliveira (2020); Policarpo (2017); Silva (2020); Souza (2017).	9
Teses	Dantas (2012); Goffi (2019); Lima (2020); Nascimento (2017).	4

Fonte: Elaborado pela autora (2023).

Da análise dessas produções, constatou-se: a) de forma geral, mesclam-se as temáticas de alfabetização e letramento, formação de conceitos em jovens e adultos com deficiência intelectual, relação da escolarização com o mundo do trabalho e formação de professores para atuação na perspectiva inclusiva nessa modalidade; b) nenhuma tratava diretamente de política de Educação Inclusiva para a EJA, para estudantes com deficiência intelectual, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, a partir de análise interseccional.

Destaque para as pesquisas de Bueno (2022) e Goffi (2019), realizadas no contexto paranaense, visto que esta pesquisa de tese teve como recorte de estudo o Estado do Paraná. Bueno (2022) pesquisou a inclusão de jovens e adultos com deficiência intelectual nas etapas finais da escolarização na EJA, em um CEEBJA, discutindo a política de Educação Inclusiva no Estado do Paraná para essa modalidade, a oferta de AEE e as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento escolar desses estudantes. Goffi (2019) analisou a trajetória de jovens e adultos com deficiência até a chegada aos CEEBJAs em dois municípios do Estado do Paraná,

dando destaque às pessoas com deficiência intelectual, que constituem o maior público com deficiência nessa modalidade.

Dessa forma, diante da premência dessa abordagem e dos aspectos ainda pouco explorados nas pesquisas sobre a política de Educação Inclusiva para a EJA, o objetivo geral deste estudo de tese foi **analisar como a política de Educação Inclusiva para a EJA no Estado do Paraná aborda idade, classe social e deficiência e de que maneira esses marcadores se relacionam à escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual e às contribuições desse processo para a vida pós-escolar.**

Com base no problema de pesquisa e no objetivo geral proposto, definiram-se as seguintes questões norteadoras:

1. Como os documentos normativos e orientadores da Educação Inclusiva para a EJA no Estado do Paraná, a partir da implementação da PNEEPEI (Brasil, 2008), abordam os marcadores de idade, classe social e deficiência, e quais concepções de inclusão escolar para jovens e adultos com deficiência intelectual orientam essa política?
2. Como jovens e adultos com deficiência intelectual egressos do Ensino Médio na EJA percebem as contribuições da inclusão escolar, no contexto dessa política, para suas trajetórias educacionais e vida pós-escolar?
3. Como os marcadores de idade, classe social e deficiência, em sua dimensão interseccional, influenciam a concretização da inclusão escolar na EJA e as oportunidades de inserção social e trabalho desses jovens e adultos após a conclusão do Ensino Médio?

Assim, para orientar o percurso investigativo e analítico, apresentam-se a seguir os objetivos específicos deste estudo:

1. Analisar como os documentos normativos e orientadores da política de Educação Inclusiva para pessoas com deficiência intelectual na EJA, no Estado do Paraná, a partir da implementação da PNEEPEI (Brasil, 2008), abordam a interseccionalidade de idade, classe social e deficiência.
2. Conhecer as trajetórias de jovens e adultos com deficiência intelectual concluintes da EJA, em um CEEBJA paranaense, na vigência da PNEEPEI (Brasil, 2008), analisando como os marcadores de idade, classe social e deficiência influenciaram suas vivências de inclusão escolar, a conclusão do Ensino Médio e a vida pós-escolar.

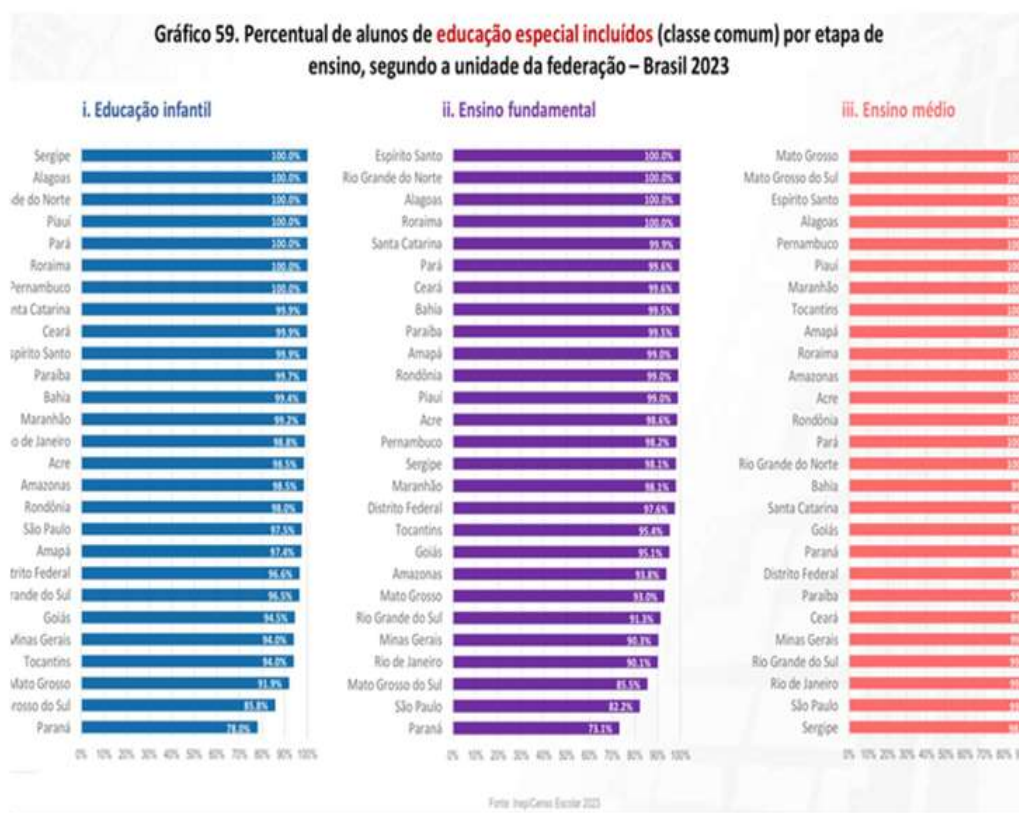
3. Analisar as contribuições da política de Educação Inclusiva da EJA paranaense, a partir de seus efeitos nos processos de inclusão escolar, para as vivências pós-escolares de jovens e adultos com deficiência intelectual, considerando a intersecção dos marcadores de idade, classe social e deficiência.

A tese defende que a inclusão escolar na EJA contribui para continuidades na escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual e para uma vida social adulta com maior autonomia. Essas contribuições são condicionadas pela interseccionalidade entre idade, classe social e deficiência, que estrutura de forma desigual as experiências escolares e pós-escolares em uma sociedade dividida em classes. Entretanto, essa dimensão não está evidenciada na política de Educação Inclusiva para a EJA no Paraná.

Esta pesquisa é relevante no cenário atual sobre as políticas de Educação Inclusiva para pessoas com deficiência intelectual, pois, de acordo com dados do Censo Escolar do ano de 2023, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – Inep (Brasil, 2023a), o Brasil apresentava 952.904 estudantes com essa deficiência, a maior parte deles em escolas regulares.

Assim, entende-se que, especialmente no Estado do Paraná, uma parcela desse público tem, ou terá, quando jovem ou adulto, a EJA como espaço para a continuidade ou conclusão dos seus estudos, pois, conforme apresenta a Figura 1 a seguir, os dados do Censo Escolar (Brasil, 2023a) mostram que esse Estado ocupa a última posição do país em termos de inclusão escolar de pessoas com deficiência na Educação Infantil e no Ensino Fundamental.

Figura 1 – Inclusão de alunos da Educação Especial em classes comuns por etapa de ensino, segundo a unidade da federação



Fonte: Extraída do INEP/Censo Escolar (Brasil, 2023a, p. 41).

Nos últimos anos, sobretudo a partir de 2014, estudo de Israel (2023) mostrou que, enquanto em outros estados do Brasil houve diminuição de matrículas de pessoas com deficiência em instituições especializadas, no Estado do Paraná observou-se aumento progressivo do número de alunos com deficiência intelectual nas escolas especializadas.

No Paraná, no ano de 2010, as instituições especializadas solicitaram ao Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR), por meio do Parecer CEE/CEB² nº 108, de 11 de fevereiro de 2010 (Paraná, 2010), a alteração de denominação de Escolas de Educação Especial para Escolas de Educação Básica na Modalidade de Educação Especial. No ano de 2014, foi aprovada pelo CEE/PR, por meio do Parecer CEE/CEIF/CEMEP³ nº 07, de 7 de maio de 2014 (Paraná, 2014), a proposta de ajustes na organização das Escolas de Educação Básica, na Modalidade

² CEB = Câmara de Educação Básica.

³ CEIF/CEMEP = Câmara da Educação Infantil e do Ensino Fundamental/Câmara do Ensino Médio e da Educação Profissional Técnica de Nível Médio.

Educação Especial, para oferta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental – anos iniciais (1º e 2º anos), da EJA – Fase I e da Educação Profissional.

Nessas escolas, a Educação Infantil estende-se para crianças de zero a cinco anos de idade. O Ensino Fundamental é estruturado em dois ciclos contínuos, equivalentes apenas ao 1º e 2º anos do Ensino Fundamental regular, com duração total de dez anos, voltado para estudantes com idades entre 6 e 15 anos. A oferta de EJA – Fase I do Ensino Fundamental é disponibilizada para estudantes a partir de 15 anos (Paraná, 2014). Com base nisso, muitas pessoas com deficiência intelectual que atualmente não estão em escolas regulares nas etapas da Educação Infantil e do Ensino Fundamental no Estado do Paraná poderão, quando jovens ou adultas, encontrar na EJA, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, uma oportunidade para a continuidade de seus estudos.

Por isso, analisar a política de Educação Inclusiva para essa modalidade educacional, ouvindo jovens e adultos com deficiência intelectual concluintes do Ensino Médio na EJA de um CEEBJA paranaense, a partir de uma análise interseccional que considera os marcadores sociais de idade, classe social e deficiência, é fundamental para uma análise crítica sobre a configuração de programas e políticas educacionais locais voltadas à escolarização de pessoas com deficiência, sobretudo na EJA.

Além disso, a pesquisa contribui para a produção acadêmica ao analisar políticas de Educação Inclusiva e a relação entre escolarização e vida pós-escolar de jovens e adultos com deficiência intelectual, a partir de análise interseccional ainda pouco explorada nos estudos sobre essa temática. Para embasar a discussão e análise do objeto de estudo desta tese, o referencial teórico central é Vigotski (2007, 2021, 2022), utilizando-se dos princípios de mediação e compensação presentes nos estudos sobre a Defectologia⁴, e Vigotski (2023)⁵, no qual se ancoram os conceitos de educação e sociedade.

⁴ Nome dado ao campo de estudo da época do autor, dedicado ao estudo da aprendizagem e do desenvolvimento das pessoas com deficiência.

⁵ Para Vigotski (2023, p. 163), em “O refazimento socialista do ser humano (1930)”, da obra *Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo*, o entendimento fundamental de sociedade é que “[...] a vida social não é um todo único e homogêneo e a sociedade é dividida em classes, a constituição da personalidade humana não é, em cada época histórica, algo homogêneo, uniforme e a psicologia deve considerar o fato básico de que a consequência geral recém-formulada é o reconhecimento de que a formulação do tipo humano tem um caráter de classe, uma natureza de classe e distinções de classe. A constituição interna desse tipo de estrutura também se expressa na constituição da personalidade, na estrutura do psiquismo humano de cada época”. A educação, nesse contexto, “[...] desempenha um

Outros autores são interlocutores neste estudo, como Freire⁶ (2011, 2013), que contribui com sua visão da EJA em perspectiva reparadora e emancipadora; e Aranha (2001), Jannuzzi (2012), Mazzotta (2011) e Mendes (2006), para análise e discussão das políticas de Educação Inclusiva para pessoas com deficiência no Brasil e no Estado do Paraná.

Esta pesquisa se define como qualitativa e utiliza a interseccionalidade como ferramenta analítica baseada em Collins (2022) e Collins e Bilge (2021). O uso da interseccionalidade para investigação no campo da Educação Inclusiva de pessoas com deficiência é prática recente no Brasil, ainda presente em poucas pesquisas. Destacam-se a pesquisa de Freitas e Santos (2021), sobre gênero, raça, classe social e etnia na escolarização de crianças com deficiência ou cronicamente enfermas; a dissertação de Pereira (2022), com análise da interseccionalidade de raça, classe social, gênero e deficiência nas condições de vida de mães e alunos com a síndrome congênita do Zika vírus; e a tese de Paiva (2024), que utilizou a interseccionalidade para analisar políticas de inclusão educacional de estudantes com deficiência a partir da concepção de gestores da Educação Especial.

O conceito de interseccionalidade, de acordo com Collins (2022), surgiu no final da década de 1980 como uma ferramenta analítica para compreender como diferentes sistemas de opressão interagem entre si, moldando as experiências de indivíduos e suas vulnerabilidades. Atribui-se a alcunha do termo à jurista e teórica crítica Kimberlé Crenshaw, em 1989, no contexto de suas análises sobre o racismo e o sexismo enfrentados por mulheres negras nos Estados Unidos (Collins, 2022).

papel central, ela é o caminho de formação social consciente de novas gerações, a principal forma de substituição de um tipo histórico de humano. As novas gerações e as novas formas de educá-las são a estrada principal pela qual a história passa, criando um novo tipo de pessoa” (Vigotski, 2023, p. 171).

⁶ Utiliza-se Freire neste estudo como um interlocutor que soma à concepção de Educação Inclusiva de pessoas jovens e adultas com deficiência intelectual que esta tese defende. Entende-se que são pessoas de direitos, cujas trajetórias escolares foram interrompidas ou negadas por condições sociais, econômicas e educacionais desiguais, devendo as políticas públicas de Educação Inclusiva, nesse cenário, oportunizar o acesso à escola, à educação, que, para Vigotski (2023, p. 171), é o “[...] caminho de formação social consciente de novas gerações”, sendo o instrumento principal para a criação de “um novo tipo de pessoa”. Freire (1993) defendeu que, para a educação formar consciências e atuar como instrumento de formação social, é “[...] preciso que a escola progressista, democrática, alegre, capaz, repense toda essa questão das relações entre corpo consciente e mundo. Que reveja a questão da compreensão do mundo, enquanto produzindo-se historicamente no mundo mesmo, e também sendo produzida pelos corpos conscientes em suas interações com ele. Creio que desta compreensão resultará uma nova maneira de entender o que é ensinar, o que é aprender, o que é conhecer, de que Vygotsky não pode estar ausente” (Freire, 1993, p. 73).

A análise interseccional considera, assim, como múltiplas dimensões de identidade, como gênero, raça, classe social, deficiência, idade, orientação sexual e outras, combinam-se ao arcabouço das estruturas sociais para produzir desigualdades complexas e interdependentes. Em vez de tratar essas categorias como independentes, o conceito propõe analisá-las de forma integrada, reconhecendo que sistemas de poder, como racismo, etarismo, patriarcado, capacitismo e desigualdades econômicas, operam simultaneamente e de maneira interligada.

Apesar da aplicação recente no campo da Educação Inclusiva de pessoas com deficiência, a interseccionalidade é promissora para conhecer e entender a realidade da inclusão escolar, as experiências, contribuições e desafios, uma vez que as estruturas interseccionais se relacionam de formas complexas e importam nesses contextos, onde políticas públicas podem contribuir para reduzir ou ampliar desigualdades.

Participaram desta investigação de tese, sob essa orientação, oito jovens e adultos com deficiência intelectual, concluintes do Ensino Médio na EJA de um CEEBJA, em um município do Estado do Paraná. O recorte temporal da pesquisa compreendeu o período de 2014, ano dos primeiros registros de matrícula de pessoas com deficiência intelectual recebendo AEE nessa escola, até 2023, ano de início dos estudos no Programa de Doutorado.

Dos 19 jovens e adultos com deficiência intelectual que concluíram o Ensino Médio na EJA nesse período, foi possível entrar em contato com 12, por meio de mensagem de texto ou áudio, dos quais oito concordaram em participar da pesquisa. Para a coleta dos dados, foram realizados os seguintes procedimentos: análise documental da política de Educação Inclusiva para jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA da Rede Estadual de Educação do Paraná, realizada nos *sites* da SEED/PR e do CEE/PR; entrevista aberta, com roteiro pré-estruturado, e um questionário socioeconômico aplicado aos jovens e adultos com deficiência intelectual. O questionário socioeconômico foi elaborado pela pesquisadora com base no documento “Questionário do Aluno – 3ª/4ª série do Ensino Médio – Saeb 2023”, utilizado no Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb) de 2023, do Ministério da Educação (MEC) e do Inep (Brasil, 2023b), com adaptações ao contexto da EJA e aos objetivos do estudo.

A aplicação desse questionário justifica-se pela compreensão do ser humano como produto de seu meio histórico e cultural, aspectos que influenciam seu

desenvolvimento (Vigotski, 2021, 2023; Vygotsky; Luria, 1996) e onde diferentes marcadores se interseccionam (Collins; Bilge, 2021). As entrevistas foram gravadas com a câmera de um *notebook*, e as informações ficaram armazenadas em pastas no *drive* particular da pesquisadora, identificadas com o nome de cada participante para posterior transcrição. A transcrição seguiu um roteiro pré-estruturado, dividido em três partes: 1. Caracterização dos participantes; 2. Inclusão escolar; 3. Vida pós-escolar.

Para a análise dos dados, seguiram-se as seguintes etapas:

1. Mapeamento e organização textual da análise das políticas.
2. Organização dos dados do questionário socioeconômico.
3. Transcrição e conferência das narrativas (entrevistas).
4. Análise das entrevistas para identificação dos elementos recorrentes e definição das categorias analíticas, a partir da técnica da Análise de Conteúdo (Bardin, 2016).
5. Análise dos dados em interlocução com a pesquisa documental sobre a política de Educação Inclusiva, o questionário socioeconômico e o referencial teórico.

A estrutura desta tese é composta por quatro capítulos, além desta introdução e das considerações finais. O primeiro capítulo, “Deficiência Intelectual e políticas públicas de Educação Inclusiva”, apresenta a deficiência intelectual, sua concepção e suas implicações, a partir dos pressupostos psicossociais (Vigotski, 2007, 2021, 2022), e o homem como sujeito social e histórico-cultural (Vigotski, 2023). Apresenta a concepção atual de deficiência para o contexto brasileiro, a biopsicossocial, a partir da Lei Brasileira de Inclusão (LBI) – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015). Esse capítulo finaliza com uma análise geral das políticas de Educação Inclusiva para pessoas com deficiência no Brasil e, de forma específica, no Estado do Paraná.

O segundo capítulo, intitulado “A Educação de Jovens e Adultos”, analisa, de forma específica, a conjuntura das políticas de Educação Inclusiva de pessoas com deficiência intelectual na EJA no Estado do Paraná, sobretudo nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

O terceiro capítulo, “Percurso Metodológico”, apresenta as escolhas metodológicas que guiaram o estudo, alinhando-as aos objetivos da pesquisa. Detalha os procedimentos adotados, a caracterização dos participantes, os instrumentos utilizados para a coleta de dados e o processo de análise aplicado, destacando a categorização dos dados e a análise interseccional da investigação.

O quarto capítulo, “Análise dos resultados”, apresenta e discute os resultados da pesquisa. Por fim, as considerações finais sintetizam os principais resultados e a tese defendida, apresentam reflexões sobre as implicações das análises realizadas e sugerem futuros estudos para aprofundar o debate sobre políticas de Educação Inclusiva e interseccionalidades na EJA.

CAPÍTULO 1

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Este capítulo tem como objetivo analisar e discutir aspectos da deficiência intelectual, considerando o contexto histórico e as políticas que possibilitaram a inclusão escolar de jovens e adultos com essa deficiência, permitindo-lhes acessar a EJA e concluir o Ensino Médio.

1.1 A DEFICIÊNCIA: CONCEPÇÃO E IMPLICAÇÕES

Compreender a deficiência é parte essencial da avaliação e análise da Educação Inclusiva, para entender como diferentes percepções influenciaram, ao longo do tempo histórico e ainda na sociedade contemporânea, e determinam formas de relação com as pessoas com deficiência, orientando tanto as práticas de educação quanto as oportunidades de participação social.

De acordo com Jannuzzi (2012), os estudos sistemáticos sobre as pessoas com deficiência tiveram início, no contexto internacional e no Brasil, entre o final do século XIX e as primeiras décadas do século XX, quando médicos passaram a assumir protagonismo na definição da deficiência. Nesse período, consolidou-se o modelo médico, no qual o diagnóstico clínico e a mensuração da inteligência orientavam os encaminhamentos educacionais, reforçando práticas de segregação e a normalidade como critério para a escolarização.

A preponderância do saber médico, conforme analisa Jannuzzi (2012), não se restringiu à produção de diagnósticos, mas estruturou as formas históricas de atendimento educacional. A concepção médica, ao tomar a deficiência como desvio individual em relação a um padrão de normalidade, fundamentou práticas educacionais marcadas pela segregação e pela institucionalização. É nesse contexto que se consolidaram os diferentes paradigmas que orientaram, ao longo do tempo, as tentativas de escolarização das pessoas com deficiência, os quais expressam não apenas concepções pedagógicas, mas também projetos sociais e políticos específicos.

Segundo Aranha (2001), a relação da sociedade com as pessoas com deficiência foi se modificando conforme cada tempo histórico. De acordo com a autora, inicialmente, segundo registros, em determinados locais e períodos, como na Grécia

Antiga e na Idade Média, as pessoas com deficiência eram eliminadas, abandonadas ou expostas, sem representar “[...] um problema ético ou moral” (Aranha, 2001, p. 61). Entretanto, a Inquisição Católica e a Reforma Protestante, dois movimentos históricos importantes, alteraram as perspectivas e trouxeram mudanças significativas para a época, sobretudo em crenças e concepções nas relações entre a sociedade e as pessoas com deficiência.

Ainda de acordo com Aranha (2001), mesmo com as transformações religiosas, políticas e econômicas ocorridas entre o final da Idade Média e o início da Modernidade, as concepções sobre a deficiência mantiveram-se fortemente ancoradas em explicações de cunho moral e metafísico. A deficiência era associada ao pecado, à culpa ou à possessão demoníaca, justificando práticas de punição, isolamento e exclusão social, presentes tanto no catolicismo quanto no protestantismo.

Ainda que, a partir do século XVI, com a Revolução Burguesa⁷ e a constituição dos Estados modernos, tenham surgido interpretações que relacionavam a deficiência a causas orgânicas ou naturais, tais mudanças não romperam com a lógica de separar/isolar as pessoas com deficiência. Ao contrário, contribuíram para a consolidação de instituições como asilos e hospitais psiquiátricos, cuja função principal era retirar essas pessoas do convívio social, mais do que promover cuidado ou educação, configurando as bases históricas da institucionalização.

Assim, das tentativas de educação e relações de inserção social das pessoas com deficiência no Brasil, Aranha (2001) compreende esses movimentos a partir de paradigmas que expressam formas históricas de organização social, institucional e pedagógica, os quais orientam políticas públicas, práticas e concepções. A autora cita três paradigmas centrais: Institucionalização, Serviços e Suportes, cujas

⁷ Revolução Burguesa diz respeito a um processo histórico de profundas mudanças nas estruturas políticas, econômicas e sociais, que resultou no declínio do sistema feudal e na afirmação do capitalismo. Esse movimento esteve associado à emergência da burguesia como grupo social hegemônico, à contestação do poder absolutista e à reorganização das formas de produção e de governo, dando origem aos Estados modernos, sustentados pela propriedade privada, pelo trabalho assalariado e por uma nova lógica econômica (Hobsbawm, 2014, grifo nosso).

Para Hobsbawm (2014), com essas revoluções, a burguesia desempenhou papel decisivo na reconfiguração das relações sociais e políticas. Nesse contexto, a Revolução Francesa assume centralidade por simbolizar a transição de uma sociedade baseada em ordens e privilégios (clero, nobreza...) para outra estruturada em classes sociais, redefinindo as noções de cidadania, trabalho e participação política (grifo nosso).

materializações se expressam, respectivamente, em ações de exclusão/segregação, integração e inclusão.

O Paradigma da Institucionalização caracteriza-se pela retirada das pessoas com deficiência do convívio social e escolar comum, com seu encaminhamento para instituições especializadas, filantrópicas ou assistenciais. Nesse paradigma, a deficiência é compreendida como incapacidade ou anormalidade, o que legitima práticas de exclusão ou segregação educacional. Aranha (2001) assinala que, embora haja variações históricas, a institucionalização sustenta-se na lógica da tutela e da proteção, negando o direito à escolarização em contextos comuns e reforçando processos de invisibilização social. Devido a manifestações contrárias a esse movimento, ganham força as ideias da “desinstitucionalização” (Aranha, 2001, p. 166), buscando a integração à sociedade na construção de serviços, para que as pessoas com deficiência possam ter uma vida mais próxima do normal.

O Paradigma de Serviços, no Brasil, por volta da década de 1960, representa uma mudança parcial da institucionalização, ao reconhecer a viabilidade da escolarização das pessoas com deficiência em espaços educacionais regulares, desde que tenham acesso a serviços especializados paralelos, como classes especiais ou outros atendimentos complementares. As ações práticas associadas a esse paradigma configuram-se como integração, pois o estudante é inserido na escola comum sob a condição de adaptação às normas e ao currículo vigente.

É um período regido pelo princípio da normalização, criando-se organizações ou entidades de transição, como “[...] meios para que essas pessoas pudessem retornar ao sistema produtivo” (Aranha, 2001, p. 168). Observa-se aumento das escolas e classes especiais, principalmente para o atendimento da pessoa com deficiência intelectual, visando ao retorno para as classes comuns nas escolas regulares. Conforme Aranha (2001), esse paradigma permanece centrado no déficit individual, cabendo à pessoa com deficiência ajustar-se às exigências escolares, enquanto a estrutura da escola sofre poucas transformações.

O Paradigma de Suportes, por sua vez, propõe uma ruptura mais consistente com os modelos anteriores, ao direcionar a concepção da deficiência para as barreiras sociais, pedagógicas e institucionais que limitam a participação e a aprendizagem (Aranha, 2001). Está fundamentado no princípio da diversidade. Nesse paradigma, a escolarização das pessoas com deficiência deve ocorrer por meio de ações de inclusão, entendidas como responsabilidade do sistema educacional em garantir os

apoios, os recursos e as adaptações necessários à participação de todos. Aranha (2001) argumenta que os suportes devem ser oferecidos de forma articulada e contínua, não como serviços isolados.

No Brasil, mesmo em contextos normativamente orientados pelo Paradigma de Suportes e pela concepção de inclusão, ainda persistem práticas vinculadas à institucionalização e aos serviços, produzindo tensões e contradições na efetivação do direito à educação das pessoas com deficiência. Para Aranha (2001, p. 172):

O Brasil mantém ainda, no panorama de suas relações com a parcela da população representada pelas pessoas com deficiência, resquícios do paradigma da institucionalização total e uma maior concentração do paradigma de serviços. Em qualquer área da atenção pública (educação, saúde, esporte, turismo, lazer, cultura) os programas, projetos e atividades são planejados para pessoas não deficientes. Quando abertos para o deficiente são, em geral, desnecessariamente segregados e/ou segregatórios deixando para a pessoa com deficiência ou sua família quase que a exclusividade da responsabilidade sobre o alcance do acesso (Aranha, 2001, p.172).

Assim, no caso das pessoas com deficiência intelectual, resquícios do Paradigma da Institucionalização e a estrutura do Paradigma de Serviços produzem efeitos ainda mais restritivos, pois reforçam expectativas reduzidas quanto aos potenciais de aprendizagem, participação social e autonomia.

A organização das políticas públicas, ao priorizar programas pensados para pessoas consideradas “normais” e apenas posteriormente adaptados, tende a invisibilizar as especificidades desse grupo e a naturalizar percursos educacionais marcados por interrupções, encaminhamentos segregados e baixa exigência pedagógica. Como consequência, a inclusão escolar da pessoa com deficiência intelectual permanece frequentemente condicionada ao esforço individual ou familiar, e não à responsabilidade coletiva das redes educacionais.

No Brasil, no período anterior ao Paradigma da Institucionalização, de acordo com Jannuzzi (2012), não havia qualquer preocupação com a educação das pessoas com deficiência, principalmente das pessoas com deficiência intelectual, que eram consideradas incapazes. Já no momento histórico da segregação, consolidado com a institucionalização, as pessoas com deficiência passaram a receber tentativas de educação, mas em ambientes restritos, separados das pessoas sem deficiência.

Dessa forma, a educação das pessoas com deficiência foi se construindo como um sistema paralelo à educação das escolas regulares. Jannuzzi (2012) pontua que a institucionalização teve início a partir da década de 1930, quando a sociedade civil

começou a se organizar, criando escolas junto a hospitais e paralelas ao ensino regular, com o surgimento de institutos psicopedagógicos e centros de reabilitação, principalmente a partir de 1950.

Segundo a autora, nas décadas de 1950/1960 havia preocupação com a educação regular e a formação da autonomia dos alunos, em função do processo de industrialização brasileiro e das influências do capitalismo internacional no desenvolvimento econômico do país. Entretanto, a educação da pessoa com deficiência continuou vinculada às vertentes teóricas do campo médico e psicológico. Nesse período, popularizam-se as classes especiais e as instituições especializadas, separadas da classe comum/regular, com a consolidação da oferta de serviços.

Para Mendes (2006), no Brasil, com o processo de industrialização observado nas décadas de 1960 a 1970, a educação de pessoas com deficiência recebeu fortes influências do capitalismo, sistema econômico predominante no mundo. Como os estudos da época vinham indicando que as pessoas com deficiência apresentavam potencialidades para aprender e os custos para manter as instituições funcionando aumentavam, devido “[...] à depressão econômica decorrente da crise do petróleo” (Mendes, 2006, p. 400), buscou-se integrar essas pessoas à sociedade. Iniciou-se, assim, o movimento da integração escolar, articulado ao princípio da normalização.

As tentativas de normalização foram mal compreendidas, entendidas como propostas para “normalizar pessoas” (Mendes, 2006, p. 390). No entanto, os objetivos desse movimento incidiam em “[...] prestar serviços assegurando que a pessoa experienciasse dignidade, respeito individual, situações e práticas apropriadas para sua idade e o máximo possível de participação” (Mendes, 2006, p. 391).

A oferta desses serviços consistia em diferentes tipos e tentativas de integração, divididos em níveis, sendo o nível mais adequado “[...] aquele que melhor favorecesse o desenvolvimento de determinado aluno, em determinado momento e contexto” (Mendes, 2006, p. 391). Entretanto, influenciado pela concepção médica da deficiência, avançar de nível era uma atribuição da pessoa com deficiência; desse modo, estava relacionado aos seus avanços. As adaptações na sociedade não estavam previstas. Esse modelo passou a ser muito criticado porque continuava a manter as pessoas com deficiência em espaços separados, e a integração prevista, por conta dessas questões, acabava não acontecendo.

Assim, por volta da década de 1990, iniciou-se o Paradigma de Suportes (Aranha, 2001), fundamentado no princípio da diversidade e nos direitos das pessoas

com deficiência, para convivência não segregada e acesso contínuo a recursos (suporte emocional, social, econômico, físico, entre outros). Era obrigação do Estado implementar esses suportes e recursos.

No Brasil, perpassando pelo Paradigma de Suportes e adentrando outro momento histórico na concepção da deficiência e inclusão, apresentadas na Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Organização das Nações Unidas [ONU], 2006), incorporada à LBI (Brasil, 2015), atualmente a concepção de deficiência utilizada é a biopsicossocial. Esse modelo considera não apenas os impedimentos físicos e funcionais, mas também os fatores ambientais, psicológicos e pessoais, além das limitações no desempenho de atividades e restrições na participação social.

A LBI – Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) – define a deficiência na concepção biopsicossocial da seguinte forma:

Art. 2º Considera-se pessoa com deficiência aquela que tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.
 § 1º A avaliação da deficiência, quando necessária, será biopsicossocial, realizada por equipe multiprofissional e interdisciplinar e considerará:
 I - os impedimentos nas funções e nas estruturas do corpo;
 II - os fatores socioambientais, psicológicos e pessoais;
 III - a limitação no desempenho de atividades; e
 IV - a restrição de participação (Brasil, 2015, p. 2, grifo próprio).

Para a área da Educação, a Lei nº 13.146/2015 assegura, em seu art. 27, o direito das pessoas com deficiência a uma Educação Inclusiva “[...] em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem” (Brasil, 2015, p. 4). A LBI também menciona o dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade em garantir uma educação de qualidade, enquanto o setor público fica com a obrigação de construir espaços inclusivos de ensino e articular políticas públicas intersetoriais.

Essa concepção altera a atuação das políticas públicas, que deixam de priorizar as características individuais e passam a se orientar pelo coletivo e pelas vivências sociais, direcionando-se à transformação das estruturas excludentes. Responsabiliza o Estado pela garantia de direitos e pela promoção de condições, recursos e acessibilidade, visando garantir participação em igualdade de oportunidades. A Lei nº

13.146/2015 encaminha, portanto, para um novo enfoque paradigmático, o do empoderamento, ao reconhecer às pessoas com deficiência a igualdade de direitos, resguardando a capacidade civil, de decisão e autonomia, além de estimular a participação social.

A LBI (Brasil, 2015) reconhece que a deficiência não compromete a capacidade das pessoas com deficiência quanto aos seus direitos fundamentais ou na tomada de decisões, assegurando a participação em espaços sociais, educacionais e políticos. Em relação à Educação Inclusiva, entende que é obrigação do Estado, quanto à organização de suas redes de ensino, garantir não apenas o acesso, mas também a permanência, a aprendizagem e a participação dos estudantes com deficiência.

Dessa forma, a inclusão deixa de ser compreendida como adaptação pontual ou concessão institucional e passa a constituir um princípio estruturante das políticas educacionais, orientado pela promoção da autonomia, da participação social e da justiça educacional, ainda que sua efetivação se dê em meio às contradições próprias de uma sociedade de caráter de classe e fortemente marcada por desigualdades estruturais.

1.2 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: DEFINIÇÃO E ABORDAGEM PSICOSSOCIAL

Para contextualizar a deficiência intelectual nesta pesquisa, recorreu-se aos pressupostos psicossociais de Vigotski (2007, 2021, 2022), nos quais o autor defende que os processos de mediação e as formas de compensação do defeito podem ser produzidos no contexto social, em consonância com os princípios que fundamentam a Educação Inclusiva contemporânea.

Nessa concepção, Vigotski (2022) distingue a deficiência intelectual em primária e secundária. A deficiência primária refere-se aos comprometimentos orgânicos ou funcionais que incidem sobre as bases biológicas do desenvolvimento, especialmente aquelas relacionadas às funções psicológicas superiores, constituídas por meio da linguagem, como a memória, o pensamento abstrato e a formação de conceitos. Já a deficiência secundária diz respeito às consequências sociais e culturais decorrentes das condições de vida, das formas de interação social e do acesso restrito aos bens culturais historicamente produzidos.

Na deficiência intelectual, as características que a definem e implicam no desenvolvimento relacionam-se, de alguma forma, também às experiências sociais, pois:

As deficiências se manifestam nas formas enfraquecidas de acumulação da experiência individual. Essas crianças costumam ser lentas em termos de formação de novos reflexos condicionados e por consequência, são antecipadamente limitadas em termos de possibilidade de elaborar um modo de comportamento suficientemente rico, diversificado e complexo (Vigotski, 2010, p. 389).

Assim, as características que definem a deficiência intelectual e suas implicações para o desenvolvimento não podem ser compreendidas de forma dissociada das experiências vivenciadas no contexto histórico-cultural. Essa compreensão desloca a análise da deficiência do plano exclusivamente individual para o espaço das relações sociais e das condições concretas de desenvolvimento.

Para Vigotski (2022, p. 269), a deficiência intelectual⁸ abrange “[...] geralmente um grupo de crianças que apresentam atrasos em seu desenvolvimento de nível médio e, no processo de aprendizagem escolar, manifestam a incapacidade para ir ao mesmo passo do restante das crianças”. Contudo, caracterizar essa deficiência⁹ constitui tarefa complexa, uma vez que suas causas, naturezas e níveis variam significativamente entre os indivíduos, e as manifestações dos comprometimentos se apresentam de forma desigual quando consideradas as relações sociais e o acesso aos bens culturais.

Nesse sentido, Vigotski (2021) e Vygotsky e Luria (1996) sustentam que as possibilidades de desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual não estão previamente determinadas pelas funções afetadas, mas dependem das capacidades orgânicas ainda conservadas, das condições sociais, das mediações e das formas de organização do ensino, reafirmando o papel central da educação e da cultura na articulação do desenvolvimento humano.

Dessa forma, o melhor coletivo para o desenvolvimento de pessoas com deficiência são os grupos heterogêneos, nos quais a interação e a aprendizagem

⁸ “Atraso mental” é o termo utilizado por Vigotski (2021, p. 269) para referir-se às pessoas com atrasos no desenvolvimento intelectual. Atualmente, utiliza-se o termo “deficiência intelectual” e “pessoa com deficiência intelectual” para se referir a pessoas com essa condição.

⁹ Atualmente, para a identificação da deficiência intelectual devem ser consideradas as seguintes dimensões: 1) habilidade de funcionamento intelectual; 2) conduta ou comportamento adaptativo; 3) saúde, em suas dimensões física e mental; 4) participação social; 5) contextos: condições nas quais a pessoa vive em articulação com os apoios e suportes que essas pessoas precisam (Oliveira, 2024).

ocorrem junto aos pares e aos elementos criados culturalmente (Vigotski, 2021; Vygotsky; Luria, 1996). A convivência na coletividade é defendida como um mecanismo para a apropriação daquilo que é produzido culturalmente e, por meio dessas relações, “[...] criar uma vida dotada de sentido e com trabalho” (Vygotsky; Luria, 1996, p. 389). Assim, é possível defender que, para o jovem ou adulto com deficiência intelectual vivenciar as condições da vida adulta, ele precisa de condições, suportes e exigências engendradas no meio social.

Ao dar ênfase à sua defectologia, Vigotski (2021, 2022) desenvolveu uma crítica à pedagogia defectológica de sua época. A Defectologia era uma área de estudos teóricos e de intervenções práticas direcionadas às pessoas com deficiência, semelhante à Educação Especial no contexto atual. Conforme descrito em sua obra, é o estudo do desenvolvimento da pessoa anormal¹⁰. Assim, ele inova ao apresentar os princípios de mediação e de compensação social como elementos fundamentais na educação, na aprendizagem escolar e para maior participação social da pessoa com deficiência. Esses aspectos estão imbricados em questões que atravessam o meio social e a constituição do homem, não restrita à dimensão biológica, mas essencialmente ao ser social, inter-relacionando os aspectos psicológicos e sociais.

Ao defender a concepção de que o homem se desenvolve como ser histórico, social e cultural, o autor desmitifica a falsa ideia que se construiu, a partir da opinião pública da época, sobre a deficiência: a de que havia “[...] certa compensação biológica do defeito” (Vigotski, 2021, p. 31). Para ele, de acordo com essa concepção, as tarefas da pedagogia, ao persistirem unicamente nesse entendimento, adquiriam caráter médico-terapêutico, reduzindo-se ao desenvolvimento dos sentidos preservados.

Vigotski (2010, p. 65) pontua que “[...] o meio social é a verdadeira alavanca do processo educacional, e todo o papel do mestre consiste em direcionar essa alavanca”. No entanto, para o autor, o meio não é “[...] algo absoluto, exterior ao homem” (Vigotski, 2010, p. 71), de modo que não é possível determinar onde terminam as influências do meio e começam as do próprio corpo.

Para o homem o meio é meio social, porque onde este atua mesmo como meio natural, são patentes, apesar de tudo, momentos sociais determinantes em relação ao homem. Em relação ao meio, o homem sempre usa a experiência social. Se ao contemplarmos um bosque, um rio ou uma árvore

¹⁰ “Anormal”, assim como “defectivo”, eram termos utilizados na época para se referir às pessoas com deficiência e, portanto, estão presentes nos estudos de Vigotski (2021, 2022) e Vygotsky e Luria (1996).

temos consciência de que estamos diante de um bosque, de um rio, de uma árvore e os nomeamos, compreendemos o que significam, isso quer dizer que aplicamos a tais objetos operações de experiência social tão complexas que só podem não ser notadas por força da mesma lei pela qual não percebemos que respiramos, que crescemos, giramos com a Terra, isto é, não percebemos aquelas mudanças que se processam de modo ininterrupto e permanente (Vigotski, 2010, p. 72).

O processo de educação e formação do homem é um processo ativo, e Vigotski (2010, p. 73) argumenta que a natureza psicológica desse processo é complexa, na qual se lançam forças diversas, em um “[...] processo dinâmico, ativo e dialético, que não lembra um processo de crescimento lento e evolutivo, mas um processo movido a saltos revolucionários, de embates contínuos entre o homem e o mundo”.

Nessa perspectiva, também para Vygotsky e Luria (1996, p. 194), é pela influência da cultura que o homem desenvolve métodos e intervenções que transformam a sua “memória natural em memória cultural”, ao postularem que a escola tem efeito semelhante na vida dos homens, porque cria uma “[...] provisão de experiência, implanta grande número de métodos auxiliares complexos e sofisticados e abre inúmeros novos potenciais para a função humana natural”.

No que se refere à educação de pessoas com deficiência intelectual, Vigotski (2010, p. 389) defende que é muito importante não fechar ou separar as pessoas com essa deficiência em grupos específicos, preenchidos somente por pares com deficiência, “[...] mas praticar com elas o convívio com outras crianças da forma mais ampla possível”. Ele entende que, quando se têm níveis profundos de deficiência, a educação em escolas especialmente adaptadas para isso é útil. No entanto, devem ter a forma de um meio social que reproduza relações sociais adequadas, com volume e complexidade que possibilitem a criação de vínculos, a adaptação e a reprodução de modelos sociais coerentes à vida em sociedade.

Vygotsky e Luria (1996), ao pesquisarem os estágios de desenvolvimento cultural, defendem que o homem é uma criatura social e que as condições socioculturais são responsáveis por modificações profundas que influenciam o seu comportamento. Sobre a concepção presente na Defectologia, Vygotsky e Luria (1996, p. 220) propõem que “[...] paralelamente às ‘características negativas’ de uma criança defeituosa, é necessário também criar suas ‘características positivas’”. Essas características são engendradas no meio social, histórico e cultural.

Por isso, são utilizados nesta pesquisa dois princípios fundamentais dessa abordagem psicossocial para a educação e a interação social das pessoas com

deficiência: a compensação e a mediação. Ambas serão apresentadas na sequência deste texto.

1.2.1 O princípio de compensação

O princípio de compensação apresentado por Vigotski (2021) dialoga com a ideia de desenvolvimento, pontuando que, para que uma pessoa com deficiência possa se desenvolver, ela precisa de exigências sociais, de educação e de instrumentos culturais que estimulem a compensação da função afetada, ainda que a maioria dos instrumentos e recursos criados culturalmente seja feita para tipos humanos sem deficiência. Nessa acepção, Vigotski (2022) defende que sejam criados instrumentos e recursos culturais auxiliares para compensar funções afetadas, como o sistema de escrita Braille para as pessoas cegas ou a língua de sinais para as pessoas surdas. O conjunto dos recursos auxiliares e das exigências criadas culturalmente, associado “às forças conservadas do psiquismo”, pode levar a um processo de compensação das áreas afetadas pela deficiência (Vigotski, 2021, p. 83).

Dessa forma, somando-se esse conjunto de forças, a compensação vai além de compensar dificuldades, contribuindo para a construção de novas habilidades e formas de interação com o mundo, potencializando a inserção social e a ampliação de vivências. Por meio das relações sociais, de elementos ou técnicas criadas culturalmente, pessoas com deficiência podem compensar as funções afetadas naturalmente, pois “[...] técnicas e habilidades culturais passam a existir, dissimulando e compensando o defeito. Elas tornam possível enfrentar uma tarefa inviável pelo uso de caminhos novos e diferentes” (Vygotsky; Luria, 1996, p. 221). Nesse sentido, os autores argumentam que o “[...] comportamento cultural compensatório sobrepõe-se ao comportamento natural defeituoso” (Vygotsky; Luria, 1996, p. 221).

Os autores citam o psicólogo alemão Alfred Adler (1870-1937), que, no ano de 1905, em seus estudos, defendia que pacientes com defeitos significativos em algum órgão, apesar das limitações, eram capazes de superar a função afetada, com outro órgão assumindo a referida função. Esse era o conceito de supercompensação que o autor defendia, e Vigotski (2021, p. 69) questionou essa ideia: “Se juntamente com o defeito estão dadas as forças para sua superação, então qualquer defeito é uma benção. E não é assim?”.

Vigotski (2021, p. 69) reitera que a supercompensação, entendida dessa forma, seria apenas um dos resultados possíveis, e que a falha nesse processo direcionaria o desenvolvimento para um caminho sem resultados, com total “insociabilidade da posição psicológica”. Para o autor, uma função afetada não pode ser compensada unicamente por meio da acuidade orgânica de outros órgãos, pois pensar “[...] que qualquer defeito será necessariamente compensado de modo bem-sucedido é tão ingênuo como pensar que qualquer doença, inevitavelmente, termina com a cura. Precisamos antes de mais nada, de um olhar lúcido e um realismo na avaliação” (Vigotski, 2021, p. 71).

Para Vigotski (2021), no caso das pessoas com deficiência, os instrumentos e as técnicas criados culturalmente funcionam como caminhos indiretos para as funções diretas que estão prejudicadas. As funções afetadas podem ser compensadas, como no caso do sistema de escrita Braille para as pessoas cegas, da língua de sinais para a comunicação das pessoas surdas ou das próteses para as pessoas com deficiência física. Sobre as pessoas com deficiência intelectual, Vygotsky e Luria (1996, p. 229) defendem que “[...] o fenômeno do retardo não é só um fenômeno de deficiência natural, como também, em grande medida, um fenômeno de deficiência cultural — uma incapacidade de desejar e de saber como”.

Assim, em um estudo com crianças com e sem “retardo”¹¹, Vygotsky e Luria (1996) observaram que a criança com deficiência intelectual não sabia como utilizar, de forma adequada, as ferramentas tanto de seu mundo interior quanto objetos como recurso para a concretização de algum objetivo, preferindo utilizar os recursos naturais. Eles descobriram que a diferença entre uma criança sem deficiência e a criança com deficiência intelectual estava na “[...] capacidade desigual de usar a própria memória” (Vygotsky; Luria, 1996, p. 229). Conforme os autores:

Se uma criança normal (e igualmente uma bem-dotada) era capaz de usar uma série de dispositivos artificiais para ajudar a memória e aumentar consideravelmente sua atividade, uma criança retardada, abandonada a si mesma, era quase incapaz de usar esses métodos (Vygotsky; Luria, 1996, p. 229).

Os autores reforçam que a diferença está em como instrumentalizar as crianças com deficiência intelectual quanto ao uso de dispositivos culturais, e não focar nos processos naturais. Assim, instrumentos e técnicas criados culturalmente formam um

¹¹ “Retardo” é termo utilizado pelos autores, no tempo histórico em que realizaram seus estudos, para se referir às pessoas com deficiência intelectual.

conjunto de estudos e análises para a psicologia que, juntamente com “hábitos, atenção e emoção” (Vygotsky; Luria, 1996, p. 229), tornam-se essenciais para compreender o comportamento humano e a educação das pessoas com deficiência para além das questões biológicas.

Dessa maneira, analisa-se que o desenvolvimento cultural é a esfera principal para compensar a deficiência (Vigotski, 2022). Para a pessoa com deficiência intelectual, cujas funções superiores complexas da atenção, memória e pensamento, por exemplo, encontram-se afetadas, devem ser criados elementos culturais que tentem compensar tais funções. O processo de compensação pode ter encaminhamentos diferentes, a depender da gravidade da função afetada pela deficiência, do quanto as funções não afetadas podem responder às relações sociais, da influência dos meios econômicos, da classe social, da educação e dos meios criados e utilizados culturalmente pela pessoa com deficiência.

Seria incorreto supor que o processo de compensação conduz sempre e de modo ineludível ao sucesso, ao êxito, levando à formação do talento, tendo por base o defeito. Como qualquer processo de superação e de luta, a compensação também pode ter dois desenlaces extremos – a vitória e a derrota – entre os quais se situam todos os possíveis graus de transição de um polo a outro. O desenlace depende de muitas causas, mas, fundamentalmente, da correlação entre o grau de insuficiência e a riqueza do lastro compensatório. [...]. Se uma criança cega ou surda, em seu desenvolvimento, atinge o mesmo que a normal, logo, crianças com defeito atingem isso de outro modo, por outro caminho, com outros recursos [...] (Vigotski, 2021, p. 157).

Vigotski (2021), ao defender a relevância do acesso a recursos e a elementos criados culturalmente para compensar a deficiência, cita o caso de Helen Keller (1880-1968), escritora americana surdocega, filha de família burguesa influente, que se desenvolveu brilhantemente e conquistou reconhecimento internacional, pois

[...] é quase impossível distinguir o que pertence realmente a ela e o que foi feito para ela por encomenda da sociedade pequeno-burguesa. Esse fato demonstra o papel desempenhado pela demanda social em sua educação. A própria Keller escreveu que, se tivesse nascido em outro meio, permaneceria para sempre na escuridão e sua vida seria um deserto, isolada de qualquer convivência social com o mundo externo (Vigotski, 2021, p. 82).

O autor argumenta, dessa forma, que o processo de compensação das funções prejudicadas por uma deficiência é determinado pelas exigências sociais, pela educação que o indivíduo recebe, pelo acesso a recursos, aos elementos criados culturalmente e às funções conservadas do psiquismo. É por meio das relações

sociais que as pessoas são colocadas em contato com as produções do mundo, criações elaboradas pelos homens.

Para Vigotski (2023, p. 163), a formação do homem, por ser a sociedade dividida em classes, “[...] tem um caráter de classe, uma natureza de classe e distinção de classes”. Por ser a sociedade assim deformada pela emergência do sistema capitalista, a distribuição de recursos e o acesso aos bens criados culturalmente ocorrem frequentemente em um território de disputas e tensões:

A separação entre trabalho intelectual e físico, a separação entre cidade e campo, a exploração implacável do trabalho infantil e feminino; em um polo da sociedade, miséria e impossibilidade de desenvolver livre e plenamente todas as forças humanas; no outro polo, ócio e luxo: tudo isso leva não apenas à diferenciação de um tipo único de ser humano, que se desintegra em uma série de tipos de classes sociais que se distinguem drasticamente entre si, mas também ao fato de que, em todas essas variantes do tipo humano, a personalidade humana se deforma, se desfigura, se desenvolve de forma incorreta e unilateral (Vigotski, 2023, p.163).

Assim sendo, a escola se torna, muitas vezes, para as pessoas pertencentes às classes sociais menos favorecidas, o único espaço de acesso às estratégias e aos elementos criados pelo homem para compensar funções prejudicadas por uma deficiência.

1.2.2 O princípio de mediação

Outro princípio presente nos estudos de Vigotski, que contribui para a compreensão ampliada da deficiência para além das questões orgânicas, é o princípio de mediação. Para Vigotski (2007, 2021), a mediação na aprendizagem se dá na interlocução entre o signo, a atividade e a consciência.

Os signos, para Vigotski (2007), inicialmente são externos, reais, existem no mundo e, quando internalizados, formam as representações mentais, tornando-se representações psicológicas. A atividade refere-se às manifestações, às ações do homem frente à determinada situação. Signos e atividades estão interligados à consciência, que justifica a ação mediada.

Ao estudar crianças com deficiências, Vigotski (2007, p. 19) observou que elas apresentavam caminhos distintos na busca das respostas, como “[...] tentativas diretas de atingir o objetivo, uso de instrumentos, fala dirigida à pessoa que conduzia o experimento ou fala que simplesmente acompanha a ação e apelos verbais diretos ao objeto de sua atenção”. Dessa observação, decorreu que “[...] o caminho do objeto

até a criança e desta até o objeto passa através de outra pessoa” (Vigotski, 2007, p. 20); trata-se, dessa maneira, de uma construção mediada, formada pelas relações entre a formação individual, as influências do meio e a formação social.

O processo de aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual ocorre por mediações, na esfera social, com pares mais dotados intelectualmente ou mais experientes culturalmente, pois na “[...] relação social acontece uma ajuda mútua. Aquele que é intelectualmente mais dotado adquire a possibilidade de manifestar sua atividade social para o que é menos dotado e ativo” (Vigotski, 2021, p. 218). Dessa forma, o autor postula que, na vivência coletiva, os grupos heterogêneos são os mais indicados, classificando como antipedagógica a regra segundo a qual, “[...] por comodidade, selecionamos coletivos homogêneos de crianças retardadas” (Vigotski, 2021, p. 220). O autor explica:

Ao procedermos assim, não apenas vamos contra a tendência natural no desenvolvimento das crianças, mas – o que é mais importante – ao privar a criança retardada da colaboração coletiva e da relação de convivência com outras crianças acima dela, ao invés de atenuar, agravamos a causa imediata que determina o desenvolvimento incompleto de suas funções superiores (Vigotski, 2021, p. 220).

Nessa acepção, defende-se a aprendizagem como um processo mediado, com maiores possibilidades e riqueza de desenvolvimento na mediação entre pares heterogêneos, na interação de pessoas com e sem deficiência. Assim, sob o princípio da mediação, Vigotski (2007) apresenta uma concepção teórica extremamente importante para o entendimento da deficiência e do desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual: os níveis de desenvolvimento.¹²

Conforme o estudo de Prestes (2010, p. 174), ao interpretar Vigotski, é possível identificar o nível de desenvolvimento real, que envolve as questões que a criança já desenvolve sozinha, e o nível de desenvolvimento possível, que se refere a problemas que a criança resolve com a ajuda de um adulto ou de pares mais experientes (princípio de mediação). Esses níveis são compreendidos de forma relacional e

¹² Em *Lev S. Vigotski: uma nova perspectiva*, Puentes (2024) analisa as divergências em relação à tradução de termos essenciais na teoria de Vigotski. Um desses dissensos diz respeito aos termos da “zona de desenvolvimento”. De acordo com Puentes (2024, p. 107): “Duarte (1996) adotou o termo ‘zona de desenvolvimento próximo’ [...], Bezerra (2001), ‘zona de desenvolvimento imediato’, [...] Prestes (2010), ‘zona de desenvolvimento iminente’, [...], Puentes e Logarezi (2017), ‘zona de desenvolvimento possível’, e a versão espanhola do texto de Vigotski, intitulada *Aprendizaje y desarrollo en la edad escolar* (1984), ‘área de desenvolvimento potencial’”.

Nesta pesquisa, optou-se por utilizar Prestes (2010) para fundamentar os conceitos sobre os níveis/zonas de desenvolvimento defendidos por Vigotski.

dinâmica. O espaço entre esses dois níveis é caracterizado pela Zona de Desenvolvimento Iminente, cuja

[...] característica essencial é a das possibilidades de desenvolvimento, mais do que do imediatismo e da obrigatoriedade de ocorrência, pois, se a criança não tiver a possibilidade de contar com a colaboração de outra pessoa, em determinados períodos de sua vida, poderá não amadurecer certas funções intelectuais, e, mesmo tendo essa pessoa, isso não garante por si só o seu amadurecimento (Prestes, 2010, p. 173).

Essa zona diz respeito, portanto, às possibilidades de desenvolvimento que podem emergir nas interações mediadas, quando a pessoa atua com o apoio de outras mais experientes. Não se trata de algo previamente dado ou mensurável, mas de um campo de potencialidades que pode ou não se concretizar, dependendo das condições sociais ou pedagógicas.

A concepção de Zona de Desenvolvimento Iminente potencializa a compreensão do aprendizado e do desenvolvimento, sobretudo de pessoas com deficiência intelectual, contrapondo-se aos procedimentos que utilizavam testes diagnósticos de avaliação. Vigotski (2007, p. 101) sinaliza que tais procedimentos orientavam o aprendizado em “[...] direção ao desenvolvimento de ontem, em direção aos estágios de desenvolvimento já completados”, e que isso está claramente demonstrado no ensino de “crianças mentalmente retardadas” (Vigotski, 2007, p. 101). Estudos mostraram que crianças com essa condição não eram muito capazes de ter pensamentos abstratos, e a pedagogia, para crianças com deficiência, tirou conclusões de que o ensino para esses grupos deveria ser baseado apenas no concreto, do tipo “observar e fazer”. Esse método falhou porque, além de reforçar a deficiência, acostumou as crianças a se reportarem e a se manifestarem apoiadas no pensamento concreto. Assim, suprimiam-se

[...] rudimentos de qualquer pensamento abstrato que essas crianças possam ter.

Precisamente porque as crianças retardadas, quando deixadas a si mesmas, nunca atingirão formas bem elaboradas de pensamento abstrato, é que a escola deveria fazer todo esforço para empurrá-las nessa direção, para desenvolver nelas o que está intrinsecamente faltando no seu próprio desenvolvimento (Vigotski, 2007, p. 101-102).

O princípio da Zona de Desenvolvimento Iminente (Prestes, 2010) reforça essa ideia ao definir o espaço entre o que a pessoa já é capaz de fazer sozinha e o que pode alcançar com o auxílio de um elemento mediador. Para pessoas com deficiência intelectual, esse princípio enfatiza que intervenções planejadas e suportes adequados

podem proporcionar aprendizagem e impulsionar o desenvolvimento escolar e/ou social. Nesse sentido, infere-se que a mediação favorece o desenvolvimento de potencialidades, permitindo que essas pessoas ampliem suas capacidades e participem de maneira mais ativa e inclusiva na sociedade.

A seguir, apresenta-se um quadro-síntese para contextualizar os princípios de compensação e mediação e de que forma podem ser entendidos na elaboração e na implementação de políticas públicas de Educação Inclusiva (Quadro 2). Segundo Prestes (2010, p. 191), para Vigotski, “[...] qualquer deficiência é antes de tudo uma questão social e não se trata de fazer o cego ver ou o surdo ouvir, mas de criar condições de compensação social do defeito, retirando-o do campo da medicina”.

Quadro 2 – Síntese dos princípios: compensação e mediação

Princípio	Definição	Implicações	Exemplos práticos
Compensação	Entende-se que depende da “[...] correlação entre o grau de insuficiência e a riqueza do lastro compensatório” (Vigotski, 2021, p. 157), do meio, das relações sociais e do emprego de técnicas e instrumentos criados culturalmente para compensar funções afetadas pela deficiência.	O homem é um ser social. As funções psicológicas superiores (ex.: memória, consciência, fala...) se desenvolvem nas relações sociais, com estímulos, técnicas e instrumentos elaborados culturalmente. Elementos compensatórios dependem de meios econômicos, classe social, gravidade da função afetada, do quanto as funções não afetadas podem responder às relações sociais, à educação e aos meios criados e utilizados culturalmente.	Social: políticas públicas (Lei de Cotas); acessibilidade (uso de linguagem acessível, serviços e tecnologias assistivas para funções psicológicas superiores afetadas); inclusão escolar. Educacional: adequações curriculares; uso de instrumentos de tecnologia assistiva; professores de apoio; AEE etc.
Mediação	Interlocução entre signos (inicialmente parte do mundo real e, internalizados, tornam-se representações mentais), atividade (ações e manifestações humanas frente às situações) e consciência (interlocução entre signos e atividades: ação mediada); mediação social ocorre entre pares, por pessoas com mais experiência cultural.	Ocorre no meio social, na interação entre pares. A aprendizagem é uma construção mediada que ocorre na Zona de Desenvolvimento Iminente.	Social: relacionamentos sociais; inserção em diferentes espaços culturais; interação com pares e pessoas mais experientes na cultura; acesso aos diversos bens produzidos pelo homem. Educacional: Grupos heterogêneos são os mais indicados; práticas acessíveis; ensino prospectivo para impulsionar o pensamento abstrato.

Fonte: Elaborado pela autora (2024) com base em Vigotski (2007, 2021, 2022) e Vygotsky e Luria (1996).

Nesta pesquisa, esses princípios de abordagem psicossocial são fundamentais para o entendimento da deficiência intelectual na concepção biopsicossocial presente na LBI (Brasil, 2015), concepção de deficiência defendida nesta tese.

Para aprofundar a discussão sobre como esses princípios incidem na inclusão escolar de pessoas jovens ou adultas com deficiência intelectual e as relações desse processo com as oportunidades para a inserção social e vivência da vida adulta com maior autonomia, é importante analisar as políticas de Educação Inclusiva para pessoas com deficiência no Brasil, considerando especialmente o contexto paranaense, cenário onde se engendra o objeto de estudo da pesquisa. Com isso, a próxima seção abordará como essas políticas estão previstas e quais desafios e avanços se apresentam no esforço de assegurar a Educação Inclusiva de estudantes com deficiência intelectual.

1.3 A INCLUSÃO ESCOLAR DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA NO BRASIL

A inclusão escolar de pessoas com deficiência no Brasil, país com desigualdades sociais acentuadas e um sistema educacional ainda em busca de universalização e qualidade, precisa ser cuidadosamente analisada. É essencial discutir as convergências e divergências, especialmente sob a concepção biopsicossocial da deficiência, que demanda não apenas programas e estruturas inclusivas, mas também políticas públicas adequadas, nem sempre presentes.

Para Mendes (2006), a inclusão escolar no Brasil começou a ganhar força no final dos anos de 1980. Esse movimento foi se estruturando a partir da década de 1990, com a Declaração de Salamanca (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura [Unesco], 1994). Nesse documento, os governos foram conclamados a implementar políticas para a educação das pessoas com deficiência em escolas regulares: “[...] as escolas regulares, seguindo esta orientação inclusiva, constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, criando comunidades abertas e solidárias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos” (Unesco, 1994, p. 2).

No Brasil, a inclusão escolar de pessoas com deficiência é garantida no Capítulo V da LDBEN – Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) –, ao considerar a Educação Especial uma modalidade de ensino, e orientada pela PNEEPEI (Brasil, 2008). Nesta

pesquisa, fundamentada em Vigotski (2007, 2021, 2022, 2023), a política pública de Educação Inclusiva é compreendida em estreita relação com o sistema de produção capitalista e com a organização da sociedade em classes sociais, em que o acesso aos bens materiais, simbólicos e culturais é historicamente desigual, o que incide diretamente sobre as possibilidades de desenvolvimento humano. Para Vigotski (2022), o desenvolvimento é socialmente produzido e depende das condições objetivas de vida e de educação. A escola, nesse contexto, tanto pode reproduzir as desigualdades quanto atuar como espaço de mediação, capaz de ampliar as condições de desenvolvimento de grupos historicamente marginalizados, como jovens e adultos com deficiência intelectual.

Para Mendes (2006), a política pública de Educação Inclusiva é uma questão de ideologia. Essa ideologia diz respeito a uma forma específica de resposta às demandas da sociedade e tem uma função social, compondo um conjunto de ideias que os homens utilizam para realizar interferências nos conflitos sociais.

Mazzotta (2011), ao pesquisar sobre a Política Nacional de Educação Especial no Brasil, interpretou as políticas públicas de Educação Especial como ações governamentais manifestadas por meio de legislações e normas, que respondem a movimentos no mundo todo, a partir das diferentes tentativas de atendimento às pessoas com deficiência.

À medida que países em desenvolvimento, como o Brasil, priorizam economias estimuladas pelo consumo e condutas competitivas, para pessoas com deficiência, especialmente a intelectual, corre-se o risco de se diminuírem as políticas locais e os serviços de apoio, resultando em ações que estimulam a ampliação das diferenças e a exclusão. Por isso, ainda que a política de Educação Inclusiva esteja sujeita a interesses da classe dominante e responda a objetivos capitalistas, sobretudo econômicos, ela é essencial para se avançar na consolidação da educação brasileira atual (Mazzotta, 2011; Mendes, 2006). De acordo com Mazzotta (2011), a política de Educação Especial não pode estar dissociada da política nacional de educação, visto que esta é dinâmica e parte integrante da política geral, que objetiva a universalização do acesso à escola.

Nesta pesquisa, sob os pressupostos do homem como ser social, histórico e cultural (Vigotski, 2023), o conceito de política de Educação Inclusiva é definido como uma resposta do Estado aos direitos e às necessidades educacionais das pessoas

com deficiência no contexto histórico, influenciada pelos movimentos mundiais de inclusão e permeada por ideais capitalistas latentes.

Para Barroco (2007, p. 371), na sociedade capitalista, a partir de Vigotski, sobretudo nos estudos sobre Defectologia, pode-se compreender que, na deficiência, “[...] o problema do não desenvolvimento não se deve ao tipo de deficiência e ao grau de comprometimento provocado; antes disso, ele se apresenta ante os limites que as classes sociais delimitam aos homens”. As políticas públicas de Educação Inclusiva, nesse contexto, desenvolvem-se em meio a profundas contradições sociais. Ainda de acordo com Barroco (2007, p. 375), a “educação social” é o processo que pode levar as pessoas com deficiência ao pleno desenvolvimento de suas faculdades humanas, de suas potencialidades, em uma sociedade com diferenças muito acentuadas de “[...] apropriação e usufruto das produções humanas”.

Entretanto, o que se vislumbra é que, embora as políticas públicas de Educação Inclusiva contemporâneas afirmem o direito à inclusão, sua materialização ocorre sob os limites impostos pela lógica da produtividade, da eficiência e da adaptação ao sistema escolar e ao mercado de trabalho. Essas políticas tendem a assumir um caráter contraditório: ao mesmo tempo em que ampliam o acesso à escola comum, frequentemente mantêm práticas que individualizam a deficiência e responsabilizam a pessoa por sua permanência e sucesso na escola. A inclusão, desse modo, pode se configurar de forma instrumentalizada, orientada mais pela adequação funcional dos estudantes às exigências institucionais do que pela transformação das condições sociais e estruturais que produzem a exclusão.

Essa contradição também atravessa a organização dos serviços educacionais especializados, favorecendo a constituição de um mercado da deficiência no interior das políticas públicas, pois, de acordo com Barroco (2007, p. 387), a partir de Vigotski, pode-se argumentar que “[...] é justamente pelo domínio das leis da dialética que se pode avançar para além das condições imediatas, contraditórias, que se apresentavam, para depois a elas voltar com elementos teóricos explicativos”.

Na lógica capitalista contemporânea, a insistência na concepção médica da deficiência, os recursos de acessibilidade, as tecnologias assistivas, as avaliações e as intervenções pedagógicas passam a ser tratados como produtos, deslocando a inclusão da área do direito social para o campo da mercantilização. Assim, ao mesmo tempo em que a inclusão escolar é um direito, os instrumentos que a subsidiam não estão suficientemente disponibilizados pelo Estado, relegando à classe trabalhadora

a obrigação de lidar com recursos escassos e com as desigualdades educacionais e sociais que afetam a escolarização e a inclusão.

Sob essa análise crítica é que as políticas públicas de Educação Inclusiva serão analisadas a seguir: a educação como mediadora do desenvolvimento humano e a inclusão como parte de um projeto social no enfrentamento das desigualdades estruturais produzidas por uma sociedade organizada em classes sociais.

Para a análise da pesquisa documental, optou-se pela seleção dos principais documentos oficiais internacionais e nacionais que influenciaram ou sistematizaram as políticas de atendimento às pessoas com deficiência no Brasil, tomando como recorte temporal o seguinte período: a partir da década de 1970¹³ até o ano de 2023¹⁴.

Dentre os documentos internacionais, foram analisados aqueles que mais se destacam por sua relevância e influência no cenário das políticas públicas de Educação e de Educação Inclusiva, sendo: Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975); Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990); Declaração e Programa de Ação de Viena (ONU, 1993); Declaração de Salamanca (Unesco, 1994); Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006).

Sobre a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes (ONU, 1975), esse documento influenciou as políticas e prioridades na perspectiva da integração escolar no Brasil e no mundo. Essa declaração foi proclamada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 9 de dezembro de 1975. O documento conclama os Estados a adotarem políticas que assegurem direitos e garantam a dignidade humana nas áreas da educação, saúde, segurança econômica, vida social e capacidade de trabalho.

O documento não apenas reconhece a dignidade e o valor inerentes às pessoas com deficiência, mas também reforça o compromisso internacional com a promoção de sua integração na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas. Estabelece que as pessoas com deficiência têm direito a uma vida digna e à participação na sociedade, sem discriminação. Seus artigos centrais

¹³ Adotou-se a década de 1970 como marco inicial da pesquisa documental, pois, de acordo com Aranha (2001), nessa década o paradigma predominante na educação e no atendimento às pessoas com deficiência, no Brasil e em grande parte do mundo ocidental, era o Paradigma de Serviços. Embora represente um avanço em relação à exclusão e ao isolamento institucional, esse paradigma mantinha práticas de integração seletiva, constituindo uma etapa de transição para o Paradigma de Suportes, a partir das décadas de 1980 e 1990, que tem como ação principal a inclusão.

¹⁴ Ano em que os estudos no programa de Doutorado foram iniciados.

afirmam o direito ao tratamento adequado, à educação, à reabilitação, ao trabalho, à assistência social e à proteção contra exploração e abuso. Essa declaração também reforça a necessidade de condições que permitam às pessoas com deficiência desenvolver suas capacidades ao máximo.

Ao reconhecer que as deficiências podem resultar de fatores físicos, mentais ou sensoriais, o texto reforça o entendimento de que as limitações enfrentadas por essa população não são apenas individuais, mas também estruturais. Isso abre caminho para uma visão mais ampla e interseccional, que envolve a eliminação de obstáculos ambientais, sociais e culturais.

Trata-se de um documento considerado pioneiro, mas que também demonstra os limites de seu contexto histórico, ao ainda atribuir menor ênfase à autonomia e à autodeterminação das pessoas “mentalmente retardadas” (ONU, 1975). Predomina a concepção de deficiência fortemente vinculada ao modelo médico, em que a educação aparece como instrumento de reabilitação e adaptação social. Essa orientação expressa uma compreensão restrita do desenvolvimento humano, centrada no indivíduo e desvinculada das condições históricas e sociais de produção da deficiência. Ao responsabilizar a pessoa com deficiência por suas limitações de adequação social, reforça processos de exclusão observados em momentos históricos anteriores, que se articulam às desigualdades estruturais próprias de uma sociedade dividida em classes sociais.

Ainda que pesem essas observações, que remetem à exclusão, essa declaração colaborou para a conscientização, em âmbito mundial, acerca dos direitos das pessoas com deficiência. Além disso, serviu como base para debates posteriores, influenciando instrumentos jurídicos e políticas públicas internacional e nacionalmente.

Em relação à Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990), ocorreu em 1990, em Jomtien, na Tailândia, a Conferência Mundial de Educação para Todos. Dessa conferência resultou a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Unesco, 1990), apresentando aos países participantes um Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. Teve como objetivo estender a educação a todas as pessoas, com a garantia de igualdade de acesso para as pessoas com deficiência.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos assume o compromisso de promover a educação como direito humano fundamental. Esse documento surgiu em

um contexto de crescente conscientização internacional sobre as desigualdades educacionais e a exclusão de milhões de crianças, jovens e adultos do acesso à Educação Básica. Ele estabelece a Educação Básica como prioridade, ressaltando que todas as pessoas, independentemente de idade, gênero, etnia, condição socioeconômica ou deficiência, têm direito a aprender e a desenvolver suas capacidades.

O documento ressalta, ainda, a importância da universalização do acesso à educação e da redução das desigualdades educacionais, com atenção especial aos grupos vulneráveis, como meninas, pessoas com deficiência e populações em extrema pobreza. Entre os objetivos principais, destacam-se: garantir que as necessidades básicas de aprendizagem sejam atendidas; expandir os meios e os recursos educacionais disponíveis; melhorar a qualidade do ensino; promover parcerias entre governos, sociedade civil e organizações internacionais.

Essa declaração influenciou uma mudança de paradigma na educação das pessoas com deficiência, avançando do Paradigma de Serviços, que visava à integração, para o Paradigma de Suportes, que tem como uma de suas ações a inclusão (Aranha, 2001). Ampliou também a visão de Educação Básica, incluindo não apenas a escolarização formal, mas também propostas não formais e informais de aprendizagem. Reconheceu a diversidade de contextos sociais e culturais e a necessidade de estratégias educacionais adaptadas às realidades locais.

A partir dessa declaração, a inclusão de grupos vulneráveis tornou-se um eixo estruturante das políticas educacionais, incentivando ações específicas para superar barreiras históricas de acesso à educação. Ela continua a inspirar políticas e ações que buscam garantir que a educação seja verdadeiramente um direito para todos, refletindo os princípios de igualdade, justiça social e desenvolvimento humano.

A Declaração e Programa de Ação de Viena (ONU, 1993) resultou da Conferência Mundial sobre Direitos Humanos realizada pela ONU em 1993, consolidando princípios fundamentais e apresentando diretrizes para a promoção, proteção e implementação desses direitos.

É um documento que reafirma o compromisso dos Estados com os direitos declarados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (Unesco, 1948) e em outros tratados internacionais. Menciona a obrigação dos Estados de respeitar, proteger e promover os direitos humanos, independentemente de fatores como raça, gênero, etnia, religião ou condições econômicas. A universalidade dos direitos

humanos é abordada com destaque, estabelecendo que questões culturais ou regionais não devem ser usadas como justificativa para violações.

Além disso, defende que todos os direitos humanos possuem igual importância e que o progresso em um conjunto de direitos está necessariamente interligado ao avanço de outros. Assim, a indivisibilidade e a interdependência dos direitos são evidenciadas nesse documento. Em relação às pessoas com deficiência, reforça a necessidade de promover a dignidade, a inclusão social e a igualdade de condições estruturais e materiais, indicando o dever dos governos de assegurar os direitos desse grupo.

A Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), realizada no ano de 1994, estabelece princípios, políticas e práticas na área das necessidades educacionais especiais, “[...] reconhecendo a necessidade e urgência do provimento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino” (Unesco, 1994, p. 1).

Essa declaração é um documento orientador importante para a construção da Educação Inclusiva e conclama os países ao compromisso internacional com o direito à educação para todos, especialmente para pessoas com deficiência, mencionando a importância de redes inclusivas de ensino. Parte do princípio de que a educação é um direito humano básico e que a diversidade de estudantes deve ser valorizada e respeitada. Defende que as escolas regulares, adaptadas às necessidades de todas as crianças, constituem o meio mais eficaz para combater atitudes discriminatórias, promover condições iguais de participação e construir uma sociedade mais inclusiva.

Nesse contexto, a Educação Inclusiva é apresentada como princípio norteador do desenvolvimento humano e social. Entre os principais pontos, são evidenciados: a reorganização dos sistemas educacionais para acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais ou culturais; a heterogeneidade entre os estudantes, considerada como oportunidade para o enriquecimento da aprendizagem, da interação e do desenvolvimento social; escolas regulares adaptadas às necessidades de todos como o ambiente ideal para a Educação Inclusiva, promovendo a socialização e o aprendizado entre pares.

Essa declaração também apresenta diretrizes para a implementação da Educação Inclusiva: recomenda que os governos desenvolvam políticas públicas educacionais baseadas no princípio da inclusão, garantindo a oferta de recursos adequados para atender às necessidades especiais de todos os alunos; propõe

currículos diversificados e adaptáveis às características individuais dos alunos, permitindo que eles alcancem seu potencial máximo; salienta a necessidade de preparar os educadores para trabalhar com a diversidade em sala de aula, por meio de programas de formação inicial e continuada que abordem conhecimentos teóricos e práticos; ressalta a importância de infraestrutura adequada, materiais didáticos adaptados e serviços de apoio especializados; reconhece o papel da família e da comunidade na construção de um ambiente educacional inclusivo, promovendo parcerias para fortalecer o processo de aprendizagem.

A Declaração de Salamanca teve ampla repercussão na área da Educação, impulsionando reformas em diversos países e fortalecendo o movimento global pela inclusão escolar. Ela promove uma visão da educação como ferramenta para a justiça social, desafiando os modelos segregacionistas e propondo, mediante o Paradigma de Suportes (Aranha, 2001), ações que considerem e valorizem as diferenças.

Quanto a essa declaração, sobre como estruturar as bases indispensáveis para a inclusão, apesar das conquistas alcançadas no campo das políticas de Educação Inclusiva, os limites estruturais impostos pelo contexto socioeconômico capitalista permanecem evidentes, particularmente no Brasil, onde a organização dos serviços especializados, tanto nas escolas quanto na sociedade, é marcada por medidas econômicas, restrições estruturais e contradições históricas.

A Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (ONU, 2006) consolida, no plano internacional, a concepção social de deficiência ao compreendê-la como resultado da interação entre impedimentos de longo prazo e barreiras sociais, institucionais e atitudinais. Esse marco normativo desloca a centralidade das políticas públicas do indivíduo para a organização da sociedade, exigindo a eliminação de entraves estruturais e a oferta de condições que assegurem, com equidade, a participação efetiva das pessoas com deficiência. Na área educacional, a concepção parte do Paradigma de Suportes, ao determinar que a escolarização deve ser garantida por meio de recursos, apoios e acessibilidade, e avança na consolidação do enfoque paradigmático do empoderamento, ao reconhecer as pessoas com deficiência como sujeitos de direitos, voz e decisão sobre suas trajetórias formativas e de vida.

No Brasil, ainda que os princípios dessa convenção tenham sido incorporados à LBI (Brasil, 2015), sua materialização enfrenta obstáculos históricos relacionados à desigualdade social, à fragmentação e à descontinuidade das políticas públicas, bem

como à resistência e à persistência de práticas que individualizam a deficiência e deslocam para a pessoa e sua família a responsabilidade pelo sucesso nos processos educacionais. Assim, a distância entre esse marco normativo e a realidade concreta mostra que a consolidação do empoderamento das pessoas com deficiência depende não apenas de avanços legais, mas de transformações estruturais nas condições sociais, educacionais e econômicas que sustentam as políticas de Educação Inclusiva no país.

Outro limite estrutural das normativas que influenciaram e influenciam a configuração das políticas de inclusão, aqui analisadas, na sociedade capitalista refere-se à forma como os serviços, suportes e recursos necessários ao desenvolvimento das pessoas com deficiência são ofertados predominantemente sob condicionantes econômicos. Em contextos nos quais o Estado não assegura, de maneira contínua e suficiente, os suportes necessários, como atendimentos de saúde, de reabilitação, acompanhamento educacional especializado, tecnologias assistivas e recursos de acessibilidade, esses elementos passam a ser organizados e distribuídos pelo mercado.

Tal configuração aprofunda desigualdades históricas, uma vez que o acesso aos recursos necessários ao desenvolvimento não ocorre em condições de igualdade. Pessoas com maior poder aquisitivo conseguem adquirir tecnologias, terapias e suportes que potencializam suas trajetórias educacionais e sociais, enquanto aquelas pertencentes às classes populares permanecem restritas a serviços públicos fragmentados, insuficientes ou inexistentes.

Essa contradição foi problematizada por Vigotski (2021), em seu estudo sobre a Defectologia, ao defender que o desenvolvimento da pessoa com deficiência não é determinado exclusivamente pelo defeito orgânico, mas pelas condições sociais, culturais e educativas às quais ela tem acesso. Para o autor, as possibilidades de compensação do defeito são também socialmente construídas e dependem da mediação humana, dos instrumentos culturais e da organização do meio: “[...] o processo de supercompensação é determinado por completo por duas forças: exigências sociais apresentadas ao desenvolvimento e à educação e forças conservadas do psiquismo” (Vigotski, 2021, p. 83).

Ao analisar casos como o da escritora americana surdocega Helen Keller, Vigotski (2021, p. 81-82) mostra que o desenvolvimento intelectual e cultural da pessoa com deficiência está profundamente relacionado à qualidade e à intensidade

das mediações oferecidas pelo ambiente social e não unicamente à deficiência em si. O desenvolvimento educacional, nessa perspectiva, não pode ser dissociado do acesso a recursos, profissionais, exigências sociais e condições materiais, muitas vezes indisponíveis à maioria das pessoas com deficiência em sociedades marcadas pela desigualdade.

Quando os serviços e suportes essenciais ao desenvolvimento, identificados no Paradigma de Suportes na educação, são mercantilizados, o meio social deixa de atuar como fator de compensação e passa a operar como elemento de aprofundamento das desigualdades. Essa realidade impõe limites concretos à efetivação das políticas públicas de Educação Inclusiva, pois revela que a garantia formal de direitos não assegura, por si só, condições reais de desenvolvimento humano. Considerando o referencial de Vigotski (2021, 2022, 2023), nesta pesquisa infere-se que a inclusão escolar e social exige a construção de políticas públicas que assegurem os suportes sociais necessários ao desenvolvimento das pessoas com deficiência, enfrentando as contradições da sociedade organizada em classes sociais e reconhecendo a educação como mediadora de um projeto social orientado para a superação das desigualdades estruturais.

Dessa forma, os documentos internacionais aqui analisados representam marcos fundamentais na promoção dos direitos humanos, da equidade e da inclusão no campo da educação para as pessoas com deficiência. Eles salientam a necessidade de transformar as conjunturas educacionais e sociais para atender às demandas da diversidade, garantindo condições igualitárias e respeito às diferenças. Essas normativas serviram como base para impulsionar os movimentos pela inclusão escolar de pessoas com deficiência e a construção de políticas públicas no Brasil.

Em relação ao contexto brasileiro, a seguir apresenta-se, no Quadro 3, uma análise sintetizada das principais legislações e normas oficializadas para a educação das pessoas com deficiência, a partir da década de 1970 até o ano de 2023.

Quadro 3 – Documentos normativos para educação de pessoas com deficiência no Brasil (1970- 2023)

(continua)

Documento de referência	Ano de aprovação	Objetivo (referência à Educação Especial)
Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971 – Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências (Brasil, 1971)	1971	Proporcionar ao educando a formação necessária ao desenvolvimento de suas potencialidades como elemento de autorrealização, preparação para o trabalho e para o exercício consciente da cidadania. Assegura atendimento especial aos estudantes com deficiência (“educação dos excepcionais”) ¹⁵ , indicando que esse atendimento poderia ser realizado no sistema geral de educação.
Portaria Interministerial nº 477, de 11 de agosto de 1977, do Ministério da Educação e Cultura e da Previdência e Assistência Social (Brasil, 1977)	1977	Ampliar oportunidades de atendimento especializado, de natureza médico-psicossocial e educacional, para excepcionais, a fim de possibilitar sua integração social; propiciar continuidade de atendimento a excepcionais por meio de serviço especializado de reabilitação e educação.
Portaria nº 69, de 28 de agosto de 1986, do MEC (Brasil, 1986)	1986	Definir normas para apoio técnico e financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino. Aqui, surge a expressão “educandos com necessidades especiais” ¹⁶ em substituição ao termo “excepcionais”.
Constituição Federal Brasileira, do ano de 1988 (Brasil, 1988)	1988	Capítulo III, Da Educação, da Cultura e do Desporto, artigo 205: “A Educação é direito de todos e dever do Estado e da família. Será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988, p. 137). O art. 208 garante AEE às pessoas com deficiência ¹⁷ , preferencialmente na rede regular de ensino.
Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, da Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência (CORDE) (Brasil, 1989)	1989	Assegurar o pleno exercício dos direitos individuais e sociais das pessoas “portadoras de deficiências” ¹⁸ e sua efetiva integração social.
Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990)	1990	Na Educação, assegurar à criança e ao adolescente com deficiência o direito à educação e ao AEE, preferencialmente na rede regular de ensino. ¹⁹

¹⁵ Termo utilizado nas décadas de 1960/1970 no Brasil para definir as pessoas com deficiência, sobretudo aquelas com deficiência intelectual.

¹⁶ Nomenclatura utilizada a partir da década de 1990 para se referir às pessoas com deficiência. Deixou de ser utilizada de forma mais consolidada a partir da LBI (Brasil, 2015), a fim de evitar estereótipos sociais e o reforço da deficiência.

¹⁷ Redação dada pela Proposta de Emenda à Constituição (PEC) nº 25, de 2017: “Desde a incorporação da Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, equivalente à emenda constitucional, o direito brasileiro passou a reconhecer a adequação da expressão ‘pessoa com deficiência’, em detrimento de outras, já consideradas inadequadas” (Brasil, 2017).

¹⁸ Termo bastante utilizado no passado, nas décadas de 1970 a 1990, para se referir à pessoa com deficiência. Deixou de ser utilizado por focalizar a deficiência em detrimento da pessoa.

¹⁹ Esse documento reforça o direito à educação, preferencialmente na rede regular de ensino, a toda criança e adolescente, com e sem deficiência, disposto na Constituição Federal Brasileira de 1988.

Quadro 3 – Documentos normativos para educação de pessoas com deficiência no Brasil (1970- 2023)

(continuação)

Documento de referência	Ano de aprovação	Objetivo (referência à Educação Especial)
Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996)	1996	Oferecer educação escolar preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. “Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo” (Brasil, 1996, art. 60).
Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999 (Brasil, 1999)	1999	Regulamentar a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Objetiva assegurar o acesso à escola das pessoas com deficiência, sendo a Educação Especial, transversal a todas as etapas e modalidades, com garantia de AEE, preferencialmente na rede regular de ensino.
Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva – PNEEI (Brasil, 2008)	2008	Assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares, orientando os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.
Decreto nº 6.949, de 25 agosto de 2009 (Brasil, 2009a)	2009	Promulgar a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo ²⁰ , assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007.
Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009, do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica (CNE/CEB) (Brasil, 2009b)	2009	Orientar sobre a organização e oferta do AEE às pessoas com deficiência nas escolas regulares.
Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011 (Brasil, 2011)	2011	Ampliar a oferta de AEE, garantindo “[...] apoio técnico e financeiro aos sistemas públicos de ensino dos Estados, Municípios e Distrito Federal, e as instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com a finalidade de ampliar a oferta do atendimento educacional especializado aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede pública de ensino regular” (Brasil, 2011, art. 5º).

²⁰ O art. 24 dessa Convenção trata da educação e assegura que: “1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida [...]” (Brasil 2009a, p. 3).

Quadro 3 – Documentos normativos para educação de pessoas com deficiência no Brasil (1970- 2023)

Documento de referência	Ano de aprovação	Objetivo (referência à Educação Especial)
Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014 – Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014)	2014	Meta 4: “universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados” (Brasil, 2014, p. 3).
Lei Brasileira de Inclusão da pessoa com deficiência (LBI) – Estatuto da pessoa com deficiência – Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Brasil, 2015)	2015	Promover, proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua dignidade inerente.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

Os documentos normativos apresentados no Quadro 3 retratam o movimento histórico da configuração das políticas de Educação Especial no Brasil desde a década de 1970 até o ano de 2023, com destaque para a LDBEN – Lei nº 9.394/1996 (Brasil, 1996), a PNEEPEI (Brasil, 2008) e a LBI – Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015).

Na Lei nº 5.692/71 (Brasil, 1971), que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, uma lei de reforma educacional executada durante o período da Ditadura civil-militar no Brasil, o objetivo era reformular o ensino de 1º e 2º graus (atuais Ensino Fundamental e Ensino Médio) para atender às demandas de desenvolvimento econômico da época, estabelecendo a profissionalização compulsória no ensino secundário. O atendimento para pessoas com deficiência estava previsto; no entanto, sem detalhar as formas desse atendimento, deixando essa responsabilidade para os conselhos de educação. Esse cenário começou a mudar ao longo das décadas, com o surgimento de termos como “educandos com necessidades especiais” (Brasil, 1986) e o reconhecimento constitucional da educação como direito de todos, incluindo as pessoas com deficiência, na Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988).

Documentos posteriores, como a Lei nº 7.853/1989 (Brasil, 1989), que assegura a integração social da pessoa com deficiência, e o ECA, de 1990 (Brasil, 1990), ampliam essa orientação, garantindo o direito a uma educação preferencialmente inclusiva. A LDBEN de 1996 (Brasil, 1996) fortalece essa visão ao afirmar a preferência pelo ensino em escolas regulares, promovendo uma mudança estrutural na concepção de Educação Especial e alinhando-se à ideia de inclusão em

todos os níveis educacionais, com início na Educação Infantil e estendendo-se ao longo da vida. De acordo com a LDBEN:

Art. 58: Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (Brasil, 2021a, p. 39).

Prevê ainda, no § 2º do art. 58, o atendimento educacional em classes, serviços ou escolas especializadas para aqueles estudantes que, em função de condições específicas, não possam ser integrados à escola regular: “O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular” (Brasil, 2021a, p. 40). No entanto, em parágrafo único do art. 60, estabelece que a alternativa preferencial adotada é a ampliação do atendimento nas redes regulares de ensino, independentemente do apoio financeiro às instituições especializadas.

A preferência pela inclusão na rede regular de ensino, presente no art. 58, reflete o alinhamento com os princípios da Educação Inclusiva estabelecidos por acordos internacionais. Objetiva a interação social, combate a segregação e fortalece a concepção de que a diversidade deve ser valorizada no ambiente escolar. Menciona a necessidade de serviços de apoio especializado, currículos, métodos e recursos adaptados às necessidades dos educandos. Isso demonstra uma preocupação em criar condições adequadas para o aprendizado de estudantes com diferentes demandas. O § 3º do art. 58, com redação dada pela Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018 (Brasil, 2018a), amplia o conceito de Educação Especial, reconhecendo a necessidade de apoio contínuo ao longo da vida. Isso é essencial para incluir jovens, adultos e idosos, sobretudo aqueles com deficiência intelectual, respeitando-se o princípio da educação permanente.

Entretanto, ao possibilitar o atendimento em classes ou escolas especiais para pessoas com deficiências e comprometimentos mais significativos que não permitam a inclusão na escola regular, pode-se ainda gerar divergências e, assim, deixar de assegurar o direito à educação para alguns grupos, pois faltam critérios específicos para determinar quando a inclusão em classes regulares não é viável.

Com a PNEEPEI (Brasil, 2008), a inclusão passou a ser o objetivo, com orientações para assegurar o acesso, a participação e a aprendizagem de todos os

alunos. As diretrizes dessa política apresentam um conjunto de princípios importantes para a implementação de uma Educação Inclusiva no Brasil, com ênfase no AEE. Ao mesmo tempo, trazem desafios e limitações que merecem reflexão crítica, tanto em sua implementação quanto em suas intenções.

Essa política assegura o AEE dentro da rede regular de ensino, com funcionamento preferencial no contraturno da escolarização, apoio ao estudante e proposta de trabalho colaborativo com os professores. A articulação do AEE com a proposta pedagógica do ensino comum demonstra um compromisso com a ideia de que a Educação Inclusiva não deve ser um sistema paralelo, mas integrada ao currículo escolar regular.

O AEE é descrito como um serviço que visa adequar os recursos pedagógicos e de acessibilidade de acordo com as necessidades específicas de cada aluno. De acordo com o PNEEPEI:

As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (Brasil, 2008, p. 10).

A ênfase na utilização de tecnologia assistiva, linguagens alternativas e ajudas técnicas é também uma tentativa de reduzir as desigualdades e proporcionar uma educação equitativa, utilizando-se de recursos que visem à autonomia e à maior participação social dos alunos, remetendo aos princípios de mediação e compensação de Vigotski (2021, 2022). A especificidade dos atendimentos para diferentes grupos (por exemplo: alunos surdos, alunos com deficiência visual, alunos com deficiência intelectual) é positiva, uma vez que reconhece as distintas necessidades educacionais.

A partir da análise interseccional, observa-se, nesse importante documento, um direcionamento maior para a deficiência e pouco enfoque nos marcadores culturais. Embora a política mencione a necessidade de um atendimento que respeite as diferenças socioculturais, não faz abordagens específicas, como sobre a EJA, por exemplo, ou sobre como o AEE pode ser adaptado para pessoas jovens, adultas ou idosas com deficiência.

No entanto, essa política orienta que “[...] na modalidade de Educação de Jovens e Adultos e educação profissional, as ações da Educação Especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a

inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social” (Brasil, 2008, p. 10). É importante diferenciar aqui os conceitos de mundo do trabalho e mercado de trabalho. De acordo com Del-Masso (2000, p. 58-59), o mundo do trabalho compreende uma noção complexa “[...] que abarca diferentes tipos de conhecimentos e que tem o intuito de informar o indivíduo não somente a respeito do trabalho em si, mas o de informar para a sua autonomia e, por que não dizer, prepará-lo para a autossuficiência”, enquanto o mercado de trabalho diz respeito à dinâmica estabelecida entre a disponibilidade de trabalhadores e a demanda por força de trabalho, seja em contextos locais, seja em escala global, bem como às relações específicas que se configuram entre a oferta e a procura por determinados perfis ou qualificações de trabalhadores.

Essa distinção é especialmente relevante no contexto da escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual, uma vez que o mundo do trabalho remete à formação ampliada do sujeito, voltada à autonomia, à participação social e ao desenvolvimento humano, enquanto o mercado de trabalho opera segundo critérios de seleção, produtividade e adequação funcional. Essa diferenciação permite problematizar como a política educacional, embora seja afirmativa na garantia de propostas equitativas, materializa-se de forma desigual em contextos regionais marcados por intensas desigualdades sociais e educacionais, em uma sociedade profundamente organizada em classes sociais.

Embora a inclusão escolar esteja garantida como de oferta obrigatória pelas redes de ensino, as desigualdades regionais, marcadores como idade e classe social e prioridades na distribuição de recursos nas escolas públicas podem comprometer a efetividade dessa política na EJA. Muitos estados e municípios enfrentam dificuldades, quer por questões financeiras, quer por posicionamentos divergentes sobre o conceito de Educação Inclusiva e, assim, não implementam políticas de forma consistente na EJA, o que pode levar a uma grande disparidade na qualidade do AEE disponibilizado.

As diretrizes da PNEEPEI (Brasil, 2008) reconhecem e buscam atender à diversidade de necessidades educacionais de maneira mais ampla e estruturada no Brasil. No entanto, a efetividade dessa política depende de um processo contínuo de implementação nas redes locais de ensino, monitoramento e avaliação, com atenção às especificidades de cada região e grupo social.

Na sequência da análise sobre as normativas principais de Educação Inclusiva, o Brasil reforça esse compromisso ao promulgar o Decreto nº 6.949/2009, sobre a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (Brasil, 2009a), incorporando os princípios da inclusão educacional ao cenário nacional, cujo propósito é “[...] proteger e assegurar o exercício pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por todas as pessoas com deficiência e promover o respeito por sua dignidade inerente” (Brasil, 2009a, p. 3).

Com essa convenção, as nações signatárias assumem o compromisso de garantir e proteger os direitos e a dignidade das pessoas com deficiência, com investimentos e organização de estruturas para corrigir as significativas desigualdades sociais que limitam sua participação na vida econômica, educacional, social e cultural. Assim, no ano de 2015, no Brasil, a LBI (Brasil, 2015) reafirma o compromisso de promover um sistema educacional inclusivo e garantir recursos e apoio financeiro para que as redes de ensino implementem práticas inclusivas.

A LBI assegura a educação como direito da pessoa com deficiência em escolas inclusivas, em todos os níveis e etapas da escolarização, com a garantia de aprendizado ao longo da vida (Brasil, 2015). Seguindo a prerrogativa do modelo social da deficiência (Brasil, 2009a; ONU, 2006), adota a concepção biopsicossocial, passando a compreender a deficiência como resultado da interação entre impedimentos de longo prazo e as estruturas limitantes impostas pela organização social. Essa premissa retira o foco do *déficit* individual, responsabilizando também as condições estruturais pela participação e pelo desenvolvimento das pessoas com deficiência.

O art. 28 da LBI (Brasil, 2015) detalha as obrigações do poder público, abrangendo desde a criação de sistemas inclusivos até a articulação intersetorial. O texto prevê adaptações curriculares e AEE, instrumentos compensatórios essenciais para atender às necessidades individuais dos estudantes. No entanto, na prática, muitas redes de ensino ainda não conseguem oferecer esses recursos de maneira uniforme, especialmente em regiões mais pobres. A menção à tecnologia assistiva é positiva, pois reforça a necessidade de ferramentas que ampliem as habilidades funcionais dos estudantes. Contudo, o acesso a essas tecnologias ainda é desigual.

O texto da LBI (Brasil, 2015) estabelece que a articulação entre saúde, assistência social e educação é indispensável para uma atuação integral. Essa visão intersetorial pode favorecer o atendimento às pessoas com deficiência, mas exige

estratégias claras de implementação e integração entre os setores, o que ainda representa um desafio.

Essas propostas fazem interlocução com a Meta 4 do PNE de 2014 (Brasil, 2014), com vigência estendida até 31 de dezembro de 2025, por meio da Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024 (Brasil, 2024):

Meta 4: universalizar, para a população de quatro a dezessete anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Brasil, 2014, p. 3).

Além disso, prevê, em sua estratégia 4.8, que nenhuma pessoa será impedida de frequentar a escola por causa da deficiência: “[...] garantir a oferta de educação inclusiva, vedada a exclusão do ensino regular sob alegação de deficiência e promovida a articulação pedagógica entre o ensino regular e o atendimento educacional especializado” (Brasil, 2014, p. 3).

Outra questão importante que merece destaque é a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, com a finalidade de garantir a continuidade do atendimento escolar na EJA, como aponta a estratégia 4.12 da Meta 4:

[...] promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida (Brasil, 2014, p. 3).

Assim, a Meta 4 do PNE indica a proposta de articulação intersetorial como condição estruturante para a efetivação da inclusão e continuidade educacional de jovens e adultos com deficiência. Ao propor a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, o texto reconhece que a garantia de direitos educacionais para essa população não pode ser tratada de forma isolada, mas como parte de um sistema integrado que engloba as diversas dimensões da vida do indivíduo. A proposta também se alinha ao conceito de atenção integral, que visa não apenas à inclusão educacional, mas ao suporte ao longo da vida, garantindo que as pessoas com deficiência possam desenvolver suas capacidades e exercer sua cidadania.

A análise da configuração das políticas de Educação Inclusiva no Brasil revela que, embora haja avanços normativos em direção ao reconhecimento do direito à educação para pessoas com deficiência, a realização da inclusão acontece dentro dos limites estruturais de uma sociedade capitalista organizada em classes sociais. A mudança de concepção da deficiência, firmada com a LBI (Brasil, 2015), na prática ainda não conseguiu romper com a permanência da concepção médica da deficiência, submetida aos parâmetros de produtividade e à racionalidade da eficiência na sociedade contemporânea, ao avanço da medicalização da deficiência e à crescente oferta de suportes especializados no sistema privado, em contraste com a disponibilidade limitada no sistema público.

Após apresentar os principais dispositivos legais que influenciaram e aqueles que, no contexto atual, asseguram a Educação Inclusiva de pessoas com deficiência, avança-se, na sequência, para o estudo dessas políticas voltadas à educação de pessoas com deficiência intelectual no Estado do Paraná.

1.3.1 Política de Educação Inclusiva de pessoas com deficiência intelectual no Estado do Paraná

Esta seção corresponde ao seguinte objetivo específico: analisar como os documentos normativos e orientadores da política de Educação Inclusiva para pessoas com deficiência intelectual na EJA, no Estado do Paraná, a partir da implementação da PNEEPEI (Brasil, 2008), abordam a interseccionalidade de idade, classe social e deficiência.

Para esta pesquisa documental, como se trata de analisar especificamente as políticas de Educação Inclusiva, considerou-se o tempo histórico pós-LDBEN (Brasil, 1996)²¹. Uma busca por documentos legais sistematizadores foi realizada nos *sites* do CEE/PR e da SEED/PR, tendo como recorte temporal o ano de 1996, quando foi promulgada a LDBEN (Brasil, 1996), perpassando a implementação da PNEEPEI (Brasil, 2008) até o ano de 2023. Os documentos selecionados serão apresentados

²¹ Adotou-se como marco para início da pesquisa documental o ano de 1996, quando foi implementada a LDBEN (Brasil, 1996), porque o foco aqui é analisar, de forma específica, as políticas públicas de Educação Inclusiva para as pessoas com deficiência intelectual no Paraná. A inclusão é uma ação prática que começa a ser observada na vigência do Paradigma de Suportes (Aranha, 2001), predominante a partir da década de 1990, com movimentos que vão se firmando no lastro da PNEEPEI (Brasil, 2008). O recorte temporal para a coleta de documentos compreende, portanto, o ano de 1996 até 2023, ano de ingresso da pesquisadora nos estudos do programa de Doutorado.

na sequência, com descrição de conteúdo e análise crítica, especificamente em relação à educação das pessoas com deficiência intelectual.

1.3.1.1 Documentos normativos do CEE/PR

Do *site* do CEE/PR, órgão com função consultiva, deliberativa e normativa da educação no Estado do Paraná, foram recolhidos os seguintes documentos, os quais serão detalhados na sequência, considerados mais relevantes para a estruturação da oferta de Educação Inclusiva para jovens e adultos com deficiência intelectual no Estado do Paraná:

1. Deliberação nº 02/03, de 2 de junho de 2003 (Paraná, 2003), que estabelece as normas para a Educação Especial, modalidade de Educação Básica para alunos com necessidades especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná.
2. Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07, de 7 de maio de 2014 (Paraná, 2014), que analisa e concede parecer favorável à Proposta de Ajustes na Organização das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, com implantação simultânea, para oferta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental – anos iniciais (1º e 2º anos), da EJA – Fase I e da Educação Profissional.
3. Deliberação nº 02/2016 (Paraná, 2016), do CEE/PR, que trata de normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.

A Deliberação nº 02/2003 do CEE/PR (Paraná, 2003) estabelece as normas para a Educação Especial, modalidade de Educação Básica para alunos com necessidades especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná, a partir do ano de 2003. O documento assegura que a Educação Especial, dever constitucional do Estado e da família, deverá ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. O AEE será realizado em classes e escolas especiais ou por serviços especializados, “[...] sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível sua educação no ensino regular” (Paraná, 2003, p. 1).

O texto reforça, ainda, que o aluno com comprometimentos mais significativos em função da deficiência deverá ser atendido em escolas especializadas:

[...] o aluno que requeira atenção individualizada nas atividades da vida autônoma e social, recursos ou ajudas intensos e contínuos, adaptações

curriculares significativas, que a escola regular não consiga prover, deverá ser atendido em escolas especiais, públicas ou privadas” (Paraná, 2003, p. 3).

Apesar de essa deliberação vigorar no contexto histórico pós-LDBEN (Brasil, 1996), ainda aparece com vigor a oferta de atendimento em classes e escolas especiais, sobretudo dirigidas aos estudantes com deficiência intelectual com comprometimentos significativos. Há um olhar direcionado, nessa deliberação, especialmente para as funções afetadas pela deficiência, aquilo que estaria faltando na pessoa e que a impediria de estar e acompanhar a escola comum, aproximando-se do modelo médico da deficiência.

Essas diretrizes convergem na direção da inclusão escolar. Entretanto, apesar do incentivo à inclusão em classes regulares, a opção por manter serviços como classes especiais e escolas especializadas remete ao Paradigma de Serviços, que predominou aproximadamente entre as décadas de 1960 e 1980 (Aranha, 2001). Tais ações podem perpetuar práticas segregadoras ou voltadas à integração, dependendo da forma como são implementadas.

O Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014 (Paraná, 2014), já na vigência da PNEEPEI (Brasil, 2008), analisado e aprovado pelo CEE/PR, é favorável à Proposta de Ajustes na organização das instituições especializadas, para que se configurem em Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial.

As antigas instituições especializadas, sob a gestão das Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs), são transformadas em Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, e ficam autorizadas a ofertar Educação Infantil (0 até 6 anos), Ensino Fundamental – do 1º até o 3º ano (6 até 15 anos), EJA e Educação Profissional – Fase I, anos iniciais do Ensino Fundamental (a partir de 15 anos), para estudantes com deficiência intelectual, múltiplas deficiências e transtornos globais do desenvolvimento.

É facultado ao estudante que, a qualquer momento, reunir as condições exigidas – acadêmicas, cognitivas e sociais – o ingresso no ensino regular, tendo, assim, “[...] o direito de migrar ou matricular-se concomitantemente, a qualquer momento da Educação Infantil e do Ensino Fundamental, em instituições de ensino públicas ou privadas, com oferta regular da Educação Básica” (Paraná, 2014, p. 18). Essa orientação também carrega concepções do Paradigma de Serviços, predominante nas décadas de 1960 a 1980, valendo-se do conceito de integração, fundamentado na ideologia da normalização (Aranha, 2001), com a concepção de

adequações e mudanças centradas na pessoa, e não nas estruturas sociais e educacionais.

A organização curricular nas Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, segue o mesmo calendário escolar das escolas públicas da SEED/PR, de acordo com o previsto na Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018b), com “[...] ajustes de temporalidade e com adaptação de objetivos, conteúdos, metodologias e avaliação” (Paraná, 2014, p. 11), conforme as necessidades de cada educando.

O documento prevê a matrícula na etapa da Educação Infantil de forma simultânea à escola regular:

A matrícula escolar, nessa etapa, deve ser efetivada, preferencialmente, nos Centros Municipais de Educação Infantil – CEMEI e/ou Rede Particular, o que muito beneficiará no seu desenvolvimento.

[...].

Em casos específicos, onde não houver a possibilidade de matrícula no CEMEI, a criança poderá ter matrícula, apenas na Escola de Educação Básica, modalidade de Educação Especial (Paraná, 2014, p. 8).

Embora a matrícula simultânea seja uma opção interessante, ela pode, por um lado, acentuar desigualdades, já que famílias com maior poder aquisitivo ou residentes em localidades com melhor oferta de suportes poderão se beneficiar mais dessa possibilidade, enquanto outras podem ficar limitadas a uma matrícula única em escolas especiais. Por outro lado, no Estado do Paraná, essas instituições disponibilizam suportes de saúde (médico, psicológico, fonoaudiológico, entre outros) e orientações jurídicas e de assistência social que facilitam o acesso a tratamentos e terapias ou a recursos econômicos, como os benefícios assistenciais destinados às pessoas com deficiência. Como, na sociedade capitalista contemporânea, há carência na oferta desses suportes pelo Estado, as famílias podem optar por permanecer nas escolas especializadas em razão do maior acesso a esses recursos.

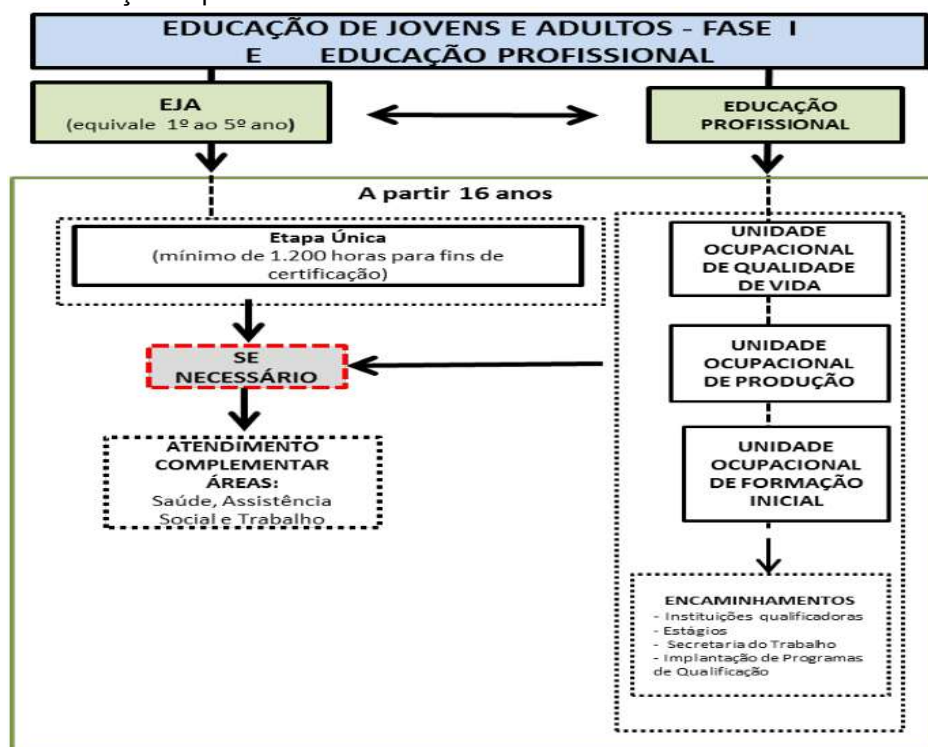
Desse modo, a permanência nessas instituições especializadas, muitas vezes, não decorre necessariamente de uma opção pedagógica ou de uma negação da Educação Inclusiva, mas das condições materiais que estruturam a vida das famílias em uma sociedade marcada por profundas desigualdades sociais. A oferta concentrada de serviços de saúde, assistência e orientação nessas instituições acaba por produzir uma inclusão condicionada, na qual o acesso aos direitos depende da vinculação a determinados espaços institucionais, revelando os limites da atuação do

Estado e a persistência de uma gestão da deficiência que articula proteção social, educação e mercado de serviços, em detrimento da universalização dos suportes.

O Ensino Fundamental das escolas especializadas no Estado do Paraná, referente ao primeiro e ao segundo ano, corresponde a um período de dez anos, ofertado para alunos de 6 a 10 anos de idade. É interessante mencionar que as Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, constituem uma ação específica do Estado do Paraná.

Ao completar 16 anos, nas Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, o estudante com deficiência intelectual ou múltipla será encaminhado para a EJA – 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental –, nessa mesma instituição; no entanto: “Ao completar 16 anos, concluído ou não o 2º ciclo do Ensino Fundamental, o educando dará continuidade à sua escolaridade na Educação de Jovens e Adultos – EJA, por meio de transferência, de acordo com a Legislação Vigente” (Paraná, 2014, p. 12). Essa transferência ocorre dentro da própria instituição ou para escola comum, caso o aluno apresente condições, conforme a organização apresentada na Figura 2

Figura 2 – Organização da EJA nas Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial no Paraná



Fonte: Extraída de Paraná (2014, p. 13).

Nessa organização, mantida na escola especializada, o que desperta atenção é que, apesar de já terem cursado o primeiro e o segundo ciclos do Ensino Fundamental, ao ser transferido para a EJA, o estudante irá repetir esses ciclos de estudo. Se apresentar condições, ou quando for possível encaminhá-lo para o trabalho, irá para a EJA regular (CEEBJAs, escolas de EJA ou outro) e terá, nessa modalidade, a oportunidade de continuar seus estudos.

A organização proposta no Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014 contrapõe-se à perspectiva de Educação Inclusiva defendida pela PNEEPEI (Brasil, 2008). O Ensino Fundamental ofertado pelas escolas especializadas compreende o primeiro e o segundo ciclos, correspondentes aos anos iniciais, com duração total de até dez anos, destinado a estudantes com idades entre 6 e 10 anos. Essa organização implica uma ampliação significativa do tempo de escolarização quando comparada ao ensino regular, o que, embora seja justificado pela necessidade de garantir apoios e mediações pedagógicas às pessoas com deficiência intelectual, pode também produzir efeitos de retenção prolongada e de distanciamento dos percursos escolares comuns.

Em análise crítica, essa ampliação temporal, quando não acompanhada de estratégias efetivas de acesso ao currículo comum e de circulação nos espaços sociais e educacionais regulares, tende a reforçar práticas segregadoras, ainda que sob o discurso da proteção e do cuidado. Isso impacta diretamente as trajetórias escolares posteriores, especialmente de jovens e adultos, uma vez que muitos desses estudantes com deficiência intelectual chegam à EJA, nas escolas regulares, após longos períodos de escolarização em instituições especializadas, com experiências restritas de socialização e de participação em processos educativos comuns.

De acordo com Vigotski (2007, 2021), o desenvolvimento humano não se realiza de forma única ou isolada, mas é mediado por relações sociais, pela linguagem e pelo acesso aos bens culturais historicamente produzidos. Nesse sentido, a permanência prolongada em espaços educacionais separados pode restringir os espaços de mediação social necessários ao desenvolvimento das funções psicológicas superiores, por exemplo. Embora as Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, constituam uma ação específica do Estado do Paraná, sua organização revela as contradições próprias das políticas públicas educacionais em uma sociedade de classes sociais, pois, ao mesmo tempo em que amplia o acesso à escolarização, tende a manter práticas que separam e

responsabilizam as pessoas com deficiência por sua condição e não adaptação, em vez de promover a adequação das estruturas educacionais.

A Deliberação nº 02/2016, do CEE/PR (Paraná, 2016) trata das normas para a Modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, com vigência até o ano de 2023. Define o público da Educação Especial como aqueles estudantes que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, com barreiras que comprometem sua participação em condições de igualdade com os demais estudantes, bem como aqueles que apresentam indicadores de altas habilidades ou superdotação.

O documento assegura o AEE em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Indica como local preferencial desse atendimento a rede regular de ensino, com a oferta de AEE no contraturno da escolarização, em SRM da mesma instituição, ou em outra, se necessário, bem como em instituições de Educação Especial e Centros de AEE. Essa deliberação, em seu art. 9º, permite ao estudante com deficiência, ou à sua família – principalmente no caso daqueles com deficiência intelectual, deficiências múltiplas ou transtorno global do desenvolvimento – o direito de opção pelas escolas de ensino regular ou pelas Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial. Em seu art. 9º, está assegurada “[...] ao estudante com deficiência e à sua família ou responsáveis a opção por instituição de ensino da rede regular ou instituição de Educação Especial, observada a identificação das necessidades educacionais [...]” (Paraná, 2016, p. 6).

A coexistência de escolas regulares e escolas específicas para a Educação Especial pode gerar divergências no entendimento e na configuração da Política de Educação Inclusiva defendida pela PNEEPEI (Brasil, 2008), especialmente no contexto das políticas locais do Estado do Paraná, onde se observa a manutenção de propostas híbridas que tensionam o princípio da inclusão em sistemas comuns de ensino. Embora essas políticas ampliem o acesso à escolarização e aos suportes, que são fundamentais à diversidade, elas também podem reforçar desigualdades e ampliar práticas de cuidado e proteção, sobretudo para jovens e adultos com deficiência intelectual, cujas experiências são atravessadas pela interseccionalidade de idade, classe social e deficiência.

Nesse cenário, estudantes com deficiência intelectual, oriundos da classe trabalhadora, tendem a permanecer por mais tempo em instituições especializadas,

com percursos escolares prolongados e fragmentados, que impactam diretamente as vivências da vida adulta, as continuidades na EJA e a participação social.

1.3.1.2 Documentos normativos da SEED/PR

No *site* da SEED/PR, foram selecionados os seguintes documentos, tidos como centrais, de forma geral, relacionados à inclusão escolar:²²

1. Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos, do ano de 2006 (Paraná, 2006).
2. Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão, do ano de 2009 (Paraná, 2009).
3. Instrução nº 016/2011 – SEED/SUED [Superintendência da Educação do Paraná] (Paraná, 2011b), que estabelece critérios para o AEE em SRM Tipo I, na Educação Básica – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos,
4. Instrução nº 09/2018 – SUED/SEED (Paraná, 2018), que estabelece critérios para o AEE por meio da SRM, nas áreas da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e para estudantes com transtornos funcionais específicos nas instituições de ensino do Sistema Estadual de Ensino.
5. Resolução SEED nº 3.979, de 20 de julho de 2022 (Paraná, 2022a), que dispõe sobre o serviço de AEE no Sistema Estadual de Ensino do Paraná.
6. Orientação Conjunta nº 01/2023 – SEED/CEE (Paraná, 2023), que trata de decisão referente aos encaminhamentos do estudante da rede regular à Escola de Educação Básica, modalidade Educação Especial.

Nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (Paraná, 2006), apresenta-se a concepção de inclusão escolar

²² Nesta pesquisa, o objetivo foi mapear documentos orientadores emitidos pela SEED/PR com abordagem na perspectiva da inclusão escolar de forma geral, para os estudantes público da Educação Especial, entre eles as pessoas com deficiência intelectual, a partir do ano de 1996. Dessa forma, não foram incluídas orientações específicas por área, por exemplo: instruções para funcionamento da sala de recursos na área da deficiência intelectual, da surdez ou da cegueira, por serem vários os documentos com essa finalidade e por não ser esse o objetivo da pesquisa.

para a rede estadual de ensino do Paraná, denominada de “inclusão responsável”, em que:

O desafio da inclusão escolar é enfrentado como nova forma de repensar e reestruturar políticas e estratégias educativas, de maneira a criar oportunidades efetivas de acesso para crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais, e, sobretudo, garantir condições indispensáveis para que possam manter-se na escola e aprender (Paraná, 2006, p. 39).

Dessa forma, ao mesmo tempo em que se buscam desenvolver estruturas de apoio nas escolas regulares para inclusão dos estudantes público da Educação Especial, também se assegura a continuidade do funcionamento das escolas de Educação Especial. Define-se que a escola regular é o espaço preferencial, garantido na legislação, para a promoção da aprendizagem e inclusão de alunos com algum tipo de deficiência ou transtorno. Entretanto, há “[...] uma parcela de crianças e adolescentes que, em função de seus graves comprometimentos ou da necessidade de uma proposta linguística diferenciada, requerem que seu atendimento seja realizado em classes ou escolas especiais” (Paraná, 2006, p. 39).

Essas diretrizes asseguram, portanto, a inclusão escolar nas escolas regulares e mantêm as escolas especializadas em funcionamento para atender uma parcela de estudantes com comprometimentos mais graves. A proposta de “inclusão responsável”, defendida nessas diretrizes, apresenta-se como um meio-termo entre o ideal inclusivo e as limitações práticas do sistema educacional. As orientações reconhecem a necessidade de se criar condições efetivas para a inclusão de pessoas com deficiência em escolas regulares, ao mesmo tempo em que admitem a manutenção de instituições especializadas para atender estudantes com graves comprometimentos ou necessidades específicas.

A Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão para o Estado do Paraná (Paraná, 2009) reforça os princípios e as práticas que norteiam as políticas de inclusão escolar na rede de ensino no Estado do Paraná. Os pontos dessa política que merecem destaque são os seguintes: inclusão responsável, conceito já apresentado nas Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos (Paraná, 2006), e a construção da rede de apoio no Paraná; impactos da Educação Especial na perspectiva da inclusão educacional no Paraná; escolas de Educação Especial da rede conveniada; formação continuada e o atendimento dos alunos da Educação Especial.

Sobre a inclusão responsável e a construção da rede de apoio no Paraná, a referida política (Paraná, 2009) relata que realiza a inclusão de alunos público da Educação Especial desde o mês de janeiro de 2003, por meio da SEED/PR. Indica que o número de estudantes público da Educação Especial aumentou nas escolas regulares. Entretanto, posiciona que,

[...] embora a escola regular seja o local preferencial para promoção da aprendizagem dos alunos, há uma parcela de crianças, adolescentes e adultos que, em função de seus graves comprometimentos, requerem ainda, que seu atendimento educacional seja realizado em escolas de educação especial (Paraná, 2009, p. 9).

Quanto às realizações da política da Educação Especial na perspectiva da inclusão educacional no Paraná, registram-se os seguintes pontos: a realização de dois concursos públicos para professores de Educação Especial da rede, nos anos de 2004 e 2007, respectivamente, e a consolidação do programa de inclusão responsável, prevendo a avaliação constante da qualidade dos serviços prestados, tanto nas escolas comuns quanto nas escolas especializadas.

Ainda que o texto destaque a importância de uma rede de apoio à inclusão escolar, faltam detalhes sobre como essa rede será estruturada, mantida e monitorada. A manutenção das escolas especializadas como parte do sistema de Educação Básica da rede estadual gera tensões com o conceito de Educação Inclusiva, considerando a forma como essas escolas são integradas ao sistema regular de educação.

A Instrução nº 016/2011 (Paraná, 2011b), emitida pela SEED/PR, estabelece critérios normativos para o funcionamento das SRMs – Tipo I (SRM–Tipo I) na Educação Básica. Esse documento apresenta diretrizes voltadas ao AEE de estudantes com deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. A partir dessa instrução, o Estado do Paraná acrescenta mais um público à sua lista para o AEE nas escolas da rede. São também elegíveis a esse atendimento os estudantes com transtornos funcionais específicos²³. Nessa instrução, esse público é caracterizado pela seguinte descrição:

²³ Os transtornos funcionais específicos referem-se a dificuldades de aprendizagem em alguma área específica. Os mais comuns nos espaços escolares são de três tipos: leitura, expressão escrita e habilidades matemáticas (Leal; Nogueira, 2011).

Refere-se [à] funcionalidade específica (intrínsecas) do sujeito, sem o comprometimento intelectual do mesmo. Diz respeito a um grupo heterogêneo de alterações manifestadas por dificuldades significativas: na aquisição e uso da audição, fala, leitura, escrita, raciocínio ou habilidades matemáticas, na atenção e concentração (Paraná, 2011b, p. 2)

O funcionamento das SRMs – Tipo I (SRM–Tipo I) na Educação Básica estava previsto para ocorrer no contraturno da escolarização, tendo como objetivo principal promover a equidade educacional, garantindo que os alunos da Educação Especial recebam o suporte necessário para superar desafios quanto à permanência e à aprendizagem.

Essa instrução estabelece critérios para o funcionamento das SRMs – Tipo I, incluindo carga horária, materiais pedagógicos e adequações físicas. Estabelece, como requisito para a inclusão do aluno com deficiência intelectual, a realização de uma avaliação psicoeducacional no ambiente escolar, realizada pelo professor da SRM – Tipo I e/ou pelo pedagogo da escola regular que o estudante frequenta. A avaliação deve abordar aspectos relacionados à aprendizagem da língua oral e escrita, interpretação, produção textual, sistemas numéricos, cálculos, medidas, entre outros, além das áreas do desenvolvimento, levando em conta as habilidades adaptativas, sociais e conceituais, sendo acompanhada, obrigatoriamente, de um parecer psicológico que contenha o diagnóstico da deficiência.

A Instrução nº 09/2018 (Paraná, 2018), da SEED/PR, define as SRMs como espaços pedagógicos adaptados, organizados com recursos específicos para oferecer AEE. Essa orientação está alinhada à Deliberação nº 02/2016 do CEE/PR (Paraná, 2016) e a outras legislações nacionais, como a LDBEN (Brasil, 1996) e o Decreto Federal nº 7.611/2011 (Brasil, 2011). Essa instrução reforça as orientações normativas e operacionais disponibilizadas pela Instrução nº 016/2011 da SEED/PR (Paraná, 2011b).

No ano de 2022, a Resolução SEED nº 3.979/2022 (Paraná, 2022a), que dispõe sobre o AEE no Sistema Estadual de Ensino do Paraná, regulamenta a oferta nas instituições públicas e privadas de Educação Básica, em suas diferentes etapas e modalidades. No entanto, o contido nessa resolução não se aplica às instituições de ensino especializadas, que possuem organização própria para a oferta de Educação Básica na Modalidade Educação Especial. A definição do público para o AEE está descrita da seguinte forma:

Art. 3.º São considerados público da Educação Especial e elegíveis ao serviço de AEE os estudantes identificados com uma ou mais das seguintes condições:

I- deficiência: impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com uma ou mais barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas;

II- transtornos globais do desenvolvimento: quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras, incluindo-se nessa definição estudantes com transtorno do espectro autista (TEA);

III- transtornos funcionais específicos: transtorno de aprendizagem (disgrafia, disortografia, dislexia, discalculia) ou transtorno de déficit de atenção/hiperatividade;

Art. 4.º A comprovação das condições dispostas nos incisos I, II e III do Art. 3.º desta Resolução depende de diagnósticos ou avaliação da deficiência, realizados por profissionais de saúde, conforme suas atribuições legais e técnicas para essa finalidade (Paraná, 2022a, grifo próprio).

Embora o texto reconheça a importância do AEE em escolas regulares, a valorização de outros sistemas, como as escolas especializadas, pode limitar o alcance da inclusão escolar e suas contribuições para a vida de jovens e adultos com deficiência intelectual, principalmente nas questões sociais e de trabalho.

Outra questão, nesse sentido, é o contido no art. 4º da Resolução SEED nº 3.979/2022, que exige comprovação diagnóstica ou avaliação da deficiência por profissionais de saúde para que o estudante seja considerado elegível ao AEE (Paraná, 2022a). Essa exigência aproxima-se da visão médica da deficiência e substitui as orientações anteriores da Instrução nº 016/2011 SEED/PR – SUEP/PR (Paraná, 2011b) e da Instrução nº 09/2018 – SUEP/SEED (Paraná, 2018), que ainda previam a avaliação no contexto escolar, realizada pelo professor da SRM e pelos pedagogos da escola regular.

Essa decisão pode restringir o acesso à Educação Inclusiva. Muitas famílias enfrentam dificuldades de acesso aos serviços de saúde necessários para obter diagnósticos, especialmente em contextos de vulnerabilidade social. Além disso, avaliações médicas tendem a desconsiderar as condições sociais de interação e participação (acesso a bens e recursos culturais, distribuídos de forma desigual), o que implica diretamente na inclusão escolar de jovens e adultos com deficiência intelectual e os suportes para a vivência da vida adulta.

A Orientação Conjunta nº 01/2023 (Paraná, 2023) – SEED/PR e CEE/PR –, no ano de 2023, vem orientar as escolas regulares da Rede Estadual de Educação do Paraná quanto ao encaminhamento de estudantes com deficiência intelectual ou

transtornos globais do desenvolvimento que não estiverem conseguindo acompanhar a escola regular para as Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial. De acordo com o documento:

Somente após o primeiro período letivo, que na rede estadual corresponde ao trimestre, e ao ser avaliado em Conselho de Classe, poderá ser tomada decisão referente aos encaminhamentos, para o estudante, à Escola de Educação Básica, modalidade Educação Especial (Paraná, 2023, p. 1).

Após essa decisão, procede-se a um estudo de caso, em conjunto com a equipe técnica do Núcleo Regional de Educação e do Departamento de Educação Inclusiva da SEED/PR. Finalizado o estudo de caso, acordado pela equipe multidisciplinar da escola especializada, o resultado será repassado aos interessados e, se favorável, o estudante será encaminhado à Escola de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial.

Embora o documento afirme que esse encaminhamento deve ocorrer somente após esgotadas as ações de adequação e flexibilização no ensino regular, ele é visto como um retrocesso, à medida que prioriza a educação em ambientes especiais, ainda que de forma condicional. A proposta de retirar estudantes já incluídos nas escolas regulares para enviá-los às escolas de Educação Especial é uma forma de separação, contrariando os princípios da Educação Inclusiva atual e a visão biopsicossocial da deficiência, que defendem a permanência dos estudantes no contexto regular e ajustes e adequações das redes de ensino para atendê-los.

Nessa perspectiva, esse documento trata de uma questão controversa na Educação Inclusiva, que é o retorno de estudantes com deficiência intelectual, ou outras deficiências significativas, para classes e escolas especiais, discutida em estudos como os de Glat e Estef (2021) e Luiz (2020).

Luiz (2020) pontua ser esse um processo contraditório, pois, muitas vezes, por falta de professores de apoio ou por necessidades específicas, esses alunos são remanejados e concentrados em salas específicas, com atendimento de apenas um profissional da área. Dessa forma, caracteriza-se “[...] o retorno das salas especiais dentro das escolas regulares” (Luiz, 2020, p. 80).

Para Glat e Estef (2021), o ingresso ou o retorno de pessoas com deficiência intelectual para a escola ou instituição especializada, após fracassos na escola comum, é um dado significativo e representa uma tendência que pode prevalecer, ainda que a oferta de serviços substitutivos de Educação Especial venha diminuindo.

A normativa da SEED/PR que redefine a configuração do AEE no Estado do Paraná, Instrução Normativa nº 003/2024 – DEDUC²⁴/SEED (Paraná, 2024), estabelece a autorização e o funcionamento das SRMs na Rede Estadual de Educação, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, e orienta que a organização se dará da seguinte forma:

I - Sala de Recursos Multifuncionais - área de deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos (SRM DI, DFN, TGD, TFE); II - Sala de Recursos Multifuncionais - área de surdez e deficiência auditiva (SRM Surdez); III - Sala de Recursos Multifuncionais - área de deficiência visual (SRM DV);
IV - Sala de Recursos Multifuncionais - área de altas habilidades/superdotação (SRM AH/SD) (Paraná, 2024, p. 3).

Nessa questão, essa instrução traz uma alteração em relação às anteriores, Instrução nº 016/2011 (Paraná, 2011b), reafirmada na Instrução nº 09/2018 (Paraná, 2018), de que as áreas específicas previstas para atendimento nas salas de recursos podem ser atendidas em uma única SEM, porém “[...] as áreas específicas previstas nos incisos I a IV [...] podem ser organizadas em uma única Sala de Recursos Multifuncionais, respeitando um cronograma próprio que assegure funcionalidade e aprendizagem de cada estudante” (Paraná, 2024, p. 3).

Além disso, sobre a matrícula dos estudantes nesse atendimento, apesar de a Instrução Normativa nº 003/2024 garantir que mantém alinhamento com a LBI – Lei nº 13.146/2015 (Brasil, 2015) – e o Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011), mantém os critérios médicos de elegibilidade, presentes na Resolução SEED nº 3.979/2022 (Paraná, 2022a), para decidir quem tem direito ao AEE:

2.2.1 A matrícula dos estudantes na Sala de Recursos Multifuncionais irá considerar os critérios de elegibilidade dispostos na Resolução SEED nº 3.979/2022, bem como os demais normativos vigentes.

2.2.2 Os estudantes matriculados na Sala de Recursos Multifuncionais deverão ter a correta identificação da condição que lhe torna elegível ao serviço de AEE, devendo os documentos comprobatórios serem anexados durante a matrícula no Sistema Estadual de Registro Escolar (SERE) no campo próprio.

2.2.3 O estudante elegível para o serviço de AEE por meio de Sala de Recursos Multifuncionais deverá ser matriculado, preferencialmente, na instituição de ensino em que frequenta o ensino comum, ou na escola mais próxima que ofereça o serviço ao qual ele é elegível (Paraná, 2024, p. 4).

Ao utilizar os critérios de elegibilidade previstos na Resolução nº 3.979/2022 (Paraná, 2022a) para definir quem são os alunos elegíveis para frequência no AEE,

²⁴ DEDUC = Diretoria de Educação.

exige-se a comprovação da deficiência a partir de diagnóstico de profissionais da área da saúde, ressaltando, dessa forma, a deficiência ou os transtornos, e não os potenciais de desenvolvimento. Essa proposta se afasta do modelo biopsicossocial da deficiência, cuja concepção não é mais pautada pelo modelo clínico, orgânico, psicológico ou social isoladamente, mas pela articulação desses elementos, considerando, sobretudo, aspectos sociais e de interação.

A aproximação com o modelo médico pode levar a práticas que priorizam a categorização clínica em detrimento de intervenções pedagógicas e sociais que efetivamente favoreçam a inclusão, visto que diagnósticos apenas de profissionais da área da saúde frequentemente se baseiam em critérios clínicos que não refletem toda a complexidade das necessidades sociais e educacionais.

Conforme demonstram os documentos analisados, as normativas para a construção da inclusão escolar de pessoas com deficiência no Estado do Paraná, ao mesmo tempo em que afirmam acompanhar as diretrizes nacionais para a Educação Inclusiva, antagonizam-se, em alguns aspectos, com a PNEEPEI (Brasil, 2008), especialmente no que diz respeito à organização das escolas de Educação Especial e aos critérios para definir quais estudantes têm direito ao AEE nas escolas regulares, com divergências, principalmente, em relação ao modelo biopsicossocial da deficiência, defendido pela LBI (Brasil, 2015).

No próximo capítulo, discute-se a EJA, delineando-se, de forma específica, o cenário e a configuração da Educação Inclusiva de pessoas com deficiência intelectual nessa modalidade no Estado do Paraná.

CAPÍTULO 2

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Este capítulo tem como objetivo discutir questões gerais da EJA no Brasil e no Estado do Paraná, bem como a Educação Inclusiva de pessoas com deficiência intelectual nessa modalidade.

2.1 BREVE CONTEXTUALIZAÇÃO DA EJA

A EJA, atualmente, é compreendida como uma modalidade da Educação Básica. A LDBEN, em seu art. 4º, reconhece a EJA como modalidade educacional, a integra ao sistema de ensino e orienta que o atendimento seja direcionado e específico a esse público, “[...] com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola” (Brasil, 2021a, p. 10)

Para Vigotski (2023, p. 171), a educação desempenha papel central na formação do homem, “[...] ela é o caminho de formação social consciente de novas gerações, a principal forma de substituição de um tipo histórico de humano”. A EJA, nessa perspectiva, para além da formação de consciências, está ligada ao conceito da reparação na sociedade de classes sociais. Em um contexto de desigualdades sociais, como a realidade brasileira, a EJA assume o papel de mediação histórica e social voltada à formação humana de grupos e pessoas excluídas, que tiveram seu direito à escolarização negado ou interrompido pelas condições materiais de existência.

Contextualizando a EJA, Freire (2013, p. 57) argumenta que a tomada de consciência sobre as “condições espaço-temporais” e o “enraizamento situacional” do indivíduo é o ponto de partida para que jovens e adultos compreendam criticamente a realidade, reconheçam sua inserção nas relações de classe social e se constituam como agentes capazes de transformá-la. Não diz respeito a uma reflexão abstrata, mas a uma formação direcionada e consciente da própria realidade, entendendo as relações de produção e as forças históricas, sociais e culturais que a moldam.

Reconhecer que o Brasil é um país historicamente marcado pelas diferenças de acesso à educação, dividido entre aqueles que conseguiram frequentar a escola e aqueles que se mantiveram (ou ainda estão) à margem, é, portanto, um requisito

importante para problematizar a configuração da EJA, suas normativas e contradições, caracterizadas, em grande parte, por descontinuidades.

Na LDBEN (Brasil, 1996, 2021a), está garantido o direito de acesso e continuidade dos estudos a jovens e adultos que não tiveram acesso à escola na idade própria. Essa lei, ao mesmo tempo em que assegura a educação a jovens e adultos excluídos, como as pessoas com deficiência, também configura uma dinâmica diferenciada para essa modalidade, ao possibilitar a entrada de adolescentes. Ao estipular a idade mínima de 15 anos para ingresso no Ensino Fundamental, tenta resolver outro problema, que é o da Educação Básica, que, no processo de escolarização das classes populares, não consegue escolarizar todos os adolescentes na idade certa. A redação do artigo que trata da EJA na LDBEN assim delimita o acesso e o ingresso nessa modalidade:

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos (Brasil, 2021a, p. 30).

Para contextualizar essa assertiva sobre as pessoas jovens ou adultas não alfabetizadas e a insistência sobre as ações essenciais para a mudança social, recorre-se a Vigotski (2023, p. 171-172), na defesa da formação do homem, de uma educação não alienante, capaz de articular educação “política e politécnica”, referindo-se a “[...] conhecimento de princípios gerais de todos os processos produtivos e, ao mesmo tempo, o fomento de habilidades práticas”, para que, assim, pudesse se deslocar “do reino da necessidade para o reino da liberdade”.

Dessa maneira, em interlocução com Vigotski (2023), defende-se, neste estudo, que, na EJA, o desenvolvimento de consciência crítica que instrumentalize o homem para mudanças na realidade faz-se cada vez mais urgente. No entanto, isso só será possível por meio do fortalecimento das políticas e prioridades educacionais direcionadas a essa modalidade educacional. Sem o acesso à educação de qualidade, a consciência crítica e a capacidade de atuação humana são reduzidas, e as alternativas para transformação social são inibidas.

A partir do ano de 2018, com as políticas e prioridades adotadas pelos governos eleitos, sobretudo pelo Governo Federal, observam-se ações de desmonte e

descontinuidade das políticas para a EJA, explicadas a seguir. No ano de 2019, no governo do presidente Jair Messias Bolsonaro, do Partido Liberal (PL), uma das ações do MEC foi a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi), mediante o Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019 (Brasil, 2019). Essa secretaria era responsável pelos programas e pelas políticas nas áreas da Educação Especial, da EJA, da Educação do Campo, da Educação Escolar Indígena e Quilombola, da Educação para as relações Étnico-Raciais e da Educação em Direitos Humanos.

No governo Bolsonaro, para substituir a Secadi, foram criadas duas secretarias: uma responsável pela Alfabetização e outra para cuidar das Modalidades Especializadas da Educação. Entretanto, a inércia das políticas e prioridades desse governo contribuiu para o enfraquecimento de ações direcionadas à EJA nesse período. Tal ação converge ao posicionamento de Freire (1987), na relação entre quem governa e aqueles que recebem as ações governamentais, como na educação, para não questionar aqueles que governam. Segundo o autor: “O opressor elabora a teoria de sua ação necessariamente sem o povo, pois que é contra ele. O povo, por sua vez, enquanto esmagado e oprimido, introjetando o opressor, não pode, sozinho, constituir a teoria de sua ação libertadora” (Freire, 1987, p. 115).

Assim, no ano de 2021, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e pela Câmara da Educação Básica (CEB) a Resolução nº 1, de 28 de maio de 2021, referente ao alinhamento das Diretrizes Operacionais para a EJA, apresentadas na BNCC, e a outras legislações relativas à modalidade (Brasil, 2021b). Nesse documento, estão previstas, no art. 2º, as formas de organização da EJA e suas finalidades:

- I - Educação de Jovens e Adultos presencial;
- II - Educação de Jovens e Adultos na modalidade Educação a Distância (EJA/EaD);
- III - Educação de Jovens e Adultos articulada à Educação Profissional, em cursos de qualificação profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio;
- IV - Educação de Jovens e Adultos com ênfase na Educação e Aprendizagem ao Longo da Vida (Brasil, 2021b, p. 1-2)

Essa normativa garante a continuidade da EJA na oferta presencial, assegurando, no mínimo, 150 horas para alfabetização, mais 150 horas para conhecimentos matemáticos básicos nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Para os anos finais do Ensino Fundamental, a carga horária prevista para a formação geral básica é de 1.200 horas. No Ensino Médio, estão previstas 1.200 horas de formação.

Quanto à EJA na modalidade de Educação a Distância (EaD), a Resolução CNE/CEB nº 1/2021 aponta em seu art. 4º:

Os cursos da EJA desenvolvidos por meio da EaD serão ofertados apenas para os Anos Finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, com as seguintes características:

I - a duração mínima dos cursos da EJA, desenvolvidos por meio da EaD, será a mesma estabelecida para a EJA presencial;

II - disponibilização de Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) aos estudantes, e de plataformas garantidoras de acesso além de mídias e/ou materiais didáticos impressos;

III - desenvolvimento de interatividade pedagógica dos docentes licenciados na disciplina ou atividade, garantindo relação adequada de professores por número de estudantes;

IV - disponibilização de infraestrutura tecnológica como polo de apoio pedagógico às atividades dos estudantes, garantindo seu acesso à biblioteca, rádio, televisão e internet aberta às possibilidades da chamada convergência digital; e

V - reconhecimento e aceitação de transferências entre os cursos da EJA presencial e os desenvolvidos em EaD ou mediação tecnológica (Brasil, 2021b, p. 2).

Essa proposta amplia ainda mais as desigualdades de acesso, e, mais uma vez, a exclusão se fará presente, especialmente para jovens e adultos com deficiência intelectual, pois, além de todas as dificuldades impostas por essa modalidade de ensino, os alunos ainda enfrentam dificuldades no uso da tecnologia, por falta de domínio, de equipamentos adequados e pela insuficiência de infraestrutura, como rede de acesso à internet.

A Resolução CNE/CEB nº 1/2021 prevê, ainda, que a EJA articulada à Educação Profissional poderá ser ofertada nas seguintes formas: concomitante à formação geral, podendo ocorrer ou não na mesma unidade escolar; concomitante, na forma simultânea em distintas instituições, mediante ação de convênio e unificação de Projeto Político-Pedagógico (PPP); integrada, que articula os componentes da formação geral com os da formação profissional, em uma proposta única.

Quanto à EJA com ênfase na aprendizagem e Educação ao Longo da Vida, poderá ser ofertada, conforme o art. 8º da Resolução CNE/CEB nº 1/2021, aos seguintes públicos e nas seguintes formas:

I - atendimento aos estudantes com deficiência, transtornos funcionais específicos e transtorno do espectro autista na modalidade da EJA, de acordo com suas singularidades, a partir da acessibilidade curricular promovida com utilização de metodologias e técnicas específicas, oferta de tecnologias assistivas conforme as necessidades dos estudantes, apoiados por profissionais qualificados; e

II - atendimento aos estudantes com dificuldades de locomoção, residentes em locais remotos e de difícil acesso, em periferias de alto risco social e em

situação de privação de liberdade nos estabelecimentos penais, oportunizando acesso escolar às populações do campo, indígena, quilombola, ribeirinhos, itinerantes, refugiados, migrantes, e outros povos tradicionais, implementando turmas ou atendimento personalizado em condições de garantir aos alunos acesso curricular, permanência na escola, participação nas atividades e resultados positivos no processo de ensino e aprendizagem (Brasil, 2021b, p. 3).

Em relação à proposta de Educação ao Longo da Vida na EJA, para o grupo dos estudantes com deficiência, transtornos funcionais específicos e transtorno do espectro autista, a Resolução CNE/CEB nº 1/2021 confirma a necessidade do AEE, de forma complementar e, preferencialmente, no mesmo turno de oferta. Está previsto, no § 5º o art. 8º, que as “[...] turmas da EJA com ênfase na Educação ao Longo da Vida deverão ser ofertadas em escolas regulares comuns, organizando suas especificidades curriculares, metodológicas, de materiais, de avaliação e outras no PPP da escola” (Brasil, 2021b, p. 3).

A Resolução assegura, ainda, que as turmas organizadas dentro da proposta de Educação ao Longo da Vida (Brasil, 2021b), para os estudantes público da Educação Especial, deverão ser ofertadas no 1º segmento do Ensino Fundamental, ou seja, nos anos iniciais, e o acompanhamento da evolução deverá permitir o avanço e o atendimento nos demais segmentos, de acordo com o projeto de vida de cada jovem, adulto ou idoso.

Aos estudantes que apresentem severas deficiências, a Resolução CNE/CEB nº 1/2021 orienta, no § 8º do art. 8º:

Aos estudantes que apresentem severas deficiências ou transtornos funcionais específicos e transtorno do espectro autista que impeçam seu desenvolvimento acadêmico, a legislação permite ser outorgada a terminalidade específica, documento descritivo das competências adquiridas, exigindo encaminhamento do estudante à outras experiências de vida e trabalho que não considerem a continuidade de estudos acadêmicos formais (Brasil, 2021b, p. 4).

Considerando a configuração da estrutura de oferta de Educação ao Longo da Vida, ou o cumprimento da terminalidade específica para estudantes com deficiências severas, transtornos funcionais específicos ou transtorno do espectro autista, em condições que impeçam o desenvolvimento acadêmico, Bueno (2022), ao estudar a EJA no Estado do Paraná, observou que orientações sobre essas propostas não estão disponíveis nas normativas locais para a rede de ensino.

A proposta contida na Resolução CNE/CEB nº 1/2021 (Brasil, 2021b) denotava a necessidade de ampliação, para os jovens e adultos com deficiência, sobretudo a

intelectual, de acesso, permanência na escola e ascensão aos níveis mais elevados da escolarização. Entretanto, ainda predominam, nessa política, indefinições para a estruturação de políticas e programas locais de EJA, sobretudo de financiamento.

No ano de 2023, assumiu o governo do Brasil o presidente eleito em 2022, Luiz Inácio Lula da Silva, do Partido dos Trabalhadores (PT), e, por meio do Decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023 (Brasil, 2023c), instituiu a recriação da Secretaria de Articulação Intersectorial e com Sistemas de Ensino (Sase) e da Secadi, que haviam sido extintas na gestão do governo Bolsonaro, do PL (2019-2022). Essas secretarias são responsáveis pelas ações, pelas políticas e pelos programas nas áreas da Educação Especial, EJA, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, Educação para as relações Étnico-Raciais e Educação em Direitos Humanos. Iniciou-se, nesse período, a retomada das políticas por parte do MEC, com a volta de investimentos nessa modalidade educacional, que havia sido negligenciada na gestão anterior.

Assim, no ano de 2025, foram instituídas novas diretrizes, as “Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA”, por meio da Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025 (Brasil, 2025a), que revogou a Resolução CNE/CEB nº 1/2021 (Brasil, 2021b). As diretrizes da Resolução CNE/CEB nº 3/2025 (Brasil, 2025a) reforçam, em seu art. 2º, o direito à escolarização pela pessoa jovem, adulta ou idosa com deficiência, sendo:

§ 2º A oferta da EJA deverá ocorrer em diferentes turnos (matutino, vespertino e noturno), a fim de atender às necessidades de seu público.

§ 3º Os estudantes jovens, adultos e idosos que são pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação terão assegurados o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem na EJA (Brasil, 2025a, p. 1).

Esse documento orienta, ainda, sobre a criação de uma cultura de acesso que deve articular diferentes domínios, do currículo à arquitetura escolar e aos meios de transporte, garantindo que o ambiente de aprendizagem da EJA seja acessível em todas as suas dimensões, ressaltando que a inclusão é um compromisso contínuo que deve permear todas as etapas da Educação Básica (Brasil, 2025a). O § 5º do art. 2º afirma:

Devem-se identificar as barreiras que impedem ou dificultam o ingresso, a permanência e a participação de estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação e promover uma cultura de acesso, que inclui acessibilidade curricular, tecnológica,

arquitetônica, comunicacional e de transporte, sendo importante observar, ainda, a garantia de comunicação aumentativa e alternativa às pessoas com necessidades complexas de comunicação, que não utilizam a oralidade para comunicação e expressão no processo de aprendizagem em todas as etapas da Educação Básica (Brasil, 2025a, p. 2).

Outra questão importante diz respeito às mudanças nas formas de oferta, contrapondo-se à Resolução CNE/CEB nº 1/2021 (Brasil, 2021b), que permitia a disponibilidade da EJA na modalidade EaD nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, com maior parte da carga horária a distância. As atuais diretrizes – Resolução CNE/CEB nº 3/2025, trazem, em seu art. 3º, a seguinte orientação:

- I - presencialmente, como a forma principal desta modalidade, sendo facultado aos sistemas de ensino, desde que regulamentada e de forma adicional, a utilização de práticas pedagógicas não presenciais;
- II - articulada com a Educação Profissional, em cursos de qualificação profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio;
- III - virtualmente, por meio da modalidade Educação a Distância - EaD, exclusivamente na etapa do Ensino Médio, garantindo a oferta de, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) da carga horária na modalidade presencial; e
- IV - via exames supletivos no nível de conclusão do Ensino Fundamental, para os maiores de quinze anos, e Ensino Médio para os maiores de dezoito anos (Brasil, 2025a, p. 2)

Essa determinação para a EJA presencial, como forma principal de oferta, representa um avanço, sobretudo para o acesso e a continuidade na vida escolar de jovens e adultos com deficiência intelectual, visto que essas pessoas encontram maiores dificuldades para permanecer na modalidade EJA/EaD e encontrar condições para sua aprendizagem e desenvolvimento de habilidades, pela necessidade da mediação de uma pessoa mais experiente na cultura (Vigotski, 2021) ou de recursos auxiliares, criados culturalmente, com maior disponibilidade na oferta presencial.

Essas preocupações vinham sendo observadas na vigência das diretrizes anteriores – Resolução CNE/CEB nº 1/2021 (Brasil, 2021b) –, com as políticas locais no Estado do Paraná priorizando a oferta da EJA no formato EaD, principalmente com a entrega dessa modalidade às parcerias público-privadas, conforme argumentam Bueno e Oliveira (2024), em pesquisa sobre políticas de Educação Inclusiva para a EJA, com análise das políticas e prioridades adotadas pelos governos eleitos a partir do ano de 2018. Segundo as autoras: “Tais parcerias prejudicam a oferta da EJA de qualidade, que, em alguns estados, está sendo entregue à iniciativa privada, com oferta preferencial na modalidade de educação a distância” (Bueno; Oliveira, 2024, p. 200-201).

Nesse momento, a atuação dos governos eleitos a partir do ano de 2018, segundo as autoras, exigia, além de mover fortemente o aparato acadêmico nessas discussões, atenção ao risco de exclusão e desconstrução do legado da EJA, aumentando-se o

[...] risco de transformação da EJA em instrumento das classes dominantes, servindo apenas para certificação aos que a ela conseguirem acesso, excluindo-se desse processo grupos fragilizados, como os estudantes jovens, adultos ou idosos com deficiência” (Bueno; Oliveira, 2024, p. 201).

Quanto à política de expansão da oferta de EJA e aumento do acesso das pessoas com deficiência, sobretudo para alcançar jovens e adultos com deficiência intelectual, as diretrizes atuais – Resolução CNE/CEB nº 3/2025 (Brasil, 2025a) – reforçam, no inciso II de seu art. 4º, uma importante orientação para o estabelecimento de parcerias intersetoriais, já previstas na LBI (Brasil, 2015) e no PNE (Brasil, 2014), sendo: “II - articulação intersetorial para o levantamento da demanda para matrículas, envolvendo órgãos governamentais, movimentos sociais e populares, setor produtivo, instituições de ensino e pesquisa, Ministério Público e outros” (Brasil, 2025a, p. 2).

Apesar das importantes mudanças trazidas pelas atuais diretrizes (Brasil, 2025a), a EJA ainda enfrenta o desafio de reparar e superar as exclusões históricas. Na próxima seção, aprofunda-se essa discussão ao analisarem-se as políticas públicas específicas para a Educação Inclusiva de jovens e adultos com deficiência intelectual nessa modalidade educacional.

2.2 JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA NA EJA

A PNEEPEI (Brasil, 2008) assegura que a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todos os níveis, etapas e modalidades. Nesse sentido, na EJA, caracterizada como modalidade educacional, fica assegurado o AEE para as pessoas com deficiência.

Entretanto, sendo a EJA espaço de inclusão e encontro de grupos historicamente excluídos, os jovens e adultos com deficiência estão entre os últimos grupos a chegar a essa modalidade (Arroyo, 2017). O autor questiona se há lugar para pessoas com deficiência na EJA: “Chegam jovens-adultos deficientes na EJA? Há lugar para esses corpos humanos? No final da sala?” [...] (Arroyo, 2017, p. 271) e discorre sobre as determinantes que mantiveram essas pessoas fora da escola:

[...] em nossa tradição até faz poucos anos essas corporeidades humanas tidas como deficientes humanos porque com limitações corpóreas foram mantidas fora, na esfera privada, distantes do público, estranhas ao dever do Estado, entregues aos cuidados da família, das mulheres mães-avós, alguns cuidados por instituições assistencialistas educativas (Arroyo, 2017, p. 271).

Em interlocução com Arroyo (2017), pode-se argumentar que foi somente a partir dos movimentos iniciados no Brasil na década de 1990, e que ganharam força a partir dos anos 2000, que jovens e adultos com deficiência intelectual foram chegando à EJA e conseguindo acessar o Ensino Médio nessa modalidade educacional (Bueno, 2022; Goffi, 2019; Leite; Campos, 2019; Luiz, 2020).

Ao analisar matrículas de alunos da Educação Especial na EJA no Brasil, em Goiânia, Luiz (2020) concluiu que a deficiência intelectual merece muita atenção na EJA, pois é o grupo com maior concentração nessa modalidade. Nesse cenário, para as pessoas com deficiência intelectual, a EJA representa não só um espaço para a aprendizagem, mas, sobretudo, de convivência com seus pares como pessoas adultas (Dantas, 2012).

Em um estudo sobre o perfil de estudantes com deficiência que chegam ao Ensino Médio da EJA, Leite e Campos (2019, p. 4) consideram que esses estudantes, geralmente, “[...] já vivenciaram experiências educativas nem sempre bem-sucedidas; mesmo assim, eles buscam na escola um espaço para ascensão no trabalho e estudo”. As autoras identificaram o aumento de matrículas nessa etapa nos últimos anos, mas sem retratar a universalização, pois é grande o número de alunos com deficiência, principalmente intelectual, que não conseguem concluir a educação básica, apesar da garantia desse direito. Leite e Campos (2019, p. 10) pontuam que as políticas públicas que legislam sobre essa modalidade desconsideram o perfil dos seus estudantes, “[...] o que repercute de forma negativa nas práticas pedagógicas adotadas no contexto escolar”.

Sobre os jovens e adultos com deficiência intelectual, Goffi (2019, p. 179) concluiu, a partir de seus estudos em dois CEEBJAs no Estado do Paraná, que a EJA é o espaço mais adequado para que as pessoas com deficiência intelectual possam dar continuidade em seus estudos, “[...] respeitando o seu tempo de aprender e as suas expectativas de vida em sociedade”. A autora assinala que, apesar das dificuldades encontradas por docentes e gestores, a EJA se configura como um espaço de inclusão e acolhimento de jovens e adultos com deficiência intelectual, em

um cenário em que essa modalidade se torna, muitas vezes, o único espaço que essas pessoas têm para se escolarizar.

Bueno (2022) pesquisou a aprendizagem escolar e o desenvolvimento de jovens e adultos com deficiência intelectual que chegam aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio da EJA. Os participantes desse estudo relataram avanços na aprendizagem escolar, inclusão no mercado de trabalho e conclusão da escolarização básica, sendo essas condições mediadas por recursos e ações de inclusão escolar. Dessa forma, quando jovens e adultos com deficiência intelectual chegam à EJA, ainda que persistam, nesse espaço, dificuldades e problemas para a efetivação da inclusão ideal, as experiências desse ambiente se configuram em ganhos ao desenvolvimento e à vivência da vida adulta (Bueno, 2022; Goffi, 2019; Lima, 2020; Policarpo, 2017).

De acordo com Lima (2020), a escolarização na EJA é uma das ferramentas mais eficazes para a inclusão de pessoas com deficiência no campo social e no mercado de trabalho, acrescentando mais dignidade humana e autonomia. Por mais que existam silenciamentos na legislação e lacunas a serem atendidas pelo Estado, a escolarização de jovens e adultos com deficiência vem avançando na questão do acesso.

O estudo de Policarpo (2017) mostrou que, no processo de escolarização de pessoas com deficiência intelectual na EJA, é preciso dar voz a esses estudantes, ou seja, é preciso ouvi-los para que, a partir de suas narrativas, o processo pedagógico seja planejado, com estratégias que estimulem a aprendizagem, sem criar falsas expectativas quanto aos processos de inclusão social e educacional. Dessa maneira, embora o acesso esteja assegurado pelas normativas, permanece a preocupação com a qualidade e as implicações do processo de inclusão escolar na vida de jovens e adultos com deficiência (Bueno, 2022; Moraes, 2019; Oliveira, 2020).

O acesso de jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA contribui para a interação e o crescimento pessoal, colocando-os em contato com outras pessoas, com ou sem deficiência, com aspirações, cultura e experiências diversas, condições estas que Vigotski (2021) defende como necessárias ao desenvolvimento e à aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual.

Ademais, a EJA configura-se também como um espaço de relações e, em interlocução com Freire (2013, p. 26), para haver transcendência na formação humana, o homem precisa se relacionar, e essas “[...] relações não se dão apenas

com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo”. Daí a importância da Educação Inclusiva de jovens e adultos com deficiência intelectual, pensada em articulação com a prática social, que determina aspectos importantes para a constituição da personalidade humana. As pessoas vão se formando e se transformando a partir das relações que estabelecem, nas mediações e nas práticas em que se inserem.

Nesse contexto, analisar a política de Educação Inclusiva para a EJA é importante para compreender como se constituem e se materializam seus processos de formulação e implementação, em uma sociedade estruturada pela divisão de classes sociais, na qual os mecanismos de exclusão não se restringem à deficiência, mas se intensificam na intersecção com outros marcadores sociais, como a idade, que, no contexto da sociedade capitalista, tende a aprofundar desigualdades e processos de marginalização.

Nessa acepção, a EJA, por sua própria natureza histórica e pedagógica, constitui-se como um espaço potencialmente favorável à construção de vínculos significativos e à promoção de práticas de aprendizagem colaborativa, no qual jovens e adultos com deficiência intelectual podem não apenas acessar conhecimentos historicamente negados, mas também desenvolver habilidades sociais e emocionais fundamentais para sua participação social e para a ampliação da autonomia na vida adulta, para além do espaço escolar.

A seguir, aborda-se como a política de Educação Inclusiva tem sido implementada especificamente na EJA no Paraná, no intuito de analisar os desafios e os avanços nesse contexto.

2.2.1 A Educação Inclusiva para pessoas com deficiência intelectual na EJA no Estado do Paraná

No Estado do Paraná, a EJA, mantida pela SEED/PR, é oferecida para os anos finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio em escolas regulares, em turmas específicas de EJA e nos CEEBJAs.

Até o ano de 2021, a oferta da EJA no Paraná era exclusivamente presencial. No entanto, a partir daquele ano, com a Resolução CNE/CEB nº 1/2021 (Brasil, 2021b), que instituiu as Diretrizes Operacionais para a EJA, alinhando-a à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à BNCC, a EJA passou também a ser oferecida na

modalidade EaD. No ano de 2023, a modalidade EaD passou a ser ofertada no CEEBJA, em que os participantes desta pesquisa são egressos, de forma concomitante à oferta presencial. No entanto, todos os jovens e adultos com deficiência intelectual participantes do estudo são egressos da oferta presencial.

Na modalidade EaD, o acesso, a permanência e o êxito de pessoas com deficiência na EJA, tanto nos anos finais do Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio, estão assegurados, pelo menos em termos normativos no § 3º do art. 10 da Deliberação CEE/CP nº 11/2021:

Na oferta de cursos na modalidade EaD devem ser garantidas aos estudantes com deficiências (intelectual, auditiva e visual), transtornos globais do desenvolvimento (transtornos do espectro autista, transtornos funcionais específicos e distúrbios de aprendizagem) e doenças raras na modalidade da EJA, condições de acesso, permanência, progressão e conclusão dos estudos, conforme o disposto na legislação específica e com observância das demais normas emitidas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) e Conselho Estadual de Educação do Paraná (CEE/PR) (Paraná, 2021, p. 6).

Retomando o contexto da Educação Inclusiva das pessoas com deficiência na EJA, no Estado do Paraná, Machado e Vernick (2013) fizeram uma análise da configuração das políticas de Educação Inclusiva no Estado do Paraná, a partir da implementação da PNEEPEI (Brasil, 2008), e revelaram a preocupação com a EJA, pelo caráter dual das políticas de Educação Inclusiva no cenário paranaense, que expõem as relações hegemônicas da classe dirigente e contribuem com a persistência da relação entre o público e o privado. Os resultados desse estudo apontaram que, no Estado do Paraná, é forte a presença das instituições especializadas. Em contrapartida, as escolas regulares recebem menor número de alunos com deficiência, na Educação Infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Dessa forma, pessoas com deficiência, principalmente intelectual, acabam chegando à idade adulta sem avançar no processo de escolarização. Quando chegam a essa idade, resta-lhes a EJA para dar continuidade aos estudos. Assim, a EJA, quando não apresenta uma proposta sólida aos estudantes público da Educação Especial, pode se tornar mais um “[...] espaço de segregação e oferecer um ensino que favoreça a não escolarização, a repetência e a evasão” (Nascimento, 2017, p. 59).

Observa-se que a Educação Inclusiva de jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA, no Estado do Paraná, de acordo com os estudos de Goffi (2019) e Bueno (2022), apresenta dois momentos distintos: o primeiro, que vai dos anos de

2003 até o ano de 2018, aproximadamente; o segundo, iniciando-se a partir do ano de 2018, com características que predominam na atualidade.

De acordo com as Diretrizes Curriculares para a construção de currículos inclusivos do Estado do Paraná (Paraná, 2006), o grande marco desse movimento, para acompanhar a mudança de paradigma na escolarização de pessoas com deficiência no estado, foi a realização do primeiro concurso público para professores da Educação Especial da história do Paraná. A nomeação dos docentes aprovados ocorreu no ano de 2005, e essa “[...] ação contribuiu para mudar a concepção de atendimento especializado em dois aspectos: na expansão de apoios na rede pública e na melhor qualificação dos professores da rede conveniada” (Paraná, 2006, p. 34).

Esses professores passaram a atuar tanto em escolas especializadas conveniadas quanto no AEE, nas escolas regulares. A oferta do AEE em SRM na EJA, nos CEEBJAs, iniciou-se a partir do ano de 2011, seguindo a configuração prevista no Decreto nº 7.611/2011 (Brasil, 2011). Anteriormente, o atendimento disponibilizado nessas instituições era o serviço do Professor Itinerante.

No ano de 2011, a Instrução nº 014/2011 – SEED/SUED (Paraná, 2011a) estabeleceu critérios para o AEE em SRM Tipo I na EJA – Fase I, Fase II e Ensino Médio – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Essa instrução trouxe orientações específicas para o atendimento às pessoas com deficiência intelectual na EJA, considerando-se as suas especificidades. Essa orientação perdurou até aproximadamente o ano de 2018 (Bueno, 2022, p. 78), quando “[...] não foram observadas atualizações sobre a oferta do AEE para a EJA”.

Em 2018, a SEED/PR elaborou a Instrução nº 09/2018 (Paraná, 2018), atualizando as orientações para a oferta de AEE para estudantes com deficiência intelectual na rede estadual de ensino, não fazendo menção à EJA. A partir desse ano, a configuração do AEE para a EJA, na SRM, passou a seguir as mesmas orientações e critérios disponibilizados às escolas regulares, analisadas nesta pesquisa, na seção 1.3.1 – “Política de Educação Inclusiva de pessoas com deficiência intelectual no Estado do Paraná” –, sobre os documentos normativos do CEE/PR e da SEED/PR para a inclusão escolar.

A ausência de normativas específicas para o AEE na EJA, observada a partir de 2018, explicita o movimento de arrefecimento do Estado em relação à estruturação de uma política de Educação Inclusiva para esse público. Ao submeter a EJA às

diretrizes elaboradas para as escolas regulares, que atendem crianças e adolescentes, desconsideram-se as especificidades dos jovens e adultos com deficiência intelectual, cujas necessidades educacionais estão diretamente articuladas às suas condições históricas, sociais e culturais. Essas ações se alinham a uma racionalidade econômica que objetiva reduzir custos, observada na gestão administrativa do Estado do Paraná, sobretudo com o governo eleito a partir do ano de 2018.

Para Goffi (2019), a ausência de uma normativa específica para a inclusão de pessoas com deficiência na EJA e os desmontes e recuos observados nas formas de atendimento estão relacionados às intenções do governo, restritas às finalidades econômicas, tendo como objetivo

[...] passar o atendimento dos CEEBJA'S [sic], que são os únicos estabelecimentos de ensino regular, que atendem alunos no modo individual e nos três períodos, para o atendimento em escolas de educação de jovens e adultos (EJA), que funcionam apenas no modo coletivo e no período noturno (Goffi, 2019, p. 178).

No momento da pesquisa de Goffi, no ano de 2018, a EaD ainda não estava em funcionamento nos CEEBJAs e nas escolas de EJA no Estado do Paraná. Nesse momento, a preocupação era com a continuidade dos estudos de grupos vulneráveis, como as pessoas com deficiência e outros, que, em face da diminuição da oferta dos CEEBJAs, grupos já excluídos do sistema regular, não teriam onde continuar seus estudos, visto a migração desses centros para turmas de EJA em escolas regulares.

Essas preocupações ainda são observadas na realidade. Entretanto, o destaque, no momento da presente pesquisa, nos anos de 2024 e 2025, ainda sem as alterações propostas na Resolução CNE/CEB nº 3/2025 (Brasil, 2025a)²⁵, centrava-se na transformação da oferta dos CEEBJAs, prioritariamente, para a

²⁵ Relembrando que a Resolução CNE/CEB nº 3/2025, que instituiu as Diretrizes Operacionais Nacionais para a EJA, garante, em seu art. 2º: “§ 3º Os estudantes jovens, adultos e idosos que são pessoas com deficiência, com transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades e superdotação terão assegurados o acesso, a permanência, a participação e a aprendizagem na EJA” (Brasil, 2025a, p. 1). Em relação à oferta de EJA, como já afirmado neste estudo, a Resolução define, e seu art. 3º, que ela deverá ocorrer: “I - presencialmente, como a forma principal desta modalidade, sendo facultado aos sistemas de ensino, desde que regulamentada e de forma adicional, a utilização de práticas pedagógicas não presenciais; II - articulada com a Educação Profissional, em cursos de qualificação profissional ou de Formação Técnica de Nível Médio; III - virtualmente, por meio da modalidade Educação a Distância – EaD, exclusivamente na etapa do Ensino Médio, garantindo a oferta de, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) da carga horária na modalidade presencial; e IV - via exames supletivos no nível de conclusão do Ensino Fundamental, para os maiores de quinze anos, e Ensino Médio para os maiores de dezoito anos” (Brasil, 2025a, p. 2).

modalidade EaD, na qual as pessoas com deficiência, sobretudo com deficiência intelectual, podem ter dificuldades para permanecer nesse sistema, avançar e concluir o Ensino Médio.

A análise da Educação Inclusiva na EJA no Estado do Paraná explicita que sua configuração não pode ser compreendida de forma isolada, mas deve ser situada no interior de uma sociedade marcada por profundas desigualdades de classe social, nas quais a educação historicamente tem assumido um papel contraditório, pois, ao mesmo tempo em que se apresenta como direito social, atua como mecanismo de regulação e contenção das expressões da exclusão social. Nesse sentido, a proposta de Educação Inclusiva para a EJA se constitui como uma política compensatória dirigida majoritariamente às pessoas com deficiência que foram previamente excluídas do acesso, da permanência e da continuidade no ensino regular, revelando o caráter estrutural da desigualdade educacional no Brasil e, de modo específico, no Paraná.

Quando analisada sob a perspectiva da interseccionalidade, mostra que os marcadores de classe social, idade e deficiência se articulam e produzem formas específicas de vulnerabilidade. No caso das pessoas com deficiência intelectual, essas desigualdades se intensificam, uma vez que a trajetória é marcada, desde a infância, por processos de segregação institucional, escolarização interrompida ou esvaziada de conteúdos socialmente relevantes, o que contribui para que cheguem à idade adulta sem meios para uma maior participação social. Nesse cenário, a configuração do AEE tem papel estruturante, sendo a discussão sobre a forma de oferta e disponibilidade para pessoas com deficiência intelectual na EJA no Estado do Paraná contemplada a seguir.

2.2.2 O Atendimento Educacional Especializado

Na EJA, no Estado do Paraná, de acordo com pesquisa documental realizada no *site* da SEED/PR, o AEE, para jovens e adultos com deficiência intelectual, disponibilizado até o ano de 2023, foi a SRM. De acordo com a Instrução nº 14/2011 – SEED/SUED (Paraná, 2011a), a SRM Tipo I na EJA é um AEE

[...] de natureza pedagógica que complementa a escolarização realizada em Escolas EJA, nos CEEBJA, tanto nas turmas da sede destes estabelecimentos de ensino, como nas descentralizações, que visa atender

a alunos oriundos de serviços da educação especial, regularmente matriculados na EJA (Paraná, 2011a, p. 1).

A SRM nos CEEBJAs, segundo a Instrução nº 14/2011 – SEED/SUED (Paraná, 2011a), tem como objetivo a implementação e a assessoria de ações pedagógicas, de forma conjunta com os professores das disciplinas, direção, equipe pedagógica e demais funcionários, bem como atuar como agente mediador entre aluno/conhecimento, professor/aluno e aluno/aluno.

O funcionamento da SRM no CEEBJA, previsto nessa instrução, organiza-se em consonância com os seguintes critérios: obrigatoriamente deve constar no PPP e no Regimento Escolar, funcionando com características próprias que atendam às necessidades do público jovem ou adulto; 20 horas-aula semanais, sendo 16 horas de trabalho pedagógico diretamente com os estudantes ou de trabalho colaborativo com os professores das disciplinas; o número máximo é de 20 alunos, divididos em grupos ou individualmente, ou junto ao professor da disciplina em sala de aula, com atendimento por cronograma.

Essa instrução orienta quanto ao horário de atendimento. Para o CEEBJA ou escolas de EJA, na “Organização individual e coletiva: o atendimento ao aluno, na Sala de Recursos Multifuncional – Tipo I na EJA, deverá ser em horário diferente daquele em que o aluno está matriculado e frequentando a(s) disciplina(s)” (Paraná, 2011a, p. 3). Sobre o funcionamento da SRM, Goffi (2019), em estudo realizado em dois CEEBJAs no Estado do Paraná, observou dificuldades para a frequência nesse atendimento em contraturno, por vários motivos, como falta de transporte, de motivação, por terem que trabalhar, entre outros.

A frequência na SRM da EJA, proposta pela Instrução nº 14/2011 – SEED/SUED (Paraná, 2011a), segue as orientações da Resolução nº 4/2009 (Brasil, 2009b), que instituiu as Diretrizes Operacionais para o AEE na Educação Básica, modalidade Educação Especial, devendo ser realizado, conforme o art. 5º, prioritariamente na “[...] sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo às classes comuns” (Brasil, 2009b, p. 2).

No Estado do Paraná, Bueno (2022) observou, em pesquisa realizada no ano de 2021, que, como a oferta da EJA é por semestres ou módulos, os alunos que não podiam frequentar o contraturno tinham como opção cursar menos disciplinas para poderem receber atendimento na SRM, no mesmo turno. Como problema, a autora

identificou que o jovem ou adulto com deficiência intelectual já inserido no mercado de trabalho, ou seja, aquele que trabalhava durante o dia, restando o turno da noite para frequência às aulas, era penalizado. Ainda que esse estudante apresentasse condições de cursar todos os componentes ofertados em determinado semestre, levava mais tempo para terminar seus estudos, para ter, assim, garantido o seu direito ao AEE.

Nessa perspectiva, a Informação Conjunta nº 46/2022 (Paraná, 2022b) apresentou orientações para a matrícula no ano letivo de 2023 aos estudantes com deficiência intelectual, associada ou não a outras deficiências, na EJA. A partir dessa informação, o jovem ou adulto com deficiência intelectual deveria cursar duas ou três disciplinas no mesmo turno em que frequentasse a SRM, caso não pudesse frequentar o contraturno. A oferta por semestre correspondia a quatro disciplinas. Dessa forma, o estudante com deficiência, para ter direito ao AEE, deveria cursar uma ou duas disciplinas a menos que os demais. Essa informação mostra que, nesse momento, não havia ainda a organização de um AEE específico, adequado às condições do alunado com deficiência intelectual que chega à EJA.

As dificuldades proeminentes nesse contexto estão relacionadas à disponibilidade de oferta do AEE, que, para Bueno (2022, p. 87), acrescenta mais tempo à escolarização, sendo esse um dos fatores que “[...] desmotivam os alunos, principalmente aqueles que são trabalhadores e acalentam perspectivas futuras de desenvolvimento pessoal e profissional”.

Ainda que as dificuldades se destaquem no que diz respeito à disponibilidade de AEE aos jovens e adultos com deficiência intelectual, o estudo de Goffi (2019, p. 79) mostrou que “[...] 90% dos discentes especiais disseram estar satisfeitos com a educação oferecida a eles, nesses estabelecimentos”. De acordo com Bueno (2022), a legislação prioriza a oferta do AEE em SRM, no contraturno escolar. Embora essa seja a modalidade predominante, ela nem sempre atende às necessidades de públicos específicos, como os estudantes da EJA.

Os participantes desta pesquisa, concluintes do Ensino Médio até o ano de 2023, tiveram acesso ao formato de AEE para a EJA aqui apresentado e discutido. Nessa acepção, a política de AEE destinada aos jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA, no Estado do Paraná, configura-se como expressão das contradições próprias do Estado capitalista e de sua forma de planejar as políticas públicas. Embora o AEE seja normativamente apresentado como um direito e como

suporte pedagógico complementar à escolarização, sua organização e efetivação revelam limites estruturais que decorrem das condições materiais de existência das pessoas a quem se destina, em sua maioria pertencentes à classe trabalhadora, à qual os documentos analisados não fazem referência.

Na sociedade de classes sociais, as políticas públicas educacionais são organizadas com base nos interesses daqueles que estão no poder e, geralmente, assumem caráter residual em relação a grupos historicamente excluídos, como as pessoas com deficiência. Assim, a EJA e o AEE nela inseridos destinam-se às pessoas que não se ajustaram ao tempo, ao ritmo e às exigências do ensino regular, funcionando como mecanismos de administração da exclusão produzida pelo próprio sistema. Para os jovens e adultos com deficiência intelectual, essa exclusão se mostra de forma ainda mais intensa, pois à condição de classe social, juntam-se os marcadores de idade e deficiência, construindo percursos escolares marcados por descontinuidades, precarização e negação do acesso a relações sociais e conhecimentos historicamente produzidos.

Sob a análise da interseccionalidade, observa-se que a política de AEE para a EJA no Estado do Paraná desconsidera que os marcadores de idade, classe social e deficiência ocorrem de maneira articulada. A oferta do atendimento em contraturno, por exemplo, desconsidera que grande parte dos estudantes da EJA são trabalhadores, não por escolha, mas por necessidade imposta pelas condições materiais de vida.

Essa disponibilidade denuncia ações próprias e legitimadas pelo Estado capitalista, que formula políticas públicas que se distanciam da realidade concreta da classe trabalhadora, transferindo à pessoa com deficiência a responsabilidade pela adaptação às condições institucionais existentes. Para jovens e adultos com deficiência intelectual, que já tiveram, historicamente, negado o direito de acesso à escola, essa organização contribui para a manutenção de um ensino precarizado, voltado mais para a adaptação à ordem existente do que para a “[...] formação social consciente de novas gerações” (Vigotski, 2023, p. 171).

Ainda que pesquisas, como a de Goffi (2019), apontem satisfação por parte dos estudantes jovens e adultos, entre eles aqueles com deficiência intelectual, com o atendimento recebido em um CEEBJA paranaense, esses dados precisam ser interpretados criticamente. Em contextos de negação histórica de direitos, a simples existência de algum atendimento pode ser percebida como suficiente, mesmo quando

não garante condições efetivas de desenvolvimento. Essa satisfação, portanto, não pode ocultar o fato de que a política de AEE permanece limitada em sua capacidade para o enfrentamento das desigualdades estruturais que atravessam a vida dos jovens e adultos com deficiência que chegam à EJA.

Assim, conclui-se que a política de Educação Inclusiva para a EJA, no Estado do Paraná, expressa as contradições de um Estado que, inserido na lógica capitalista, reconhece formalmente direitos, mas limita sua efetivação. Ressalta-se que o planejamento e a implementação de uma política de Educação Inclusiva adequada à EJA requerem a reorganização dos atendimentos de forma integrada. Assumem relevância as parcerias intersetoriais, previstas na LBI (Brasil, 2015) e no PNE (Brasil, 2014), articuladas ao reconhecimento das condições concretas de vida dos estudantes jovens e adultos com deficiência intelectual, sobretudo quanto à idade e à condição social.

O próximo capítulo apresenta o percurso metodológico, detalhando os procedimentos adotados para a coleta, análise e interpretação dos dados. Serão descritos o tipo de pesquisa, os instrumentos utilizados, os participantes, o contexto do estudo e as etapas seguidas de coleta e análise dos dados para alcançar os objetivos propostos.

CAPÍTULO 3

PERCURSO METODOLÓGICO

Este capítulo tem os seguintes objetivos: descrever a orientação analítica adotada e apresentar os participantes da pesquisa, os procedimentos de coleta, de organização e de análise dos dados. Para isso, ele está dividido em quatro seções principais. Na primeira, descreve-se a perspectiva analítica; na segunda, apresentam-se o contexto da EJA, o local da pesquisa e os participantes; na terceira, os procedimentos de coleta de dados; e, por fim, como se deu a organização e a análise dos dados.

3.1 A INTERSECCIONALIDADE COMO FERRAMENTA ANALÍTICA

A interseccionalidade, como ferramenta analítica, oferece uma maneira de compreender as múltiplas relações que atravessam e influenciam as experiências sociais. Neste estudo, a interseccionalidade é utilizada como ferramenta analítica articulada à Vigotski (2007, 2021, 2023), com a compreensão de que a constituição do ser humano é social, histórica e marcada por relações de classe social. Em uma sociedade de classes, o acesso aos bens historicamente produzidos é desigual, incidindo de forma mais intensa sobre a classe trabalhadora, na qual se insere a maioria dos jovens e adultos com deficiência intelectual que chegam à EJA.

Nessa direção, as políticas públicas de Educação Inclusiva são entendidas como mediações intencionais do Estado para a criação de condições para a compensação social das desigualdades e da deficiência, por meio de práticas pedagógicas mediadas, coletivas e historicamente situadas, que visam ao desenvolvimento e à participação social ao longo da vida. Os marcadores de idade, classe social e deficiência, constituídos historicamente, expressam-se de forma articulada na experiência das pessoas com deficiência, mantendo-se a análise ancorada no conjunto das relações sociais e das relações de produção e reprodução que estruturam as políticas públicas educacionais.

De acordo com Collins (2022), o conceito de interseccionalidade foi, inicialmente, introduzido no contexto do feminismo negro por Kimberlé Crenshaw (1989). No entanto, atualmente, é também explorado por outros autores no estudo das questões interseccionais, principalmente de gênero, raça e classe social, como

Akotirene (2019). Assim sendo, esta pesquisa vale-se de Collins e Bilge (2021) para conceituar a interseccionalidade:

A interseccionalidade investiga como as relações interseccionais de poder influenciam as relações em sociedades marcadas pela diversidade, bem como as experiências sociais individuais na vida cotidiana. Como ferramenta analítica, a interseccionalidade considera que as categorias de raça, classe, gênero, orientação sexual, nacionalidade, capacidade, etnia e faixa etária – entre outras – são interrelacionadas e moldam-se mutuamente. A interseccionalidade é uma forma de entender e explicar a complexidade do mundo, das pessoas e das experiências humanas (Collins; Bilge, 2021, p. 15).

Collins (2022) explica que a interseccionalidade tem sido definida na literatura de diversas maneiras, sendo caracterizada como conceito, teoria, paradigma, estrutura ou até mesmo dispositivo heurístico. Essa multiplicidade de interpretações é vista pela autora como um aspecto positivo, já que reflete o dinamismo inerente ao termo. Em sua análise sobre o uso crítico da interseccionalidade, Collins (2022) aborda o tema a partir de três conceitos principais: metáfora, pensamento heurístico e mudança paradigmática.

A metáfora, embora associada a um sentido literário ou ficcional, desempenha um papel importante na compreensão de contextos e relações sociais, sendo amplamente utilizada para explicar situações similares na vida cotidiana. Nesse sentido, a interseccionalidade, como metáfora, estabelece conexões contínuas entre marcadores como raça, gênero e classe social, possibilitando uma interação entre eles e ressaltando suas interdependências (Collins, 2022). A visão metafórica também agrega valor analítico, permitindo reflexões sobre as estruturas sociais que geram desigualdades e os discursos que as perpetuam.

Para Collins (2022, p. 46), a eficácia do conceito, como metáfora, reside em sua flexibilidade e familiaridade, aspectos que facilitaram sua adoção por diferentes grupos e contextos. Crenshaw (1989) propôs o uso da metáfora interseccional, nomeando as experiências compartilhadas, promovendo um senso de reconhecimento e proximidade entre diferentes grupos sociais.

Crenshaw (1989, p. 149) exemplifica esse conceito ao comparar a vida das mulheres negras com um cruzamento, descrevendo uma situação de trânsito, com veículos indo e vindo em todas as direções. A discriminação pode fluir em qualquer uma dessas direções, gerando intersecções. Se um acidente acontece em uma dessas intersecções, ele pode ser causado por carros que trafegam em qualquer uma dessas direções e, às vezes, de todas elas.

Da mesma forma, se uma mulher negra sofre preconceito, este poderia resultar de discriminação sexual, racial ou da intersecção de ambos. Decisões judiciais que olham em apenas uma direção são análogas à decisão de um médico que, no local de um acidente nesse cruzamento, só cuidará da vítima se a lesão for reconhecida por um médico em segurança, ou que só prestará socorro após o motorista responsável pelo acidente ser identificado. Como nem sempre é fácil reconstruir um acidente, ainda que as marcas estejam lá, nem sempre é possível identificar o motorista responsável. Se nenhum condutor for responsabilizado, nenhum tratamento será administrado, e as partes envolvidas simplesmente voltarão para seus carros e irão embora.

Trazendo isso a um nível não metafórico, Crenshaw (1989) observa que as discriminações ocorrem de maneiras semelhantes e diferentes daquelas vivenciadas por mulheres brancas e homens negros e, ainda, que, às vezes, são combinações de raça e sexo, por se tratar de mulheres. Essa conceituação, que compreende diferentes intersecções, foi importante para a evolução do pensamento interseccional, ampliando a compreensão, partindo de análises isoladas para abordagens mais amplas e interconectadas.

Além disso, Collins (2022) entende a interseccionalidade como pensamento heurístico, indicando-a como ferramenta prática para resolução de problemas. Essa compreensão baseia-se em estratégias do cotidiano, como o uso do bom senso e de regras empíricas, para abordar questões complexas. A criação do termo “interseccionalidade” por Crenshaw (1989) é um exemplo de pensamento heurístico, pois surgiu para enfrentar as limitações das análises tradicionais que focavam exclusivamente em um dos marcadores, ou seja, na raça, na classe social ou no gênero, de forma isolada.

A interseccionalidade também se consolida como pensamento paradigmático, oferecendo estrutura para compreender e interpretar fenômenos sociais. De acordo com Collins (2022), essa transição ocorreu porque o paradigma interseccional foi eficaz na resolução de problemas sociais complexos, abriu novos caminhos de investigação e recebeu amplo reconhecimento de intelectuais e profissionais. Para contextualizar a interseccionalidade, ressaltam-se os seguintes elementos: relacionalidade, poder, desigualdades, contexto e justiça social, e a noção de complexidade, tidos como ideias centrais para analisar as relações de poder e as desigualdades que delas decorrem.

A Figura 3 ilustra esses elementos orientadores da interseccionalidade como pensamento paradigmático, concepção utilizada nesta pesquisa.

Figura 3 – Ideias paradigmáticas da interseccionalidade

CONSTRUTOS CENTRAIS	PREMISSAS ORIENTADORAS
Relacionalidade Poder Desigualdade social Contexto social Complexidade Justiça social	(1) Raça, classe, gênero e sistemas similares de poder são interdependentes e constroem mutuamente uns aos outros. (2) A intersecção das relações de poder produz desigualdades sociais complexas e interdependentes de raça, classe, gênero, sexualidade, nacionalidade, etnia, capacidade e idade. (3) A localização social de indivíduos e grupos na intersecção das relações de poder determina suas experiências e perspectivas no mundo social. (4) Resolver problemas sociais dentro de um dado contexto regional, nacional ou global requer análises interseccionais.

Fonte: Extraída de Collins (2022, p. 77-78).

Nessa organização, a autora explica que os construtos centrais aparecem em uma investigação interseccional como tema de pesquisa, e as premissas orientadoras são as que “[...] influenciam a análise interseccional” (Collins, 2022, p. 78). Entretanto, a autora argumenta que, “[...] quando se trata de produção intelectual, esses temas não estão todos presentes em um determinado trabalho, a forma como se trata deles varia consideravelmente entre as tradições de pesquisa e a relação entre eles está longe de ser coerente” (Collins, 2022, p. 79).

Com base em Collins (2022), os construtos centrais são assim definidos: relacionalidade, poder, desigualdade social, contexto social, complexidade e justiça social. O conceito de relacionalidade explicita que há uma interdependência entre as categorias ou marcadores sociais, por exemplo, entre raça, gênero, classe social, sexualidade ou deficiência. Essas relações não se dão de forma isolada, mas são interdependentes na sociedade, sobretudo sob o sistema capitalista de produção, permeado por desigualdades sociais.

O poder é uma questão indispensável para entender a interseccionalidade, pois é esse construto que regula e controla as interações entre os grupos sociais e define

as hierarquias, legitimando desigualdades na sociedade de classes sociais, concedendo privilégios a determinados grupos, enquanto marginaliza e exclui outros. Assim, as desigualdades sociais são o produto dessas articulações, presentes sob diferentes formas de opressão, marginalização e privilégios, que acomodam as categorias sociais, condicionando a disponibilidade de acesso a bens e recursos culturais.

As desigualdades sociais são profundamente construídas pelas condições materiais do contexto social, histórico e cultural. Nesse sentido, o contexto social, como um todo, precisa ser considerado em análises interseccionais comprometidas com o estudo da inclusão social de grupos historicamente marginalizados. Entretanto, aqui reside a complexidade dessas interações: as categorias sociais que moldam as experiências de opressão e marginalização não devem ser atenuadas por explicações simplistas, mas evidenciadas por suas relações de interdependência na sociedade. Nesse cenário, entende-se que a interseccionalidade não se limita a analisar desigualdades e os marcadores que as constituem, mas também pode contribuir para reorganizações e mudanças sociais na luta por uma sociedade mais inclusiva.

No Brasil, no campo acadêmico, na área da Educação Inclusiva de pessoas com deficiência, a interseccionalidade como ferramenta analítica ainda é pouco utilizada. Por meio de pesquisa bibliográfica realizada no portal de teses e dissertações da Capes e no Google Acadêmico, foram identificados apenas três estudos com esse enfoque: Freitas e Santos (2021), Pereira (2022) e Paiva (2024). Esses autores utilizaram a interseccionalidade para entender como diferentes marcadores moldam identidades e se interseccionam nas políticas e práticas de Educação Inclusiva, conforme mostra o Quadro 4 a seguir.

No uso prático da interseccionalidade, necessário, antes de tudo, identificar os marcadores sociais relevantes relacionados a determinado tema e contexto. Em seguida, deve-se analisar como esses marcadores operam de forma interdependente, moldando experiências únicas e desiguais. Além disso, é importante situar essas interações no tempo e no espaço, reconhecendo o papel do contexto histórico e cultural nas interações e relações sociais.

Quadro 4 – Pesquisas na área da Educação Inclusiva de pessoas com deficiência, com uso da interseccionalidade, no Brasil

Autor/ano	Objetivo	Pressupostos metodológicos	Instrumentos de coleta de dados
Freitas e Santos (2021)	Evidenciar que, nas pesquisas sobre a escolarização de crianças com deficiência ou cronicamente enfermas, a interseccionalidade com questões de gênero, raça, classe e etnia é fundamental.	Estudo etnográfico.	Entrevistas com pais e professores; observação do contexto.
Pereira (2022)	Analisar as condições de vida das mães e dos alunos com síndrome congênita do Zika vírus matriculadas nas creches e pré-escolas regulares da rede pública municipal da Baixada Fluminense/RJ, considerando a interseccionalidade de raça, classe, gênero e deficiência.	Pesquisa qualitativa, estudo de campo.	Entrevistas com mães de filhos com Zika vírus.
Paiva (2024)	Analisar as políticas de inclusão educacional de estudantes com deficiência, considerando a interseccionalidade, a partir da concepção dos gestores de Educação Especial dos municípios que integram o Fórum Permanente de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva da Baixada e Sul Fluminense/RJ.	Pesquisa qualitativa; interseccionalidade como pressuposto teórico-metodológico	Método documentário com gestores.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A partir de Collins e Bilge (2021) e Collins (2022), esta pesquisa seguiu algumas etapas que integram tanto a formulação teórica quanto a prática de análise de dados, a saber:

1. Definição do objeto de estudo: entendeu-se, aqui, que a questão da política de Educação Inclusiva para a EJA no Estado do Paraná e as relações com a vida de jovens e adultos com deficiência intelectual requer análise interseccional.
2. Seleção dos marcadores sociais para análise: os marcadores de classe social, idade e deficiência foram definidos com base na pertinência empírica e teórica, em diálogo com a literatura e o contexto histórico-cultural, sem desconsiderar outros marcadores que, porventura, na análise final dos dados, possam emergir.
3. Contextualização histórica e social: o problema de pesquisa está situado em seu contexto histórico, social e político, para compreender como as intersecções entre os marcadores sociais emergem e se são consideradas ou negligenciadas na configuração das políticas de Educação Inclusiva para jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA no Estado do Paraná, pois

são essas políticas que norteiam as condições de acesso, permanência, continuidade e conclusão da escolaridade.

4. Níveis de análise: analisam-se as normativas para inclusão escolar; um determinado contexto organizacional (escola), as trajetórias individuais e o perfil socioeconômico dos participantes.

Os dados foram coletados por meio dos seguintes instrumentos qualitativos: análise documental, a partir dos documentos oficiais em âmbito federal e do Estado do Paraná, analisados nos capítulos 1 e 2 deste estudo; questionário socioeconômico elaborado com base no documento “Questionário do Aluno – 3ª/4ª série do Ensino Médio/SAEB 2023”, utilizado no Saeb 2023, do MEC, e do Inep (Brasil, 2023b), e entrevista aberta, seguindo um roteiro de entrevista.

A seguir, apresentam-se o local da pesquisa, os participantes, os procedimentos de coleta, organização e análise dos dados para responder aos seguintes objetivos: conhecer as trajetórias de jovens e adultos com deficiência intelectual concluintes da EJA, em um CEEBJA paranaense, na vigência da PNEEPEI (Brasil, 2008), analisando como os marcadores de idade, classe social e deficiência influenciaram suas vivências de inclusão escolar, a conclusão do Ensino Médio e a vida pós-escolar; analisar as contribuições da política de Educação Inclusiva da EJA paranaense, a partir de seus efeitos nos processos de inclusão escolar, para as vivências pós-escolares de jovens e adultos com deficiência intelectual, considerando a intersecção dos marcadores de idade, classe social e deficiência.

3.2 O CONTEXTO DA EJA, LOCAL DA PESQUISA

A escola onde os participantes concluíram o Ensino Médio é um CEEBJA que, no Estado do Paraná, atende exclusivamente jovens e adultos nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. Está localizada no espaço urbano de um município no Estado do Paraná, com funcionamento nos turnos vespertino e noturno.

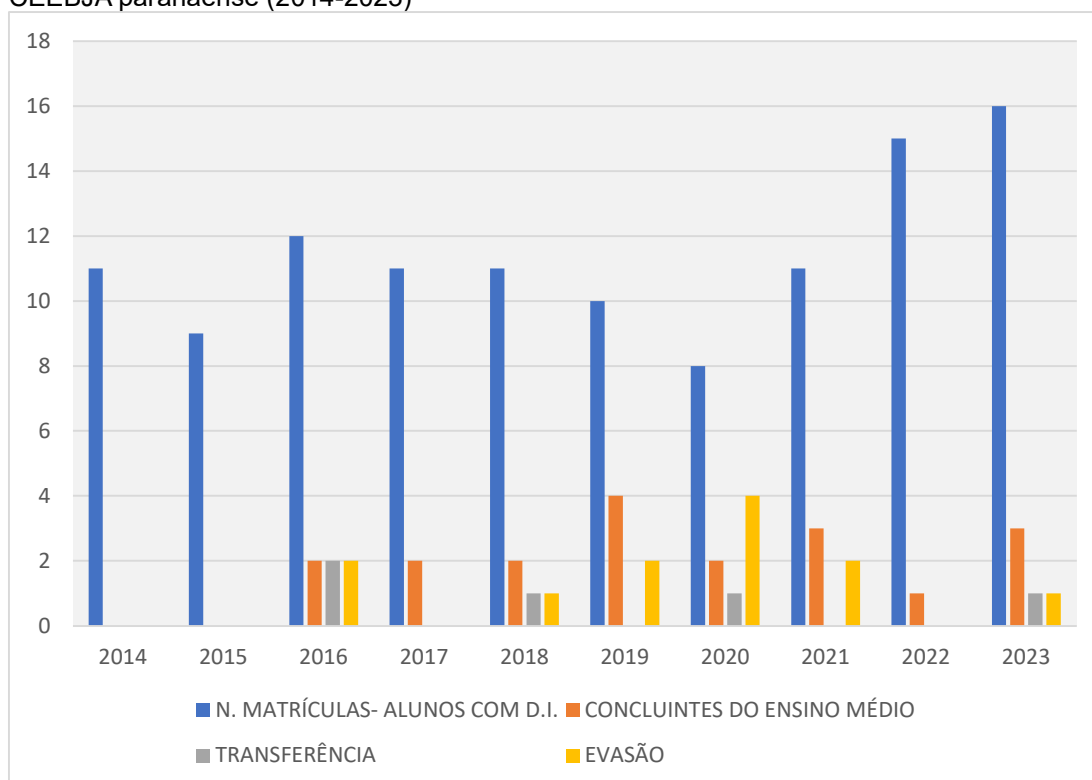
De acordo com o PPP da escola, a inclusão escolar é um processo de inserção, com o objetivo de “não deixar ninguém de fora”, prevendo adequações curriculares e acessibilidade (arquitetônica, comunicacional, instrumental, atitudinal, entre outras), de modo a atender às particularidades de todos os estudantes, de acordo com a política de Educação Inclusiva da SEED/PR. Define como Educação Inclusiva aquela que assegura um conjunto de recursos, apoios e serviços educacionais especiais,

organizados institucionalmente para apoiar a inclusão escolar dos estudantes com deficiência.

O AEE destinado a estudantes com deficiência intelectual, até o momento da pesquisa, era a SRM Tipo I, definida como um serviço que auxilia no desenvolvimento educacional, com acompanhamento diferenciado, buscando a igualdade de direitos e o respeito às diferenças.

Sobre a inclusão de pessoas com deficiência, o PPP defende a garantia do direito à educação de qualidade, de forma a respeitar as singularidades, superando preconceitos e limitações estruturais e de recursos humanos, para garantir a escolarização que não foi possível na idade certa. A SRM, com funcionamento em dois turnos (tarde e noite), teve início no ano de 2011, com o registro de matrículas e conclusão do Ensino Médio a partir do ano de 2014, conforme apresenta o gráfico da Figura 4.

Figura 4 – Concluintes (jovens e adultos com deficiência intelectual) do Ensino Médio na EJA em um CEEBJA paranaense (2014-2023)



Fonte: Elaborada pela autora (2024) com base nos dados disponibilizados pela escola pesquisada (2024).

A oferta da escolarização nesse CEEBJA sofreu mudanças ao longo desse período, tendo as seguintes disponibilidades: 1. oferta das aulas na forma individual, em que era permitido ao estudante cursar de um a quatro componentes curriculares

(disciplinas) por vez (sem tempo determinado para concluir, bastando cumprir a carga horária exigida em cada componente). Essa forma de oferta permaneceu até o ano de 2018; 2. desde o ano de 2019 até o ano de 2023, havia a oferta na forma coletiva, em que o estudante tinha de frequentar um bloco de componentes (disciplinas) por semestre, sendo quatro para o Ensino Fundamental e seis, ou mais, para o Ensino Médio. As aulas eram coletivas, com dias e horários determinados, obrigando-os à frequência diária, com períodos de início e término definidos.

Nessas condições, para finalizar o Ensino Fundamental, o estudante demandava quatro semestres, ou seja, dois anos. Para o Ensino Médio, o tempo previsto era de três semestres, isto é, um ano e meio. Portanto, um aluno que ingressava na EJA para cursar os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio demorava, se aprovado em todos os semestres, três anos e meio para concluir.

Entretanto, os alunos público da Educação Especial e que precisavam do AEE, que é a SRM, como é o caso dos estudantes com deficiência intelectual, e não tinham disponibilidade para frequentar o contraturno, podiam cursar apenas dois ou três componentes curriculares por semestre, para que pudessem participar do AEE no mesmo turno. Assim, os estudantes que trabalhavam durante o dia, ou que, por outro motivo, não podiam frequentar o contraturno, demoravam mais tempo para concluir a escolarização.

A partir de 2014, ano em que a escola iniciou registros de matrículas e conclusões do Ensino Médio via Sistema de Registro de Matrículas (SERE) da SEED/PR, até o ano de 2023, quando os estudos no Doutorado foram iniciados, tem-se um total de 19 jovens e adultos com deficiência intelectual que concluíram o Ensino Médio. Desse total, oito jovens e adultos participaram desta pesquisa, conforme os detalhes apresentados na sequência.

3.2.1 Os participantes

Considerando-se o período adotado para a pesquisa, do ano de 2014 até o ano de 2023, foi possível manter contato, via ligações telefônicas, mensagens de texto ou áudio, com 12 desses jovens e adultos (ou seus familiares) concluintes do Ensino Médio na EJA, dos quais oito concordaram em participar da pesquisa.

Aos participantes é reservada a garantia do anonimato, conforme o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE) (Apêndice A). Quanto aos aspectos éticos,

a pesquisa foi aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) da UEPG, Parecer nº 6.797.815 (Anexo A).

Para uma caracterização sistematizada dos participantes, alinhada à interseccionalidade, apresenta-se, no Quadro 5, a composição do grupo investigado, considerando idade, deficiência e trabalho, condição que determina a posição dos participantes na sociedade dividida em classes sociais. Esses elementos são compreendidos como expressões das condições históricas e sociais que atravessam a vida dos jovens e adultos com deficiência intelectual que chegam à EJA.

Quadro 5 – Caracterização dos participantes: idade, deficiência e trabalho

Participantes	Idade anos	Deficiência	Formação Profissionalizante	Trabalha?		Recebe auxílio?
P1	31	Intelectual/Física neuromotora	Técnico em Administração de Empresas	Não		BPC
P2	38	Intelectual	Secretariado; Panificação	Sim. Empresa privada		
P3	36	Intelectual		Sim		
P4	39	Intelectual	Oficina profissionalizante; trabalhos em madeira	Sim. Indústria de madeira		
P5	43	Intelectual/Física neuromotora	Iniciou o curso Letras/Português em EaD (interrompido por questão financeira)	Não		BPC
P6	31	Intelectual		Não		
P7	33	Intelectual		Sim		
P8	36	Intelectual		Sim. Vaga para PcD		

Fonte: Elaborado pela autora a partir dos dados da pesquisa (2025).

A seguir, para conhecimento e contextualização, apresenta-se uma descrição sintetizada da trajetória de cada participante, conforme dados coletados na entrevista aberta.

3.2.1.1 “Para viver o mundo de todo mundo”

Participante 1 (P1), 31 anos, é uma pessoa com deficiência intelectual associada à deficiência física neuromotora. P1 relatou que persistiu para permanecer na escola e concluir o Ensino Médio, pois desejava adquirir mais conhecimentos e ficar atualizada, a fim de cumprir as demandas da vida adulta e alcançar autonomia.

P1 iniciou os estudos ainda na infância, em uma Escola de Educação Especial²⁶, administrada pela APAE. Demorou para andar e falar, mas, com o tempo, desenvolveu-se, aprendeu a ler, escrever e adquiriu conhecimentos básicos de matemática. Aos 13 anos, quis sair da Escola de Educação Especial, pois queria “viver o mundo de todo mundo e não ficar naquele grupo fechado” (P1, 2024).

Frequentou Classe Especial²⁷ nos anos iniciais do Ensino Fundamental e, aos 20 anos de idade, ingressou na EJA, anos finais. Para concluir seus estudos, enfrentou dificuldades e teve de lutar para permanecer na escola, especialmente para garantir as adaptações arquitetônicas e curriculares necessárias.

Após finalizar a EJA, fez um curso gratuito de Técnico em Administração de Empresas. Atualmente, P1 ajuda nas tarefas domésticas, sabe utilizar o computador e o celular, faz compras, realiza serviços bancários e pagamentos via internet, inclusive auxiliando a mãe. P1 tem namorado, faz treino em academia duas vezes por semana e participa de viagens, festas de aniversário e passeios com seus familiares (irmãos, cunhados e sobrinhos). Atualmente, não está trabalhando e recebe, desde a infância, o Benefício de Prestação Continuada (BPC)²⁸.

3.2.1.2 “Olha aonde eu cheguei”

Participante 2 (P2), 38 anos, é uma pessoa com deficiência intelectual devido a uma doença adquirida na infância. O principal motivo para P2 concluir o Ensino Médio foi a permanência no emprego. Quanto à escolarização, na infância frequentou escola regular, mas, devido às dificuldades de aprendizagem, foi encaminhada para

²⁶ No Estado do Paraná, as escolas de Educação Especial, atualmente denominadas Escolas de Educação Básica na modalidade Educação Especial, estão vinculadas às APAEs e são mantidas por meio de convênio financeiro com a SEED/PR.

²⁷ Classe Especial era uma sala de aula em escola do Ensino Regular, em espaço físico e modulação adequados, onde o professor especializado na área da deficiência intelectual utilizava métodos, técnicas, procedimentos didáticos e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos, conforme série/ciclo/etapas iniciais do Ensino Fundamental (1ª a 4ª séries), conforme a Instrução nº 03/2004 (Paraná, 2004).

²⁸ O BPC, no Brasil, foi criado pela Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993 (Brasil, 1993). A Portaria Conjunta nº 34, de 9 de outubro de 2025, do Ministério do Desenvolvimento e Assistência Social, Família e Combate à Fome (MDS) e do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) (Brasil, 2025b), dispõe sobre as regras e os procedimentos para requerimento, concessão, manutenção e revisão do BPC. Ele é destinado a idosos com 65 anos ou mais ou a pessoas com deficiência de qualquer idade, desde que apresentem impedimentos físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais de longo prazo (mínimo de dois anos), que restrinjam sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições. Exige-se, ainda, que a renda per capita do grupo familiar seja igual ou inferior a 1/4 do salário-mínimo.

uma Escola de Educação Especial, administrada pela APAE, onde apresentou avanços, aprendeu a ler, escrever e realizar cálculos básicos. Recebeu formação profissional em secretariado e panificação nas oficinas dessa escola.

Aos 19 anos, começou a trabalhar em uma empresa privada, em vaga reservada para pessoas com deficiência, por indicação da Escola de Educação Especial e, até o momento da entrevista, permanecia nesse trabalho. Com 25 anos, ingressou na EJA, anos iniciais do Ensino Fundamental, e concluiu o Ensino Médio aos 34 anos, no CEEBJA. P2 recebeu BPC até os 19 anos, quando começou a trabalhar.²⁹

P2 se esforçou para concluir o Ensino Médio, apesar das dificuldades enfrentadas em razão do trabalho, e, com o apoio da mãe e dos irmãos, permaneceu na escola. Ressaltou que a frequência na SRM foi essencial nesse processo, ajudando-a no desenvolvimento das atividades. Acredita que, se tivesse recebido esse apoio desde a Educação Infantil, poderia ter cursado até a faculdade, como seus irmãos. Atualmente, P2 está casada e tem uma filha, realizando, com apoio familiar, as atividades correspondentes à vida adulta.

Após terminar o Ensino Médio, não fez mais nenhum curso, mas foi promovida no trabalho, dizendo, com satisfação: “Olha aonde eu cheguei!”. Atualmente, vive com o marido e a filha, com uma renda de aproximadamente três salários-mínimos.

3.2.1.3 “Terminar os estudos me abriu portas”

Participante 3 (P3), 36 anos, é uma pessoa com deficiência intelectual de causa desconhecida. O principal motivo para concluir o Ensino Médio foi obter promoção no trabalho. Em relação à escolarização, afirmou que, desde pequeno, era mais lento que os outros nas brincadeiras e tinha “preguiça de aprender”. Iniciou os estudos em escola regular, mas, devido à dificuldade de aprendizado, foi avaliado e diagnosticado com deficiência intelectual, sendo encaminhado para a Classe Especial, onde

²⁹ A Portaria Conjunta MDS/INSS nº 34/2025 (Brasil, 2025b, art. 26), com a finalidade de estimular a inclusão e o ingresso no mercado de trabalho, prevê o Auxílio-Inclusão, um benefício assistencial correspondente a meio salário-mínimo mensal, destinado às pessoas com deficiência que eram beneficiárias do BPC e passam a trabalhar. Ao substituir temporariamente o BPC, o Auxílio-Inclusão objetiva favorecer a inserção produtiva desse público, assegurando uma renda de transição para o trabalho. A remuneração proveniente do trabalho não é considerada para fins de cálculo da renda familiar, sendo ainda garantido à pessoa o retorno ao BPC, no caso de perda do emprego, sem a exigência de nova avaliação pericial.

permaneceu por muito tempo. Após concluir os anos iniciais do Ensino Fundamental, ingressou na EJA, mas desistiu de estudar.

Aos 18 anos, começou a trabalhar. Retornou à EJA e concluiu o Ensino Médio. Ele acredita que “[...] terminar os estudos me abriu portas” (P3, 2024). Atualmente, tem uma renda de aproximadamente dois salários-mínimos, está casado, tem uma vida independente e, com o apoio da família, consegue corresponder às demandas da vida adulta.

3.2.1.4 “A gente aprende pra vida. Eu aprendi”

Participante 4 (P4), 39 anos, é uma pessoa com deficiência intelectual de causa desconhecida. O principal motivo para concluir o Ensino Médio foi manter-se no emprego e ser “[...] um cidadão como todos que terminam a escola” (P4, 2014).

Na infância, começou a estudar em escola regular, mas, devido às dificuldades, foi encaminhado para uma Escola de Educação Especial, administrada pela APAE, onde ficou até completar 20 anos. Não gostava de estudar lá, pois ficava irritado e brigava com professores e colegas. No entanto, aprendeu a ler e escrever, embora não tenha aprendido a fazer cálculos. Atualmente, afirmou que sabe usar o celular para fazer contas: “[...] hoje uso celular para fazer as contas, pra saber tudo que tenho que comprar e pagar” (P4, 2024).

P4 estudou na oficina profissionalizante dessa escola, onde aprendeu a trabalhar com madeira: serrar, lixar e pintar, sempre “com muito capricho” (P4, 2024). Após sair dessa escola, começou a trabalhar em uma empresa madeireira, onde continuava trabalhando até o momento da entrevista. Ingressou na EJA para concluir os estudos e continuar no trabalho. Lembrou dos amigos que fez nessa etapa e dos bons momentos vividos na escola, mantendo essas amizades até hoje.

O apoio da professora da SRM foi importante para que P4 permanecesse e acompanhasse as aulas. Às vezes, ele sente que não aprendeu muito na EJA, pois esquece rapidamente, mas completa que sabe “muitas coisas”, como trabalhar, cuidar do dinheiro que recebe, fazer compras, pagar contas e viajar de ônibus sozinho, concluindo: “A gente aprende pra vida. Eu aprendi” (P4, 2024).

3.2.1.5 “Eu queria aprender mais”

Participante 5 (P5), 43 anos, é uma pessoa com deficiência intelectual associada à deficiência física neuromotora, de causa desconhecida. O principal motivo para concluir o Ensino Médio foi adquirir mais conhecimentos e se manter atualizada: “Eu queria aprender mais” (P5, 2024).

P5 estudou, desde a infância até a adolescência, em uma Escola de Educação Especial, administrada pela APAE. Decidiu sair dessa escola porque queria aprender mais. Tentou estudar em uma escola regular, mas acabou desistindo e ficou um tempo afastada. Ao relatar suas tentativas de estudar, P5 menciona que não gostava da forma como era tratada, ouvindo professores e colegas reclamando que ela era lenta e que não aprendia. Por não gostar dos comentários, desistiu e ficou sem estudar até descobrir o CEEBJA.

Inscreveu-se na EJA, cursou e concluiu o Ensino Médio. P5 conseguiu concluir os estudos porque, na EJA, foi bem tratada, tinha colegas da mesma idade e recebeu o apoio da SRM, o que foi fundamental nesse processo. Após concluir o Ensino Médio, começou a cursar Letras/Português na modalidade a distância, pois gosta de ler e escrever, especialmente poesias. No entanto, não conseguiu dar continuidade ao curso devido à dificuldade em pagar as mensalidades. Atualmente, P5 não está trabalhando. Ela recebe BPC desde a infância.

3.2.1.6 “Mais uma conquista na minha vida”

Participante 6 (P6), 31 anos, é uma pessoa com deficiência intelectual de causa desconhecida. Concluiu o Ensino Médio porque foi desligada da Escola de Educação Especial, administrada pela APAE, devido ao seu bom desenvolvimento acadêmico, e encaminhada para a EJA.

Na infância, P6 começou a estudar em uma escola regular, mas enfrentou dificuldades, pois demorou para falar e andar. Os professores reclamavam, e os colegas não a entendiam. Assim, foi transferida para a Escola de Educação Especial, mantida pela APAE, onde permaneceu até ser considerada apta para continuar os estudos na EJA. P6 gostou de estudar na EJA e não encontrou dificuldades para concluir o Ensino Médio.

Do tempo em que estudou na EJA, P6 lembra das amizades que fez e que mantém até hoje. Ressalta que isso foi muito importante, pois não se sente sozinha, já que pode conversar com essas amigas por mensagens de texto e ligações de vídeo. Após concluir o Ensino Médio, permanece em casa e ajuda nas tarefas domésticas. Para P6, terminar essa etapa representou mais uma conquista em sua vida.

Atualmente, P6 não está trabalhando nem recebe BPC. Já recebeu esse benefício desde quando ingressou na APAE. No entanto, no início de 2023, o benefício foi suspenso, após avaliação do Instituto Nacional do Seguro Social (INSS)³⁰, e a família está recorrendo da decisão. P6 relata que gostaria de trabalhar, mas não pode, por problemas de saúde e porque os pais não permitem.

3.2.1.7 “Pra viver a vida pra frente, a gente precisa da escola”

Participante 7 (P7), 33 anos, é uma pessoa com deficiência intelectual de causa desconhecida. Iniciou os estudos em escola regular, mas, como apresentava dificuldades para ler e escrever, reprovou várias vezes e ficou atrasada. Com 13 anos, foi encaminhada para uma Escola de Educação Especial, administrada pela APAE, onde permaneceu até os 20 anos.

Quando começou a trabalhar, em vaga reservada para pessoa com deficiência, por indicação da Escola de Educação Especial, ingressou na EJA municipal para cursar os anos iniciais do Ensino Fundamental. Depois, foi para o CEEBJA e concluiu o Ensino Médio. P7 reconhece a importância da escolarização para sua vida, mencionando que “[...] pra viver a vida pra frente, a gente precisa da escola” (P7, 2024).

O principal motivo para P7 ter concluído o Ensino Médio foi a necessidade de permanecer no emprego. Dos tempos em que estudou no CEEBJA, recorda das amizades e de tudo que aprendeu, pontuando que era “muito legal”. Recorda dos professores e das amizades que conquistou.

No que se refere às atividades sociais e de lazer, P7 faz treinos de musculação em academia duas vezes por semana, participa de atividades da igreja e costuma frequentar bares e restaurantes com familiares e amigos.

³⁰ A Portaria Conjunta MDS/INSS nº 34/2025 (Brasil, 2025b, art. 26) prevê revisão periódica para averiguar a manutenção das condições que deram origem ao benefício.

3.2.1.8 “A escola é o futuro... é o jeito pra gente melhorá a vida”

Participante 8 (P8), 36 anos, é uma pessoa com deficiência intelectual, de causa desconhecida. O principal motivo para concluir o Ensino Médio foi progredir no emprego. Em relação à sua escolarização, P8 começou os estudos em uma escola regular, na Educação Infantil. Como não conseguia aprender, foi submetida a uma avaliação com um médico neurologista e encaminhada para a Escola de Educação Especial, administrada pela APAE. Lá permaneceu até os 18 anos e relata ter aprendido um pouco, avançando na leitura, na escrita e em alguns cálculos simples. P8 deixou a escola porque se casou, aos 18 anos de idade.

Posteriormente, P8 começou a estudar na EJA, cursando os anos iniciais do Ensino Fundamental, na rede municipal, mas parou de estudar. Ao procurar emprego, percebeu que precisava estar na escola e decidiu retornar. Atualmente, trabalha em vaga reservada à pessoa com deficiência. P8 concluiu o Ensino Médio na EJA e, sobre essa trajetória, afirmou que “[...] a escola é o futuro... é o jeito pra gente melhorá a vida” (P8, 2024). Atualmente, P8 está divorciada, tem uma filha adolescente e mora com os pais, com quem compartilha as atividades da vida adulta.

3.3 PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

Para a coleta de dados, foram utilizados os seguintes instrumentos: análise documental das políticas de inclusão escolar no Estado do Paraná, no período de 2008 até 2023 (apresentada nos capítulos 1 e 2 desta tese); questionário socioeconômico (Apêndice B) e entrevista aberta, com tópicos pré-determinados, direcionados ao aprofundamento do objeto investigado (Apêndice C), que serão apresentados, na sequência, em seção sobre a organização e análise dos dados.

As entrevistas foram previamente agendadas e realizadas entre os meses de agosto e setembro de 2024. Cinco delas ocorreram em uma sala cedida pela escola, enquanto as outras três foram realizadas nas residências dos participantes. A duração das entrevistas variou entre aproximadamente 25 minutos e 37 minutos e 42 segundos, conforme detalhado no Quadro 6 que segue, não incluindo o tempo dedicado à aplicação do questionário para definição do perfil socioeconômico.

Todas as entrevistas foram gravadas com a câmera de um *notebook*, e os participantes foram identificados de P1 a P8, sucessivamente. Para responder ao

questionário do perfil socioeconômico, três participantes – P5, P6 e P7 – contaram com a ajuda de um familiar.

Quadro 6 – Realização das entrevistas

Participante	Data	Tempo
P1	26/8/2024	33 min
P2	10/9/2024	31 min 51 s
P3	12/9/2024	35 min 31 s
P4	12/9/2024	37 min 42 s
P5	13/9/2024	30 min 33 s
P6	14/9/2024	25 min
P7	14/9/2024	31 min 25 s
P8	17/9/2024	34 min 55 s

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O vídeo de cada entrevista foi armazenado em pasta identificada em ambiente virtual, no *drive* pessoal da pesquisadora. Posteriormente, essas entrevistas foram transcritas, utilizando-se o serviço digital *Clipto.AI*, contratado por assinatura, para transcrição de vídeos em texto. Esse recurso de inteligência artificial foi utilizado exclusivamente como ferramenta de transcrição textual, não afetando o conjunto de informações presentes nos relatos. Após a transcrição, os textos foram conferidos, ajustados ao conteúdo dos vídeos e, por fim, impressos.

3.4 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Após a organização dos dados, apresentam-se, na sequência, os resultados da análise, estruturados em duas etapas complementares. Inicialmente, descreve-se o perfil socioeconômico dos participantes e, posteriormente, apresentam-se os procedimentos de análise das entrevistas, com a definição das categorias analíticas.

3.4.1 O perfil socioeconômico dos participantes

A seguir, no Quadro 7, apresentam-se os dados sintetizados, os quais caracterizam o perfil socioeconômico dos participantes.

Quadro 7 – Caracterização do perfil socioeconômico dos participantes

(continua)

Itens	Participantes							
1. Identificação	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Idade	31	38	36	39	43	31	33	36
Gênero	F	F	M	M	F	F	F	F
Orientação sexual	Hétero	Hétero	Hétero	Hétero	Hétero	Hétero	Hétero	Hétero
Estado civil	Solteira	Casada	Casado	Solteiro	Solteiro	Solteira	Solteira	Divorciada
Orientação religiosa	Católica	Evangélica	Evangélico	Católico	Católico	Sem religião	Evangélica	Evangélica
Identificação étnico-racial	Parda	Branca	Pardo	Branco	Parda	Branca	Parda	Parda
2. Composição familiar								
Com quem mora?	Mãe	Esposo, filha	Esposa	Pai, mãe, irmão	Pai, mãe, irmão	Pai, mãe	Mãe, irmã, sobrinho	Pai, mãe, avô, filha, sobrinho
Mesmo grupo familiar de quando estudou na EJA?	Sim	Não	Não	Sim	Sim	Sim	Sim	Não
3. Moradia								
Situação	Cedida	Própria	Própria	Pais	Pais	Pais	Própria	Pais
Itens: Automóvel			X					X
Máquina de lavar	X	X	X		X	X	X	X
Geladeira	X	X	X	X	X	X	X	X
Celular	X	X	X	X	X	X	X	X
Computador	X				X			
Acesso à internet	X	X	X	X	X	X	X	X
4. Escolaridade do grupo familiar								
Pai			Ensino Médio completo	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Fundamental incompleto	Ensino Fundamental incompleto		Ensino Fundamental incompleto
Mãe	Não estudou	Não estudou	Ensino Fundamental incompleto	Não alfabetizada	Ensino Fundamental incompleto	Não alfabetizada	Não alfabetizada	Ensino Fundamental incompleto
Irmã/ão	Ensino Médio	Ensino Médio/ Educação Superior		Ensino Fundamental incompleto	Ensino Médio	Ensino Médio	Ensino Médio	

Quadro 7 – Caracterização do perfil socioeconômico dos participantes

(conclusão)

Itens	Participantes							
4. Escolaridade do grupo familiar	P1	P2	P3	P4	P5	P6	P7	P8
Esposa/o		Ensino Fundamental incompleto	Ensino Médio					
5. Formação								
Motivações para os estudos	Atualizar-se	Trabalho	Trabalho	Trabalho	Atualizar-se	Atualizar-se	Trabalho	Trabalho
Outros cursos	Técnico							
6. Situação econômica								
Trabalha	BPC	Sim	Sim	Sim	BPC	Não	Sim	Sim
Como conseguiu o trabalho?		Escola de Educação Especial	Iniciativa da família	Escola de Educação Especial			Escola de Educação Especial	Iniciativa própria
7. Renda familiar								
(salário-mínimo aproximadamente)	1	3	2	3	3	1	3	3
8. Saúde								
Plano de Saúde		X	X	X			X	X
Doenças crônicas	Sim			Sim	Sim	Sim		Sim
9. Atividades sociais e de lazer								
Academia	X							
Igreja	X	X	X	X			X	X
Confraternização	X	X	X	X	X	X	X	X
Viagens	X	X	X	X			X	X
Bares/restaurantes		X	X				X	X

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da pesquisa (2024).

As constatações sobre os aspectos investigados para a caracterização do perfil socioeconômico foram as seguintes:

1. Identificação: os participantes têm entre 31 e 43 anos, sendo seis mulheres e dois homens; todos se autodeclararam heterossexuais, sendo dois casados (que conheceram os cônjuges na igreja) e um divorciado. Quatro se declararam evangélicos, três como católicos e um se declarou sem religião; cinco participantes são pardos e três, brancos.
2. Composição familiar: a maioria mora com os pais, com exceção de dois que vivem com os cônjuges; apenas os casados não vivem com a mesma família do período em que frequentaram a EJA.
3. Moradia: três participantes têm casa própria; os demais moram em casa cedida ou pertencente aos pais. Apenas dois possuem itens como computador e automóvel.
4. Escolaridade do grupo familiar: cinco mães dos jovens ou adultos com deficiência são não alfabetizadas ou apenas assinam o nome, e três têm Ensino Fundamental incompleto; dos cinco pais mencionados, apenas um concluiu o Ensino Médio. Entre os irmãos mencionados, apenas um (também com deficiência intelectual) não concluiu o Ensino Médio.
5. Formação dos participantes: a principal motivação para concluir o Ensino Médio está relacionada ao trabalho (para obtenção, manutenção ou promoção no emprego). Também aparecem questões de busca de aprendizado, para ficar informado, aprender mais e se preparar para as demandas da vida adulta. Apenas um dos participantes fez curso de capacitação após o Ensino Médio.
6. Situação econômica: cinco participantes estão empregados, dos quais três iniciaram a vida profissional por meio de Escola de Educação Especial, administrada pela APAE, que frequentaram antes de ingressar na EJA. Dois recebem o BPC, e um participante estava sem emprego ou benefício.
7. Renda familiar: a renda familiar varia entre aproximadamente um e três salários-mínimos.
8. Saúde: cinco participantes têm plano de saúde (empresarial); cinco relataram casos de doenças crônicas na família, dos quais três não possuem plano de saúde.
9. Atividades sociais e de lazer: as atividades predominantes são a frequência à igreja e suas ações associadas, confraternizações e viagens familiares. Os

participantes empregados tendem a ter maior número de atividades sociais e de lazer.

Esses dados fornecem uma visão das circunstâncias de vida dos participantes, inserindo-os, a seguir, nas categorias que serão detalhadas com a análise das entrevistas, buscando responder aos seguintes objetivos específicos: conhecer as trajetórias de jovens e adultos com deficiência intelectual concluintes da EJA, em um CEEBJA paranaense, na vigência da PNEEPEI (Brasil, 2008), analisando como os marcadores de idade, classe social e deficiência influenciaram suas vivências de inclusão escolar, a conclusão do Ensino Médio e a vida pós-escolar; analisar as contribuições da política de Educação Inclusiva da EJA paranaense, a partir de seus efeitos nos processos de inclusão escolar, para as vivências pós-escolares de jovens e adultos com deficiência intelectual, considerando a interseção dos marcadores de idade, classe social e deficiência.

3.4.2 Análise e definição das categorias

Para analisar as entrevistas, adotou-se o princípio da categorização da análise de conteúdo para pesquisas qualitativas, proposto por Bardin (2016). O critério de categorização utilizado foi o temático, que consiste no agrupamento de elementos constitutivos do discurso em categorias temáticas, compreendidas como rubricas que reúnem elementos com características comuns, recorrentes nas narrativas dos participantes.

Inicialmente, esses elementos foram organizados em eixos temáticos descritivos, constituindo uma primeira sistematização dos dados. Essa etapa permitiu identificar temas amplos relacionados à deficiência intelectual, à classe social, à idade, à inclusão escolar na EJA, ao trabalho, à vida social, à vida adulta e aos projetos e sonhos. Essa organização teve caráter exploratório e descritivo, buscando apreender a diversidade das experiências relatadas pelos participantes. O Quadro 8 ilustra essa categorização inicial, com os temas e os elementos recorrentes.

Quadro 8 – Elementos recorrentes e agrupamento temático

Temas	Elementos recorrentes
Deficiência Intelectual	Doenças na infância (P1, P2, P5, P6, P8); atrasos no desenvolvimento (P1 a P8); demora para falar e andar (P1, P5, P6); dificuldades de aprendizagem na escola regular na infância (P2, P3, P4, P6, P7, P8); avaliação médica e encaminhamento para Escola de Educação Especial – APAE (P2, P3, P4, P6, P7, P8); início dos estudos em escola especial (P1, P5); preconceito (P5); limitações (P1 a P8); superação (P1, P2, P4, P6, P7, P8); desejo de viver como “todo mundo” (P1, P2, P3, P4, P7, P8); desafios, adaptações e aprendizagens (P1 a P8).
Classe social	Apoio familiar (P1 a P8); persistência da mãe (P1, P2, P5, P8); colaboração dos irmãos (P1, P2); presença de outras pessoas com deficiência no grupo familiar (P4, P5, P8); baixa escolaridade dos pais (P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8); renda familiar baixa (P1, P5, P6); doenças na família (P1, P4, P5, P6, P8); dificuldades de acesso a tratamento pelo Sistema Único de Saúde (SUS) (P1, P5, P6); trabalho como sobrevivência (P1 a P8); tarefas domésticas (P1, P5, P6).
Idade	Retorno tardio à escolarização por meio da EJA (P1 a P8); dificuldades de acesso ao trabalho para pessoas adultas com deficiência intelectual (P1, P5, P6); namoro (P1, P4, P6, P7); casamento (P2, P3, P8); constituição de família (P1, P4, P7); filhos (P2, P8); ajuda financeira e apoio à família (P1 a P8).
Inclusão escolar na EJA	Escola regular (P1 a P8); Escola de Educação Especial – APAE (P1, P2, P4, P5, P6, P7, P8); AEE – SRM (P1 a P8); dificuldades escolares (P1 a P8); adequações curriculares e aprendizagens (P1 a P8); relações de amizade (P1 a P8); pertencimento escolar; EJA como oportunidade de continuidade dos estudos (P1 a P8).
Trabalho	Oportunidade para melhorar a vida (P1, P2, P3, P4, P7, P8); poder de compra (P2, P3, P4, P7, P8); faz as pessoas viverem como cidadãos (P2, P3, P4, P7, P8); autonomia (P1, P2, P3, P4, P7, P8); autoestima (P1, P2, P3, P8); sobrevivência (P1 a P8); importância do Ensino Médio para o mundo do trabalho (P1 a P8); encaminhamentos feitos pela Escola de Educação Especial – APAE para oportunidades de trabalho ou de formação profissional (P2, P4, P7, P8); pagar contas e fazer compras (P1, P2, P3, P4, P7, P8); tarefas domésticas (P1, P5, P6).
Vida social	Igreja (P2, P3, P4, P7, P8); passeios (P1, P2, P3, P4, P7, P8); confraternizações com amigos e familiares (P1, P2, P3, P4, P5, P7, P8); viagens com familiares (P1, P2, P3, P4, P7, P8); independência (P1, P2, P3, P4, P7, P8); viagens sozinho (P3, P4); não sair de casa (P5, P6); preconceito (P1, P5, P6).
Vida adulta	Desafio: falta de oportunidades para pessoas adultas com deficiência intelectual para trabalhar (P1, P5, P6); namoro (P1, P4, P6, P7); casamento (P2, P3, P8); construir uma família (P1, P4, P7); filhos (P2, P8); ajudam a família (P1 a P8).
Vida futura/ projetos/sonhos	Viver a vida como “todo mundo” (P1 a P8); mais oportunidades de estudo e trabalho para pessoas adultas com deficiência intelectual (P1 a P8); trabalhar (P6); casar e construir uma família (P4, P5, P6, P7).

Fonte: Elaborado pela autora (2024) a partir dos dados das entrevistas.

Após essa primeira etapa, os eixos temáticos foram reagrupados em categorias analíticas, a partir do referencial teórico e do objetivo geral da pesquisa, considerando os marcadores de idade, classe social e deficiência intelectual, bem como suas relações sob a análise da interseccionalidade.

Desse modo, os temas foram reorganizados em três categorias finais de análise, alinhadas ao objetivo de analisar como a política de Educação Inclusiva para a EJA no Estado do Paraná aborda idade, classe social e deficiência, e de que maneira esses marcadores se relacionam à escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual e às contribuições desse processo para a vida pós-escolar de jovens e

adultos com deficiência intelectual. Essas categorias abrangem desde as experiências de inclusão escolar até os desdobramentos dessas vivências na vida adulta, na inserção social e no trabalho, conforme sistematizado no Quadro 9.

Quadro 9 – Categorias finais e temas reagrupados

Categorias finais	Temas
Deficiência intelectual, classe social e idade nas trajetórias de inclusão escolar na EJA	Deficiência Intelectual; classe social (apoio familiar, escolaridade dos pais, condições socioeconômicas); inclusão escolar na EJA.
Deficiência intelectual, classe social (trabalho) e idade na construção da autonomia	Trabalho; classe social (trabalho como sobrevivência, renda, tarefas domésticas); aprendizagens escolares.
Deficiência intelectual, idade e classe social na vida pós-escolar	Vida social; vida adulta; vida futura/projetos/sonhos.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

O critério utilizado para o reagrupamento dos temas considerou os elementos recorrentes e relevantes identificados nas entrevistas e no questionário de perfil socioeconômico. As categorias finais foram construídas articulando os dados aos marcadores de idade, classe social e deficiência intelectual, de acordo com o objetivo geral da pesquisa e com o pressuposto teórico de Vigotski (2021, 2023), que compreende o desenvolvimento humano como um processo socialmente mediado, cultural e historicamente situado.

Nessa perspectiva, as categorias finais permitem analisar, de forma integrada, como a política pública de Educação Inclusiva para a EJA interage com os marcadores de classe social, com a experiência da vida jovem e adulta e com as especificidades da deficiência intelectual. Para sistematizar a compreensão dos marcadores sociais em cada categoria, foram definidas subcategorias analíticas, apresentadas no Quadro 10 a seguir.

Quadro 10 – Categorias e subcategorias

Categorias finais	Subcategorias
1. Inclusão Escolar	1.1 Deficiência intelectual: trajetórias, identidade socioeconômica, oportunidades de acesso e permanência na EJA. 1.2 Política de Educação Inclusiva: interseccionalidade (idade, classe social e deficiência), papel das políticas locais no acesso, continuidade, adaptação e conclusão da escolaridade.
2. Autonomia e trabalho	2.1 Autonomia e autoestima: relações entre inclusão escolar, idade, deficiência e classe social na construção da autonomia e autoestima. 2.2 Trabalho: inserção no mercado de trabalho, suas implicações e perspectivas profissionais.
3. Vida pós-escolar	3.1 Vida social: interações, atividades, desenvolvimento pessoal e social na vida adulta. 3.3 Vida futura: aspirações e planos, manutenção de expectativas e sonhos.

Fonte: Elaborado pela autora (2024).

A análise detalhada dessas categorias e subcategorias é desenvolvida no capítulo a seguir, dedicado à apresentação e à discussão dos resultados da pesquisa.

CAPÍTULO 4

ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este capítulo tem como objetivo apresentar e discutir os resultados da pesquisa, a partir das categorias e subcategorias definidas na análise dos dados. A análise busca compreender como a política de Educação Inclusiva para a EJA no Estado do Paraná aborda os marcadores de idade, classe social e deficiência, e de que maneira esses marcadores se relacionam à inclusão escolar de jovens e adultos com deficiência intelectual, bem como às contribuições desse processo para a vida pós-escolar.

4.1 INCLUSÃO ESCOLAR

Este tópico aborda a inclusão escolar de jovens e adultos com deficiência intelectual, considerando, inicialmente, suas trajetórias na EJA e, posteriormente, as políticas de Educação Inclusiva no Estado do Paraná, em suas relações com idade, classe social e deficiência.

4.1.1 A deficiência intelectual e a EJA

As experiências vivenciadas por jovens e adultos com deficiência intelectual são marcadas por desafios e superações que refletem as múltiplas dimensões de suas trajetórias de vida. A deficiência intelectual não é unicamente uma característica orgânica individual, mas é definida também por questões sociais, culturais e estruturais que influenciam as condições de participação, as dificuldades enfrentadas e as percepções sobre autonomia, pertencimento e potencialidades. Nesse contexto, é fundamental compreender como esses indivíduos construíram suas identidades e enfrentaram as complexidades, sobretudo relacionadas à inclusão escolar.

Sobre essa questão, a maioria dos participantes desta pesquisa, com exceção de dois, com deficiência física neuromotora associada, informou que a deficiência intelectual foi diagnosticada a partir da escola:

[...] eu estudei lá no [nome de uma escola regular] e eu tinha dificuldade em tudo, sabe, não conseguia acompanhar ninguém, tipo, igual aos outros. Até que chegou um ponto que me colocaram na APAE. Quando fiquei grande, saí de lá (P2).

[...] quando criança, de três anos, acho que é isso, eu estudei na creche normal, mas não aprendia nada, rasgava os caderno, era muito brabo e brigava com todo mundo, só fazia rabisqueira, muita dificuldade, né... aí fui passar no médico lá da APAE e estudei lá até ter idade pra serviço e vim pro CEEBJA (P3).

[...] eu comecei a estudar no colégio normal. [...] eu era lerdo e tinha preguiça pra aprender, demorava pra aprender as coisa. Daí foi que a escola me mandou pro psicólogo da cidade, que disse pra minha mãe que eu tinha que ir pra classe especial, e fiquei lá no [nome da escola] até completar 18 anos (P4).

[...] fui aluna do [nome de um colégio regular], daí o núcleo de educação me mandou pra APAE, porque a professora puxava meu cabelo e batia a régua na mesa, porque eu não falava e não sabia fazer nada... eu demorei pra falar, eu já tinha 14 anos, demorei pra andar também... aí chegaram pra minha mãe e falaram que eu tinha que ir no médico, daí não acompanhei mais aquela turma, daí fui pra APAE mesmo (P6).

[...] minha primeira escola foi [nome de uma escola regular]. Depois fui pra [nome de outra escola regular] e daí pra APAE. Nem sei quanto tempo fiquei na APAE. Depois a APAE me mandou trabalhar lá [nome da empresa], onde tô até hoje (P7).

[...] minha mãe conta que, com seis anos, eu fui estudar no [nome de escola regular]. Eu não aprendi nada lá, eles faziam tarefa, passavam no quadro, eu não sabia copiar, rasgava o caderno, até que eles me passaram com o médico, ah, como que fala o nome do médico? [...]. Me mandaram lá pra APAE, e fiquei até 18 anos, quando casei e saí de lá (P8).

Além da escola, como lugar de identificação da deficiência intelectual na infância, esses enunciados evidenciam a intersecção entre deficiência intelectual e idade na vida jovem ou adulta, ou seja, o que fazer e para onde ir quando a pessoa se torna um adulto com deficiência intelectual: “quando fiquei grande saí de lá” (P2), “fiquei lá até completar 18 anos” (P4), “estudei lá até ter idade pra serviço” (P3) ou “fiquei até 18 anos, quando casei e saí de lá” (P8), questão negligenciada nas políticas locais de Educação Inclusiva para pessoas jovens e adultas com deficiência intelectual, conforme análise documental realizada nos sites da SEED/PR e do CEE/PR.

A legislação disponibilizada para a EJA ofertada em escolas do ensino regular, desde o ano de 2018, é a mesma destinada às escolas regulares que atendem crianças e adolescentes. Portanto, a imbricação entre deficiência intelectual, vida adulta e inclusão escolar na EJA regular não é considerada. No Estado do Paraná, sobressaem-se orientações para esse público nas escolas específicas, de Educação Básica na modalidade de Educação Especial. As instruções orientam sobre o ingresso na EJA, dentro da própria instituição, quando o estudante com deficiência intelectual completa 15 anos. A permanência na EJA, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, nessas escolas, pode ocorrer por tempo indeterminado, conforme o Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014 (Paraná, 2014).

Identifica-se, nas narrativas dos participantes, que o diagnóstico da deficiência intelectual se deu a partir da escola, não por meio de avaliação docente, mas com a indicação da instituição escolar para avaliação médica ou psicológica, por apresentarem dificuldades na aprendizagem, quer dizer, por não acompanharem o currículo previsto: “até que eles me passaram com o médico, ah, como que fala o nome do médico?” (P8), “aí chegaram para minha mãe e falaram que eu tinha que ir no médico” (P6), ou “que a escola me mandou pro psicólogo da cidade” (P4).

Esses relatos revelam os encaminhamentos recebidos pelos participantes na infância, anteriores à vigência da PNEEPEI (Brasil, 2008), mas ainda presentes na política de Educação Inclusiva no Estado do Paraná na atualidade, referendados na Orientação Conjunta nº 01/2023 (Paraná, 2023), da SEED/PR e CEE/PR, que trata do encaminhamento de estudantes com deficiência intelectual da rede estadual de ensino que não conseguem acompanhar a escola regular para as escolas de Educação Especial, e na Resolução SEED nº 3.979/2022 (Paraná, 2022a), que define critérios para a identificação da deficiência e o direito ao AEE, tornando-os elegíveis a partir de “[...] diagnósticos ou avaliação da deficiência, realizados por profissionais de saúde, conforme suas atribuições legais e técnicas para essa finalidade” (Paraná, 2022a, art. 4º).

Os participantes da pesquisa, atualmente jovens e adultos na faixa etária entre 31 e 43 anos, iniciaram na escola regular, quando crianças, em momento histórico anterior à LDBEN (Brasil, 1996), ou nos anos seguintes, logo após a sua implementação, quando o documento orientador do atendimento educacional à pessoa com deficiência intelectual era a Deliberação nº 20, de 21 de novembro de 1986 (Paraná, 1986), do CEE/PR, que tratava das Normas para a Educação Especial no Sistema de Ensino. Sobre a organização dos atendimentos em Educação Especial às “pessoas excepcionais”³¹, eles estavam previstos em escolas comuns e instituições especializadas, configurados como responsabilidade do Estado. Pavia, dessa forma, o repasse de recursos à iniciativa privada para a manutenção de programas de Educação Especial em escolas especializadas, além de fiscalizar e disponibilizar apoio técnico e pedagógico a essas instituições.

O parágrafo único do art. 3º orientava que os programas e modalidades de ensino deveriam oportunizar, “[...] sempre que possível, a integração do educando

³¹ “Excepcional” era o termo utilizado à época (1986) para se referir às pessoas com deficiência.

excepcional à comunidade” (Paraná, 1986, p, 2). Nesse momento histórico, final da década de 1980 até meados da década de 1990, aproximadamente, ainda predominava o Paradigma de Serviços (Aranha, 2001), cujo objetivo era disponibilizar serviços para que a pessoa com deficiência pudesse ter uma vida mais próxima da normalidade. Um dos princípios era a integração, fundamentada na ideologia da normalização. A educação das pessoas com deficiência, nesse período, era realizada predominantemente em escolas e classes especiais, objetivando a ida ou o retorno para as salas comuns nas escolas regulares (Aranha, 2001).

No momento pós-LDBEN (Brasil, 1996), no ano de 2003, a Deliberação nº 02/2003 (Paraná, 2003), do CEE/PR, já na vigência do Paradigma de Suportes (Aranha, 2001), assegurou que a educação das pessoas com deficiência deveria ser oferecida preferencialmente na rede regular de ensino. Essa Deliberação orientou sobre a oferta de AEE em classes e escolas especiais, ou por serviços especializados, sempre que as condições do aluno não permitissem a educação na escola regular (Paraná, 2003).

Assim, foi o processo vivenciado por esses estudantes, atualmente jovens e adultos, que, ao ingressarem na escola comum, quando crianças, no período que compreende o final da década de 1980 e a década de 1990, por não conseguirem acompanhar o currículo proposto em condições iguais ou próximas aos demais alunos, foram submetidos à avaliação médica ou psicológica e encaminhados para a Classe Especial ou Escola de Educação Especial. A concepção de deficiência e inclusão escolar presente na atualidade no Estado do Paraná, expressa na Resolução SEED nº 3.979/2022 (Paraná, 2022a), ainda remonta ao entendimento desse período, com exigência de avaliação médica da deficiência para matrícula no AEE.

Essa concepção de deficiência e inclusão escolar distancia-se do modelo biopsicossocial, defendido na LBI (Brasil, 2015), e dos potenciais de desenvolvimento para uma pessoa com deficiência, a partir da abordagem psicossocial de Vigotski (2007, 2021, 2022), que pontua que uma pessoa cujo desenvolvimento foi dificultado por um “defeito” não é simplesmente menos desenvolvida que seus pares sem deficiência, mas é uma pessoa que se desenvolve de outra maneira.

Assim, caso sejam criadas as condições que, sob os princípios de mediação e compensação, constituem as exigências sociais e a disponibilidade de instrumentos e recursos auxiliares criados culturalmente, a interação e os processos de mediação, algumas pessoas com deficiência intelectual podem vivenciar uma vida adulta com

maior autonomia. Pode-se observar isso na fala dos participantes, ao relatarem que, na vida adulta, manifestaram condições de trabalho, de aprendizagem e vivências inerentes a essa fase da vida.

Da fala dos participantes e da análise das normativas para a inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual no Estado do Paraná, depreende-se que a escola, como instituição que reproduz as concepções histórico-culturais de desenvolvimento humano, nesse contexto, tende a padronizar e hegemonizar as formas de aprendizagem. Para quem se desenvolve de outra maneira, é indicado um outro espaço – as escolas especializadas –, retirando desses alunos a convivência com os pares e as interações proporcionadas pela escola regular, sem lhes oportunizar, ali, formas de mediação ou compensação às áreas afetadas pela deficiência. Daí que, para Vigotski (2021), é importante não separar as pessoas com deficiência intelectual, mas possibilitar a convivência com pares (pessoas sem deficiência) e o meio social, para avançar no desenvolvimento de funções humanas, como a linguagem, o pensamento, as relações interpessoais, os comportamentos e as atividades.

Nesse sentido, os melhores coletivos para pessoas com deficiência intelectual são os heterogêneos; assim, deve-se evitar separar as pessoas com deficiência em grupos equivalentes e, quando isso for extremamente necessário, o contexto deve ser o mais próximo possível daquele que representa o meio social onde a pessoa vive (Vigotski, 2021). Oriundos da classe trabalhadora, muitas vezes, para a pessoa com deficiência intelectual, a escola se torna a única instituição mediadora, onde será possível ter contato com elementos e recursos auxiliares criados culturalmente para compensar funções afetadas.

Na sociedade capitalista, de acordo com Vigotski (2023, p. 163), a formação do homem tem natureza de classes sociais, que se distinguem entre si, em que “[...] a personalidade humana se deforma, se desfigura, se desenvolve de forma incorreta e unilateral”. Dos dados obtidos junto aos participantes, que refletem a natureza de classe social em que vivem e convivem na condição de pessoa com deficiência, sobressaem-se a renda familiar (em média de um a três salários-mínimos, contando a renda atual, incluindo-se também os ganhos do participante, se trabalhador ou se recebe BPC), a baixa escolaridade dos pais (apenas um dos pais concluiu o Ensino Médio; os demais são não alfabetizados ou não terminaram o Ensino Fundamental).

Outras pessoas com deficiência no grupo familiar residentes na mesma casa (a mãe e o irmão são pessoas com deficiência intelectual, no caso de P4; o irmão é pessoa com deficiência intelectual, no caso de P5), residir em áreas afastadas da região central da cidade (apenas um participante reside em área central, mas a casa é cedida pela Prefeitura, dentro de um programa de assistência social) e a insuficiência dos serviços de saúde disponibilizados pelo SUS, que não atendem a contento tanto as necessidades da pessoa com deficiência intelectual quanto as de seus familiares: P1 e P5, na condição de pessoas com deficiência intelectual associada à deficiência física neuromotora, precisam de fisioterapia contínua e estavam sem esse tratamento no momento em que participaram da pesquisa, visto que ele não estava sendo disponibilizado pelo SUS.

Ademais, despontam-se outros problemas, como aqueles que precisam de acompanhamento clínico contínuo – médico ou psicológico – e de medicações, nem sempre disponíveis ou suficientes no sistema público de saúde. P4 relatou que fazia acompanhamento psicológico contínuo em uma clínica particular, pago pela empresa onde trabalha, porque o tratamento pelo SUS, além de demorar para ser liberado, geralmente ocorre de forma descontínua. Nesse caso, há de mencionar-se que alguns deles, agora na vida adulta, têm plano de saúde empresarial, na condição de trabalhadores. Essas constatações, além da discussão sobre as aproximações com o modelo médico da deficiência, evidenciam um elo interseccional com a classe social da pessoa com deficiência intelectual, respaldando-se em Vigotski (2023) e na premissa orientadora da análise interseccional, proposta por Collins (2022, p. 77-78), de que a “[...] localização social de indivíduos e grupos na intersecção das relações de poder determina suas experiências e perspectivas no mundo social”.

Nesse contexto, quando a relação entre deficiência e classe social não é considerada na política de Educação Inclusiva, sobretudo nas normativas pesquisadas no Estado do Paraná para a EJA, atribui-se unicamente à pessoa com deficiência intelectual o sucesso ou o fracasso em seu aprendizado e vida escolar. Vigotski (2021), ao defender a compensação no campo social, ilustra com o caso da famosa escritora surdocega Helen Keller (que se desenvolveu brilhantemente), pertencente à classe burguesa americana, argumentando que seria quase impossível separar o que pertencia realmente a ela e o que foi feito para ela por encomenda da sociedade pequeno-burguesa.

O meio social, histórico e cultural é um espaço em que é possível compensar funções afetadas por uma deficiência, ainda que, na sociedade capitalista atual, o acesso aos recursos e instrumentos culturais por grupos que constituem a classe trabalhadora só se torne possível a partir de muitos embates, sendo a escola a instituição principal nesse cenário. Da relação entre deficiência e inclusão escolar, depreende-se, das vivências dos participantes, que alguns elementos foram essenciais para a continuidade dos estudos na EJA:

[...] eu ia na Sala de Recursos, que me ajudava bastante [...] (P1).

[...] os meu irmão me ajudava e me incentivava, falando tem que estudar, porque hoje todo mundo estuda, daí eu ia e pegava um livro pra ler... mas eu não queria, mas daí eu insistia e fui [...] pra uma pessoa como eu chegar lá na frente tem que ser ajudada, e eu falei se eu tivesse alguém pra me ajudar desde quando comecei lá no [nome da escola regular] eu não tinha ido nem pra APAE. Mas, tipo..., a APAE também foi importante né, porque me ensinou a fazer as coisa, a fazer serviço (P2).

[...] eu fiquei um tempão sem estudar né? [...] pra mim foi muito difícil estudar depois da classe especial, sabe? [...] às vezes, não era assim, tipo, por causa de não querer, mas porque chegava cansado do serviço, sabe. [...] depois, quando casei, minha esposa ficava mandando eu estudar e a firma lá também né. [...] daí tive que estudar, e a Profe da sala de recurso do CEEBJA naquele tempo me ajudava bastante (P3).

[...] eu continuei estudando por causa do serviço, né? [...] eu já era um homem feito quando a APAE me arrumou um serviço lá na [nome da empresa], na vaga de PCD né, eu tinha que ajudar na casa, só meu pai trabalhava, sabe? Meu irmão é doente, e daí eu tinha que ter certificado de escola pra trabalhar (P4).

[...] eu queria aprender mais, porque fiquei tempo sem ir pra escola. [...] nenhuma escola me queria depois da APAE. [...] depois que fui pro CEEBJA, fui bem acolhida e aprendia mais, tinha mais pessoas da minha idade, assim jovens, era diferente da APAE, eu pude aprender mais com eles, eu tinha condição de aprender mais [...], e eu fazia sala de recurso pra me ajudar também (P5).

[...] eu gostava de tudo, eu ia bem na APAE, bem melhor que os outros, daí me mandaram pro CEEBJA, porque eu já era grande. [...] eu ia bem na escola e na sala de recurso (P6).

[...] eu saí da APAE pra trabalhar. Eu sempre quis seguir em frente. Eu pensava: agora vô terminar a escola, e consegui. [...] minha tia me ajudava e a professora da sala de recurso também (P7).

[...] depois que saí da APAE eu casei, tinha uma filha bebê e não ia estudar mais, daí tive que trabalhar, meu pai arrumou um serviço pra mim lá na [...], daí tinha que ter estudo, né. E depois larguei do marido. Minha mãe ficava com a [nome da filha] pequenininha, foi difícil demais, mas a escola, os professores e a professora do recurso me ajudaram né, aí consegui (P8).

Observa-se que diferentes fatores contribuíram para a continuidade dos estudos, sendo: as exigências do trabalho, a vontade de aprender mais, o apoio e o incentivo da família e a atuação do AEE no CEEBJA. Nesse contexto, ainda que, a partir da Instrução nº 014/2011 – SEED/SUED (Paraná, 2011a), o AEE para a EJA fosse disponibilizado em contraturno, proporcionando alongamento do tempo de

permanência na escola para quem precisava receber esse atendimento no mesmo turno, a oferta desse suporte educacional colaborou para a permanência e a continuidade dos estudos.

A partir do ano de 2018, observa-se que o AEE para a EJA passou a seguir as orientações propostas para as escolas regulares, desconsiderando-se necessidades específicas do público da EJA, como a questão da idade e o contexto social desses estudantes, que são jovens e adultos trabalhadores. Assim, baseando-se em Vigotski (2021, 2022) para contextualizar a inclusão escolar na EJA, o AEE adquire caráter compensatório, visando dar suporte aos estudantes, utilizando-se de instrumentos e técnicas criadas culturalmente como caminhos indiretos, para compensar os caminhos diretos que se encontram afetados pela deficiência, para que, assim, possam dar continuidade aos estudos.

A mediação pelo outro, por alguém mais experiente culturalmente, também merece destaque, fundamentando-se nos estudos de Vigotski (2021, 2022), como evidenciam os relatos: “a minha tia me ajudava” (P7), “os professores e a professora do recurso me ajudaram né, aí consegui” (P8), “meu irmão” (P2) e “tinha mais pessoas da minha idade, assim jovens, era diferente da APAE, eu pude aprender mais com eles” (P5). Esses relatos revelam a importância das interações sociais no processo de desenvolvimento e aprendizagem de pessoas com deficiência intelectual, destacando a atuação essencial do outro como mediador na construção de conhecimentos e habilidades. Seja por meio do apoio de familiares, professores ou colegas, essas trocas oferecem estímulos que vão além do conteúdo acadêmico, envolvendo aspectos emocionais e sociais que fortalecem a autoconfiança e o senso de pertencimento, condições essenciais ao que Barroco (2007, p. 387) denomina como “processo de humanização”, que uma boa escola e um bom processo de ensino devem proporcionar.

Assim, ao considerar as intersecções entre deficiência, idade e classe social, fica evidente como essas dimensões se entrelaçam para moldar as condições de acesso e as experiências educacionais dessas pessoas. Jovens e adultos com deficiência intelectual, pertencentes à classe trabalhadora, frequentemente enfrentam desvantagens cumulativas, o que reforça a relevância da escola na qualidade de instância mediadora.

4.1.2 A política de Educação Inclusiva para a EJA no Estado do Paraná

A premissa orientadora da análise interseccional adotada para analisar as políticas de Educação Inclusiva para a EJA no Estado do Paraná, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, baseia-se no entendimento de que “[...] a intersecção das relações de poder produz desigualdades sociais complexas e interdependentes de raça, classe social, gênero, sexualidade, nacionalidade, etnia, capacidade e idade” (Collins, 2022, p. 77-78).

Nesse sentido, a análise concentra-se na intersecção entre idade, classe social e deficiência, buscando entender como essas dimensões se relacionam, ou não, às normativas de inclusão escolar na EJA. Essa interseccionalidade revela que muitos jovens e adultos com deficiência intelectual chegam à EJA como última possibilidade de escolarização, em contextos marcados por vulnerabilidades múltiplas que interferem em seu desenvolvimento. Para Mendes (2006), não se pode negar o debate para esse grupo de excluídos no Brasil, que são as pessoas com deficiência, porque, assim, é possível, de forma geral, melhorar as condições e a qualidade da educação em um país que ainda tem muito a avançar.

Os jovens e adultos participantes da pesquisa ingressaram pela primeira vez na escola em um momento histórico anterior à PNEEPEI (Brasil, 2008). Entretanto, chegaram à EJA após o ano de 2005, quando a rede estadual de ensino começava a estruturar a oferta de AEE em suas escolas. A escola de Educação Especial, administrada pelas APAEs, não carregava ainda o *status* de Escola de Educação Básica, pois somente no ano de 2014, por meio do Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07 (Paraná, 2014), essas instituições se tornaram Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, para oferta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental, anos iniciais (1º e 2º anos), da EJA (Fase I) e da Educação Profissional.

Nas narrativas dos participantes, é possível observar esse movimento, em que a maioria deles, durante a infância, após ingressarem na escola regular e não conseguirem acompanhar o currículo previsto, foi encaminhada para avaliação médica ou psicológica, obtendo indicação para a frequência em escolas ou classes especiais. Na idade adulta, considerando-se suas condições, foram encaminhados para o mercado de trabalho (P2, P4, P7 e P8) ou para a frequência na EJA, por apresentarem um desenvolvimento acadêmico mais significativo (P1, P5 e P6). P3

não frequentou escola especializada, foi para classe especial em escola regular e lá permaneceu até completar 18 anos.

Essas trajetórias caracterizam movimentos anteriores ao Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07/2014 (Paraná, 2014), quando, então, nas Escolas de Educação Especial, os estudantes também recebiam formação profissional, conforme relatam os participantes:

Eles me mandaram pra EJA, porque viram que eu tinha futuro, né? Foi a diretora da APAE que me mandou. E ela sempre dava oportunidade pra mim, né? E ela colocou eu como telefonista, para atender o telefone na escola também. Trabalhei na padaria. Fazia pão. Padaria e telefonista e assim foi. Eu já fui... eu já era responsável na padaria. Eu fazia receita. Então era assim a minha vida (P2).

Parece, acho que foi no ano de 2009, que comecei a estudar no CEEBJA, mas eu estudei tudo no CEEBJA, o fundamental e o médio, sabe? Eu terminei no ano de 2019. Eu estudava de noite e fazia sala de recurso junto, por isso que demorou muito, né? É porque, quando saí da APAE, eu já tinha um emprego. A APAE me arrumou serviço, né. Eu aprendi na APAE, eu fazia oficina de serrar, lixar e pintar madeira. Fazia artesanato, tudo. Tipo assim, estudava também (P4).

Depreende-se, desses relatos dos participantes da pesquisa, que chegaram à vida adulta no espaço da escola especializada, restando, na EJA, a oportunidade para que pudessem ressignificar suas trajetórias e construir ou dar continuidade à vida escolar. O que não se pode negar, nesse momento histórico da Educação Especial no Estado do Paraná, é a atuação da escola especializada em relação aos aprendizados básicos, como a alfabetização, a preparação para o mundo do trabalho e o encaminhamento dos jovens com deficiência intelectual para o mercado de trabalho, assunto que será detalhado na seção, mais adiante, que trata da categoria “Autonomia e Trabalho”.

Para garantir a inclusão escolar na EJA, na rede estadual de ensino do Paraná, a Instrução nº 014/2011 – SEED/SUED (Paraná, 2011a) trouxe avanços importantes ao regulamentar o AEE por meio das SRMs nos CEEBJAs, com características próprias, objetivando atender às necessidades específicas desse público. No entanto, essa instrução, por manter a oferta de AEE em contraturno, impunha limitações à prática, especialmente por se tratar de jovens e adultos que trabalhavam ou residiam longe da escola. Dessa forma, para concluir a escolaridade básica na EJA, esses estudantes levaram mais tempo, pois, ao receberem o AEE na sala de recursos no mesmo turno, cursavam menos componentes curriculares (disciplinas) nas aulas regulares.

No ano de 2016, o CEE/PR atualiza as diretrizes para a modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Estado do Paraná (Paraná, 2016), garantindo o AEE para pessoas com deficiência intelectual em sala de recursos, com atendimento no contraturno, para as escolas da rede. Não há menção à EJA, colocando como uma das prioridades para o monitoramento da política de inclusão o contido no Plano Estadual de Educação (PEE), decênio 2015-2025:

Meta 4: Universalizar, para a população de quatro a 17 anos com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, o acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, de classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados (Paraná, 2015, p. 66, grifo próprio [sublinhado]).

Além de a prioridade ser a universalização do acesso à escola para a população de quatro a 17 anos, a ausência de atualizações direcionadas à EJA, a partir do ano de 2018, explicita a invisibilidade da pessoa jovem e adulta com deficiência nas políticas de Educação Inclusiva. Na Instrução nº 09/2018 – SUED/SEED (Paraná, 2018), que estabelece critérios para o atendimento às pessoas com deficiência, entre elas a intelectual, não constam orientações para o público da EJA, desconsiderando-se as demandas específicas dessa faixa etária.

Observa-se, nas narrativas, que a inclusão escolar na EJA, ainda que com dificuldades e desafios, permitiu que as trajetórias de vida dos participantes fossem ressignificadas:

[...] eu queria muito estudar no CEEBJA, pra enxergar mais coisa, porque lá na escola especial é o mundo dele lá, é outro mundo, que a gente não enxerga muita coisa. Eu saí de lá, sabe. Eu queria viver o mundo de todo mundo, né? Não o mundo, só aquele mundo fechado lá. Só aquele grupinho. Sabe, eu acho que consegui estudar no CEEBJA e terminar tudo, foi uma vitória pra mim (P1).

[...] estudar na EJA tava me fazendo bem, então eu continuei lá, já tinha ficado dez anos sem escola, desde que saí da APAE. Ah, eu era muito quieta e quase não conversava e fui melhorando lá, conversando com colegas e professores, e fui melhorando. Eu melhorei a escrita e hoje escrevo minhas poesias. Eu gostava do CEEBJA, foi muito bom pra mim (P5).

Eu queria muito estudar, terminar a escola, porque sempre quis trabalhar, pra ajudar minha mãe [...], pra trabalhar lá na [nome da empresa] eu tinha que estudar tudo, e foi assim, a escola de gente grande, com idade que nem eu, que já era moça, foi boa (P7).

Embora os relatos dos participantes, que frequentaram a Escola Especial na infância e adolescência, evidenciem satisfação, inclusão no mercado de trabalho e superação pelo fato de chegar à EJA e concluir o Ensino Médio, esse movimento se

deu em um período histórico das políticas de Educação Especial e inclusão escolar no Estado do Paraná, considerado de transição para a configuração dos atendimentos, sob a vigência da PNEEPEI (Brasil, 2008), e anterior à transformação das escolas especiais em Escolas de Educação Básica na modalidade Educação Especial.

Atualmente, nessas escolas, as pessoas com deficiência intelectual podem permanecer na EJA, anos iniciais do Ensino Fundamental, por tempo indeterminado, porém “[...] o tempo de permanência do educando nessa modalidade dependerá de seu desenvolvimento acadêmico, e os ajustes da temporalidade deverão ser realizados de acordo com as necessidades educacionais de cada um” (Paraná, 2014, p. 14).

Considerando-se a concepção de deficiência adotada pela SEED/PR, presente na Resolução nº 3.979/2022 (Paraná, 2022a) e na Orientação Conjunta nº 01/2023 – SEED/PR e CEE/PR (Paraná, 2023), que mantém proximidade com o modelo médico da deficiência e coloca o “desenvolvimento acadêmico” como condição para avanços, mais do que as dificuldades estruturais e operacionais na inclusão escolar, essa pode ser a barreira mais significativa para a inclusão de pessoas com deficiência intelectual, sobretudo de jovens e adultos.

A oferta de um AEE flexível, articulado às condições concretas e às necessidades dos jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA da rede estadual, pode contribuir para a conclusão do Ensino Médio e para a ampliação do desenvolvimento pessoal e da inclusão social. Vigotski (2023), ao tratar da formação do ser social, compreende a educação como mediadora no processo de constituição humana, por meio da qual as pessoas se apropriam das formas culturais de participação social historicamente produzidas, podendo criar um novo tipo de pessoa.

Assim, a escola, quando organizada a partir de mediações significativas, possibilita que pessoas com deficiência intelectual transcendam as restrições impostas pela concepção médica da deficiência e ampliem suas formas de inserção no mundo social, como expressa o relato de P1: “Eu queria viver o mundo de todo mundo, né?... não o mundo, só aquele mundo fechado. Só aquele grupinho”.

A educação, no caso da inclusão escolar de jovens e adultos com deficiência intelectual, especificamente nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio da EJA, torna-se um processo ainda mais significativo como instrumento de transformação e superação das desigualdades impostas, como foi para a P7: “Eu

queria muito estudar, terminar a escola, porque sempre quis trabalhar, pra ajudar minha mãe”; ou no caso da P1, que queria compreender melhor a realidade: “eu queria muito estudar no CEEBJA, pra enxergar mais coisa”.

Para pessoas com deficiência, oriundas de contextos sociais empobrecidos, a escola, para além de espaço de mediação e aprendizado, pode ser um importante espaço social que lhes permite interagir, experimentar as vivências da vida adulta na relação com outros jovens e adultos, com e sem deficiências, ampliar as relações sociais e com o mundo do trabalho, para posterior ingresso no mercado de trabalho, no intuito de introduzir-se e interagir com a realidade, com o meio social.

Dessa forma, para ascender a esse espaço social e às interações que ali são proporcionadas, é imprescindível superar a visão exclusivamente médica da deficiência. Os fundamentos de mediação e compensação (Vigotski, 2021, 2022) são fundamentais para defender que o desenvolvimento humano é construído por meio de interações sociais, ressaltando o papel central do outro como agente mediador no processo de aprendizagem. Nesse espaço, a instrumentalização e o acesso a recursos criados culturalmente podem atuar como vias indiretas para compensar as vias diretas que se encontram afetadas pela deficiência.

A inclusão escolar é um direito previsto na LDBEN nº 9.394/1996 (Brasil, 1996) e na LBI (Brasil, 2015), não sendo aceitável que ele esteja assegurado apenas aos estudantes, sobretudo aqueles com deficiência intelectual, que reúnam, no decorrer do processo de aprendizagem, condições cognitivas e acadêmicas que lhes permitam estar nas escolas regulares. Para Mendes (2006) e Jannuzzi (2012), na construção da escola inclusiva, longe de “retóricas”, há de defenderem-se a ampliação e a qualidade das condições de ensino, estruturadas sob políticas que objetivem não só a apropriação de conhecimentos, mas também ampliem as possibilidades de vivências e inserção social.

Ao considerar os aspectos interseccionais que emergem dos relatos dos participantes deste estudo e as contribuições de Vigotski (2007, 2021, 2023), constata-se que as políticas de Educação Inclusiva para a EJA no Paraná precisam avançar no sentido de direcionar ações mais inclusivas e emancipadoras. A oferta de um AEE adaptado às condições e especificidades da EJA, assim como a reconfiguração da proposta de atuação das atuais Escolas de Educação Básica na modalidade Educação Especial, são questões necessárias para garantir que mais jovens e adultos com deficiência intelectual tenham acesso à escola regular, concluam

seus estudos e conquistem maior desenvolvimento e inserção social. Esse esforço exige compromisso com a transformação da educação em um espaço no qual as desigualdades possam ser efetivamente enfrentadas.

A interseccionalidade entre idade, classe social e deficiência intelectual, ao serem analisadas no contexto das políticas de Educação Inclusiva para a EJA no Estado do Paraná, revela dinâmicas complexas que reforçam a invisibilidade histórica desse público. Jovens e adultos com deficiência intelectual, frequentemente pertencentes à classe trabalhadora e imersos em contextos socioeconômicos vulneráveis, enfrentam diferentes impedimentos. Os fatores limitantes iniciam-se nas condições de acesso à escola e se estendem aos desafios relacionados à permanência, ao aproveitamento e à transposição dos aprendizados e das experiências escolares para o contexto da vida adulta.

Entende-se, nesta análise, que a inclusão escolar não acontece de maneira espontânea ou apenas por meio de ações das instituições de ensino. Ela é o resultado direto das políticas públicas que a direcionam, controlam e possibilitam. Nesse contexto, a política de Educação Inclusiva para a EJA no Estado do Paraná determina a concepção de deficiência, estabelece orientações pedagógicas, organiza suportes e aloca recursos que condicionam o acesso, a permanência e a participação dos estudantes com deficiência no ensino regular. Desse modo, a inclusão escolar reflete as tensões e as capacidades da política educacional em si, pois sua efetivação depende de como o Estado reconhece as desigualdades sociais, garante condições adequadas de escolarização e integra ações de diferentes setores.

A próxima seção abordará a categoria autonomia e trabalho, considerando, para análise, os marcadores de idade, classe social e deficiência e as relações com o processo de inclusão escolar.

4.2 AUTONOMIA E TRABALHO

Este tópico aborda as relações entre inclusão escolar, autonomia e trabalho, analisando, inicialmente, a construção da autonomia e da autoestima e, na sequência, a inserção no trabalho, em articulação com idade, classe social e deficiência.

4.2.1 Autonomia e autoestima

Esta subcategoria analisa as relações entre inclusão escolar, idade, deficiência e classe social na construção da autonomia e autoestima dos participantes. As narrativas apontam que, para os participantes deste estudo, provenientes da classe trabalhadora, de contextos sociais vulneráveis, com renda familiar entre um e três salários-mínimos, cuja maioria se reconhece como pessoa parda, a trajetória de inclusão escolar contribuiu para a conquista da autonomia e valorização da autoestima em diferentes situações inerentes à vida adulta.

Esses dados reforçam a concepção de desenvolvimento social e de vida adulta com maior autonomia, a partir de mediações com o outro, por meio de signos, como a linguagem e o uso de instrumentos culturais, utilizados para compensar os caminhos atingidos pela deficiência. Esse conjunto de ações pode ser observado no percurso de inclusão escolar, refletindo-se em práticas da vida adulta. Para Vigotski (2010, p. 389), a educação de pessoas com deficiência intelectual “[...] deve estabelecer reações vitais sumamente importantes para a vida”. O autor salienta o papel das exigências sociais e dos instrumentos auxiliares do meio social para a pessoa com deficiência, para que, pela apropriação cultural e nas relações sociais, seja possível “[...] fazer delas membros úteis da sociedade e criar para elas uma vida dotada de sentido e com trabalho” (Vigotski, 2010, p. 389).

Os relatos a seguir apontam a importância da inclusão escolar, ainda que as condições iniciais não fossem as ideais:

Estudar numa escola normal como o CEEBJA foi a superação dos limites. Quando cheguei lá não tinha nada adaptado pra mim. Foi preciso adaptar o espaço e as pessoas. Eu estudei e terminei a escola. Hoje eu sei muitas coisas e faço muitas coisas, que talvez eu não fizesse, se não tivesse colegas e professores numa escola normal (P1).

Minha mãe queria que eu aprendesse pra não sofrer que nem ela. Ela não foi pra escola, tinha que ajudar o pai quando era criança. Aí, primeiro eu fui pra APAE, depois pro CEEBJA, e graças a Deus eu consegui dar a volta por cima, quem me viu antes, quem me vê agora não diz. Que nem lá na fábrica, eu chego lá, já pego as coisa, eu olho lá no computador, eu sei ler, eu sei fazer as coisa lá, [...] tem os que me ajudam lá, o ... [nome de um colega de trabalho], tem o encarregado de máquina lá, que me ajuda também (P2).

A escola me ajudou bastante, abriu portas pra mim lá fora, pra trabalhar e estudar. [...] eu tirei o segundo grau, reprovei um par de vezes, pra daí tirar, mas deu certo. [...] hoje eu posso falar que tenho o segundo grau, que nem meu pai. [...] lá de casa, só eu terminei o segundo grau (P3).

Eu aprendi muita coisa, só matemática que aprendi pouco, eu conheço os número assim, e conta de mais e de menos. Assim, não sei muito bem. Não sei tabuada. Imagine, né? Mas sei usar o celular pra fazer as conta. Eu faço compra, conheço um pouco de dinheiro. Cuido do meu pagamento, já tá valendo, né? Sô que nem todo mundo (P4).

[...] eu terminei a escola com 41 anos. Já viu uma pessoa que nem eu, ia demorar pra terminar mesmo. Este ano vou fazer 43 e tô bem feliz, pensei que nunca ia terminar a escola, por causa da minha dificuldade, mas eu terminei. [...] queria continuar estudando, eu até tentei Letras, gosto de português, mas não deu pra pagar (P5).

Eu consegui terminar a escola, sou grata por isso. Que bom! Muitas pessoas não chegam nem no Ensino Médio, e eu consegui. Isso é bom, muito importante pra mim, sabe (P6).

[...] eu estudei, foi o jeito pra minha vida melhorar, um futuro pra mim, que não consegui ficar em outra escola, que nem as criança normal. Eu tentei e consegui, hoje tô aqui contando minha história, pra que outras pessoas como eu não desistam, que vão conseguir e a vida vai melhorar (P8).

A análise dessas falas aponta como a idade, a classe social e a deficiência se imbricam no desenvolvimento da autonomia e da autoestima em jovens e adultos com deficiência intelectual. O cotejamento das narrativas, a partir dos princípios de mediação e compensação, pelo uso de elementos criados culturalmente para compensar áreas afetadas pela deficiência (Vigotski, 2021, 2022), permite apontar conquistas, mas também tensões nessas vivências, relacionadas à inclusão escolar na EJA.

Para Vygotsky e Luria (1996, p. 220), o “[...] homem é uma criatura social, e as condições socioculturais o modificam profundamente, desenvolvendo toda uma série de novas formas e técnicas em seu comportamento”. Nessa perspectiva, os ambientes culturais, como as escolas, tornam-se fundamentais para relacionamentos e apropriações de recursos culturais auxiliares, que contribuem com a autonomia e a emancipação em outros espaços sociais, sobretudo para pessoas da classe trabalhadora, cujo acesso aos bens produzidos culturalmente só ocorre a partir de muitas resistências e embates.

A inclusão escolar de pessoas jovens e adultas com deficiência intelectual tem em sua essência esse princípio, ainda que isso não seja um processo pronto, mas que vem sendo construído e pode ser melhorado, conforme o relato do P1, pessoa com deficiência física associada à deficiência intelectual: “Quando cheguei lá não tinha nada adaptado pra mim, foi preciso adaptar o espaço e as pessoas”. P2 citou a relação entre a deficiência. Entretanto, a construção de uma escola mais inclusiva, com estratégias, técnicas e recursos criados culturalmente para compensar áreas afetadas por uma deficiência, só está sendo possível porque as pessoas com deficiência estão chegando “lá”, ou seja, chegando à escola regular, insistindo e resistindo na luta por seus direitos.

Para Vigotski (2021, 2022), um comportamento natural que esteja comprometido em função de uma deficiência pode ser compensado por elementos

culturais que ajudam a superar dificuldades específicas. O relato de P4 exemplifica isso quando afirma que terminou o Ensino Médio e ainda tem dificuldade em realizar cálculos, mas usa o celular (a calculadora) para fazer contas e planejar o uso do dinheiro que recebe do seu trabalho, amenizando, dessa forma, uma dificuldade imposta pela deficiência intelectual, que atinge as funções superiores de raciocínio, cálculo e memória. Esse comportamento cultural compensatório adquirido, o uso da calculadora no celular, mediado a partir de conhecimentos adquiridos na escola (conhecimento de números e de dinheiro), trouxe maior autonomia para a vida dessa pessoa: “Cuido do meu pagamento, já tá valendo, né? Sô que nem todo mundo” (P4).

Outra questão que contribuiu para a autonomia diz respeito às formas de mediação e remete também a outro princípio importante da teoria de Vigotski, que é a Zona de Desenvolvimento Iminente (Prestes, 2010), que corresponde ao espaço de atuação entre as apropriações e conhecimentos que uma pessoa já domina e o que ela será capaz de fazer com a mediação e a ajuda/orientação de um adulto ou de colegas mais experientes, conforme observado na fala de P1: “Hoje eu sei muitas coisas e faço muitas coisas que talvez eu não fizesse se não tivesse colegas e professores numa escola normal”, ressaltando a importância da interação, da mediação por pares mais experientes culturalmente e do nível de exigências sociais que a permanência em uma “escola normal” lhe possibilitou.

Nessa acepção, destaca-se igualmente o relato de P2, que falou sobre como era antes e o que consegue fazer atualmente: “[...] quem me viu antes, quem me vê agora não diz. Que nem lá na fábrica, eu chego lá, já pego as coisa, eu olho lá no computador, eu sei ler, eu sei fazer as coisa lá [...]”, demonstrando o princípio da Zona de Desenvolvimento Iminente, isto é, o que ela sabia antes e o conhecimento que tem agora, evidenciando a importância do processo de mediação e dos conhecimentos adquiridos na escola, como a leitura, que favorecem, atualmente, não só a sua autonomia no ambiente de trabalho, mas sobretudo elevam a sua autoestima: “eu sei fazer as coisa lá”.

Sob o ponto de vista da educação como prática emancipadora, observa-se na fala de P2 a insistência da mãe para que a participante estudasse, buscando uma vida diferente daquela que ela própria teve, por não ter estudado. Apesar das dificuldades, P2 afirmou que conseguiu dar “a volta por cima”, chegar ao CEEBJA e terminar os estudos, com ganhos em sua vida social. Para alguns desses jovens e adultos, a conclusão do Ensino Médio representou bem mais do que apenas uma conquista

acadêmica. Para P3, isso significou equiparar-se ao pai (que também concluiu o Ensino Médio) e, agora, ser uma referência de superação em uma família onde ninguém mais havia concluído essa etapa da educação.

Essas conquistas, presentes nas falas de P2, P3 ou de P6, que relatou que “[m]uitas pessoas não chegam no Ensino Médio, e eu consegui”, representam a superação não apenas de limitações pessoais por conta da deficiência, mas também sociais, que marcam essas trajetórias e estão relacionadas sobretudo à classe trabalhadora, não somente pela falta de acesso à escola (como é o caso da mãe de P2, que não frequentou a escola por ter que ajudar o pai na infância), mas também pela dificuldade de permanência e continuidade.

Os relatos mostram também a relação entre idade, deficiência e questões de classe social no contexto da vida adulta, evidenciando como esses marcadores sociais se cruzam e moldam diferentes trajetórias nas questões da autonomia e da autoestima, como é o caso de P5, que terminou o Ensino Médio com 41 anos e quis continuar estudando, mas não conseguiu por questões financeiras. P8, por exemplo, vê sua trajetória como uma inspiração para outras pessoas em situações semelhantes. P6 fala sobre as vivências de superação até a conclusão do Ensino Médio, citando, inclusive, as sucessivas reprovações.

Nessa perspectiva, ainda que a deficiência intelectual faça parte da vida desses jovens e adultos, por si só ela não os define. Para P5 faltaram recursos financeiros para continuar estudando, e P6 pontuou que muitas pessoas na sociedade atual não conseguem sequer ter acesso ao Ensino Médio: “Muitas pessoas não chegam no Ensino Médio, e eu consegui”, escancarando a desigual distribuição do acesso à educação na sociedade capitalista. São questões que influenciam processos de autonomia, pertencimento e autoestima nas vivências adultas.

Portanto, a inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual na EJA, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, ainda que não esteja priorizada nas políticas locais propostas pela rede estadual de ensino do Paraná, precisa ser defendida e problematizada, pois os aprendizados e as apropriações adquiridos na escola contribuem para a autonomia e autoestima e podem transformar vidas.

4.2.2 Trabalho

Ao analisar as narrativas dos participantes em relação aos seus processos de inclusão escolar e às contribuições na vida pós-escolar, o trabalho emergiu como uma importante categoria de análise, especificamente associada aos marcadores sociais de idade, classe social e deficiência.

Para Vigotski (2023), o trabalho ocupa um lugar essencial na constituição da personalidade humana, organizado como uma atividade socialmente mediada e historicamente produzida. Nas sociedades capitalistas, o trabalho não tem apenas “[...] a capacidade de mutilar a natureza humana”, mas também pode, ao contrário, trazer “[...] em si possibilidades infinitas para o desenvolvimento da personalidade humana” (Vigotski, 2023, p. 167). Nesse sentido, o trabalho, para além das formas capitalistas de organização do processo produtivo, que oprimem, alienam e exercem influência unilateral no desenvolvimento, também assume caráter formativo, mobilizando funções psicológicas superiores e possibilitando a inserção nos meios produtivos da sociedade.

Para jovens e adultos com deficiência intelectual, particularmente aqueles da classe trabalhadora e historicamente marcados por processos de exclusão, mas que chegam às etapas finais da escolarização, ter acesso ao trabalho ou a experiências formativas que os socializem representa um espaço privilegiado para desenvolvimento, autonomia e reconhecimento social. Analisar o trabalho implica, por conseguinte, uma conceitualização crítica, entendendo-o como mediador primário entre escolarização, desenvolvimento humano e vida pós-escolar, tensionando a concepção clínica da deficiência e revelando como as condições sociais podem expandir ou limitar a participação na sociedade dividida em classes.

Dos relatos que remetem ao trabalho, articulando ou tangenciando a questão da inclusão escolar, ou seja, da escolarização como resultado de uma política pública de Educação Inclusiva, sobressaem-se: a importância do Ensino Médio para o mundo do trabalho; o poder de compra, a sobrevivência e melhores condições de vida; uma vida digna como cidadão; os encaminhamentos iniciais realizados pela Escola de Educação Especial (APAE) para a alfabetização e preparação para o trabalho, até o ingresso na EJA, anos finais do Ensino Fundamental, no CEEBJA e, por conseguinte, o ingresso no mercado de trabalho, não necessariamente nessa ordem. A seguir, alguns excertos dessas narrativas ilustram esses apontamentos:

[...] então eu trabalho, né? Eu trabalho na [...], comecei lá quando a APAE me mandou pra lá. [...] quando comecei lá na [...] era auxiliar de produção, depois, com o Ensino Médio e com meu trabalho, hoje sou operadora de máquina (P2).

Eu trabalho, tipo assim. [...] lá na [nome da empresa] não valorizam muito o estudo da gente no salário, sabe? Mas, assim, de todo jeito eu tinha que terminar os estudos, porque eles gostam de gente estudada (P3).

A escola foi importante pra mim, senão, acho que não tava trabalhando na [nome da empresa] até hoje. Eles davam até vale-transporte pra gente vim pra escola [...] e, quando terminei, meu salário aumentou. Daí [...] eu era operador de produção I, agora sou II, eu trabalho do outro lado agora (P4).

Depois da APAE eu fui pra [nome da empresa]. [...] eu queria um serviço, né, pra ajudar a minha mãe. [...] só que pra ficar lá eu tinha que estudar, né. [...] eles exigem que a gente estude. Quando terminei a escola, saí da zeladoria, que eu já tava cansada, e fui promovida pra ajudar na produção, e meu salário ficou maior (P7).

Eu tive que arrumar um serviço, sabe, porque primeiro eu casei, daí tive minha filha. Daí eu larguei dele e ficou só eu e ela. [...] meu pai me ajeitou um serviço e tive que voltar pra escola, porque ajuda no serviço. Tem que ter leitura, menos um pouquinho, tem que ter, né? (P8).

Observa-se, a partir dos relatos, que a inclusão escolar – estudar em uma escola comum e concluir o Ensino Médio – acrescentou à vida desses jovens e adultos com deficiência intelectual. Para a maioria dos participantes, a conclusão dessa etapa representou, além de uma conquista pessoal, a ampliação de conhecimentos sobre o mundo do trabalho, conforme o que prevê a PNEEPEI (Brasil, 2008) para a EJA, com vistas ao posterior ingresso no mundo do trabalho.

As narrativas compartilhadas revelam como a escolarização influencia a inserção no mercado de trabalho, questão que se relaciona também a melhorias na autoestima e nas condições de vida. Essas experiências se tornam ainda mais significativas quando analisadas sob os marcadores de idade, classe social e deficiência, que estruturam as vivências e os desafios enfrentados por essas pessoas.

A escola, no contexto da inclusão escolar de jovens e adultos com deficiência intelectual, está articulada à realidade social de cada participante. A P2 destacou que foi a experiência inicial na escola de Educação Especial (APAE) que a conduziu ao primeiro emprego. No entanto, afirmou que a conclusão do Ensino Médio foi essencial para alcançar uma posição melhor no trabalho, passando de auxiliar de produção para a função de operadora de máquina. Assim, para esses jovens e adultos com deficiência intelectual, pertencentes à classe trabalhadora, a inclusão escolar ampliou as possibilidades de atuação e de melhores condições de vida.

Para o P3, o estudo era uma exigência do seu trabalho. Ainda que ele cite as condições de subvalorização salarial, a conclusão do Ensino Médio, para continuar

trabalhando, foi percebida como uma ação necessária, já que ele teria de terminar “de todo jeito, porque eles gostam de gente estudada”. As experiências de P4 e P7 reforçam como a conclusão do Ensino Médio possibilitou ascensão no trabalho. Para os dois casos, a escolarização foi um requisito para essas conquistas e uma forma de conectar aspirações pessoais às exigências do trabalho. O relato de P7, ao mencionar o desejo de “ajudar a mãe”, ilustra como a educação e o trabalho se tornam meios para enfrentar as desigualdades de classe social, permitindo que a pessoa com deficiência ocupe um lugar mais ativo e produtivo dentro do grupo familiar.

Entretanto, a P8 destacou outra questão que também se articula aos marcadores de idade, classe social e deficiência: a necessidade de conciliar maternidade, trabalho e estudo (quando ela se separou do marido, o pai lhe arrumou um trabalho), permitindo entender como o acesso à escola, sendo pessoa com deficiência, mãe e trabalhadora, foi determinante para estruturar sua vida e para enfrentar mais uma barreira, a de gênero, ainda que esse marcador não seja objeto de análise desta pesquisa. A importância de “saber ler, menos um pouquinho” (P8) para manter o emprego mostra que essa apropriação é fundamental na sociedade capitalista, em suas relações sociais e com o mundo do trabalho.

De acordo com Del-Masso (2000), pessoas com deficiência intelectual, inseridas no ensino público, são duplamente excluídas, pela condição de classe social e pela deficiência; assim, “[...] a única possibilidade efetiva, se não de ascensão social, ao menos de integração e de conquista de autonomia, consiste na aquisição de informações e habilidades que os preparem para o mundo do trabalho” (Del-Masso, 2000, p. 44). Nessa acepção, o “saber ler, menos um pouquinho” (P8) é uma habilidade importante relacionada ao mundo do trabalho.

Ao considerar a inclusão escolar na EJA, percebe-se que a escolarização foi importante para a vida adulta desses jovens e adultos com deficiência intelectual, emergindo, nesses diálogos, uma questão que precisa ser analisada, que é o papel das escolas especializadas no Estado do Paraná.

Antes de se tornarem Escolas de Educação Básica (Paraná, 2014), essas instituições acumulavam, entre outras funções, como alfabetização e encaminhamentos relacionados à vida prática da pessoa com deficiência, o propósito de formação profissional e articulação com o mercado de trabalho, conforme o relato de alguns participantes: “[...] então eu trabalho, né? Eu trabalho na [...] comecei lá quando a APAE me mandou pra lá” (P2), ou, ainda: “Depois da APAE eu fui pra (nome

da empresa) [...] eu sempre quis trabalhar, né, pra ajudar a minha mãe” (P7). Depois de encaminhados ao mercado de trabalho, esses jovens e adultos buscaram a EJA, nos anos iniciais do Ensino Fundamental da escola regular municipal, ou nos anos finais do Ensino Fundamental no CEEBJA, para a continuidade de seus estudos.

A inclusão escolar nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio da EJA, nesses casos, permitiu que esses jovens e adultos, com trajetórias marcadas por histórias de exclusão social, encontrassem na escola uma ferramenta para a transformação pessoal, frente às adversidades estruturais que enfrentam. Dessa forma, a educação, mediada pela inclusão escolar na EJA, pode colaborar com a desconstrução de práticas sociais que legitimam estigmas e desigualdades impostas por idade, classe social e deficiência.

Além do trabalho formal, as mulheres (seis dos oito participantes) são a maioria nesta pesquisa e mostram a importância do trabalho doméstico que realizam, ainda que não relacionado diretamente à inclusão escolar, mas que se relaciona à concepção de trabalho e constituição da personalidade, fundamentada em Vigotski (2010, 2023), tornando-as socialmente úteis, com uma vida dotada de sentido:

[...] aqui em casa, eu não fico parada, sabe? Lavo a louça, dobro roupa, ajudo minha sobrinha a fazer os trabalhos da escola dela... sabe, eu pego o *note* e ajudo nas pesquisa e faço leitura com ela (P1).

[...] eu tenho a minha própria casa, eu cuido da minha casa e da minha filha, que tem oito anos, que estuda de tarde, né... eu trabalho da tarde pra noite lá na [nome da empresa]. Aí eu cuido dela, faço almoço, né... e meu marido arruma a janta daí (P2).

[...] chego do serviço e limpo a casa, passo pano e estendo roupa, às vezes faço a janta pra gente comer... a mãe ou a [nome da irmã] que faz comida, mas eu ajudo, lavo louça e arrumo a bagunça (P7).

Dessa maneira, essas falas revelam aspectos fundamentais da vida cotidiana dessas mulheres: a realização de trabalho doméstico como uma extensão de sua atuação social e produtiva. Ainda que esse marcador não corresponda ao objetivo desta pesquisa, o trabalho doméstico emerge como uma dimensão importante, geralmente invisibilizada, que é a contribuição dessas pessoas para suas famílias e comunidades. Esse trabalho, apesar de não remunerado ou diretamente relacionado às situações educacionais formais proporcionadas pela inclusão escolar, carrega valor social e significado, alinhando-se à ideia de Vigotski (2010, p. 389) de que ser “socialmente útil” confere sentido à existência humana.

Essas mulheres mostram como o trabalho doméstico é integrado às suas rotinas e às percepções de responsabilidade e autonomia. P1, por exemplo, narra sua

participação nos cuidados com a casa e na ajuda com as tarefas escolares da sobrinha, utilizando as habilidades adquiridas por meio da escolarização, como a leitura e o uso de tecnologia: “sabe, eu pego o note e ajudo nas pesquisa” (P1), referindo-se ao uso do computador *notebook*.

Essa atividade transcende a esfera dos serviços domésticos e adentra a discussão sobre o trabalho como uma necessidade humana. Evidencia-se também a importância de conhecimentos adquiridos pelo acesso à escola, revelando as implicações da inclusão escolar da pessoa com deficiência em suas vidas e no trabalho como algo inerente à condição humana, pois os homens, ao trabalhar, “[...] fazem muito mais do que o cavalo que puxa o arado a serviço do homem. Trabalham porque se tornaram capazes de prever, de programar, de dar finalidades ao próprio trabalho” (Freire, 2011, p. 84-85).

No contexto da EJA, Freire (2011, p. 85) defende o trabalho como uma atividade humana, algo que movimenta o homem, em uma relação entre atuar e pensar: “No trabalho, o ser humano usa o corpo inteiro. Usa as mãos e a sua capacidade de pensar. O corpo humano é um corpo consciente. Por isso, está errado separar o que se chama trabalho manual de trabalho intelectual”; afinal, todo tipo de trabalho é necessário.

Ainda sobre atuação e responsabilidades da vida adulta, P2 descreve como equilibra a sua jornada de trabalho com os cuidados com sua filha e as tarefas domésticas. Essa fala revela a sobrecarga que recai, geralmente, sobre as mulheres, especialmente as que acumulam os papéis de mães, trabalhadoras e de cuidado com a casa. Já P7 destacou o esforço para colaborar com as atividades domésticas depois de chegar do trabalho, assumindo tarefas como limpeza, preparo de alimentos e organização da casa.

Assim, os excertos acima mostram que as tarefas domésticas realizadas por mulheres com deficiência intelectual constituem também uma dimensão de sua inclusão. Ainda que não remunerado, esse trabalho reflete a capacidade de exercer autonomia e assumir responsabilidades, reforçando a ideia de Vigotski (2010, p. 389) de adaptação do meio para as pessoas com deficiência, especificamente na educação, buscando “[...] fazer delas membros úteis na sociedade e criar para elas uma vida dotada de sentido e com trabalho”, dialogando com os sentidos de pertencimento e realização pessoal.

Quanto ao trabalho formal e à relação com o processo de inclusão escolar, são recorrentes, nesta análise, os elementos de poder de compra e as chances de se buscar uma vida melhor, que se conectam diretamente aos marcadores de idade, classe social e deficiência, em um movimento prospectivo de sentido para a vida:

Eu faço compra, eu mesma faço, junto com meu marido, que me ajuda, porque o dinheiro é nosso, ele também trabalha. [...] eu sei quanto que gasta, tipo, eu vô no dia de promoção, pra não gastar muito, né. [...] é que eu quero fazer a construção da minha cozinha lá fora [edícula]. Os plano já tenho já bem feito na minha cabeça, tipo assim, ano que vem, eu vô pegar um prêmio lá na [nome da empresa] e já vou pagar, comprar o material pra fazer a cozinha (P2).

[...] eu já fiz a minha casa, pequena, né? O pai ajudou, né? Mas, assim, tá paga. [...] eu sento com a minha esposa pra ver as conta, certo?... comprar as coisa, arrumar o carro. Eu tenho um carro, né?... mas nós sempre paga primeiro o mais importante, tipo a compra e água (P3).

A casa é nossa, o terreno é da mãe. [...] a casa foi feita do meu dinheiro, do dinheiro que ganhei lá na (nome da empresa). [...] eu tenho cartão alimentação, quando tenho vontade de comprar coisa diferente, iogurte, bolacha, essas coisa... eu vô lá e compro, pronto (P7).

[...] do meu pagamento, eu faço poupança pra minha filha, todo mês, um pouquinho assim. Eu sempre falo pra ela estudar, que é um meio de ser melhor, vai pegar um serviço melhor que eu. E pode ir pra faculdade, pode, sei lá... como que fala? [...] ser professora um dia, tudo isso (P8).

Esses dados mostram como o trabalho, na sociedade capitalista, transforma não apenas as condições materiais de vida, mas também a percepção de autonomia e pertencimento. A relação entre escolarização, trabalho e aspectos como idade, classe social e deficiência demonstra como a conclusão do Ensino Médio se vincula ao acesso, à permanência ou à ascensão no emprego.

O trabalho e o acesso à renda proporcionaram condições para melhorar a qualidade de vida de P2. Ao se referir ao planejamento para construir uma cozinha, ela demonstra uma visão prospectiva da vida, em que o poder de compra é utilizado para alcançar objetivos futuros. Essa questão relaciona-se também aos conhecimentos adquiridos em sua vivência social, de interação com seus pares, em diferentes espaços, entre eles a escola, o que amplia a sua autonomia e participação.

Dessa forma, esses dados reforçam o conceito de que, por meio das relações sociais, como a inclusão escolar, que possibilita a escolarização e contribui com as chances de trabalho formal, pode-se transcender dificuldades impostas pelos marcadores sociais de idade, classe social e deficiência. Assim, P3, ao citar a construção de sua casa com o apoio do pai e a capacidade de gerenciar prioridades financeiras em conjunto com a esposa, demonstra o impacto da renda na consolidação da estabilidade familiar. Adquirir bens como uma casa vai além de uma

conquista material: reflete também uma forma de independência, essencial para a vivência de uma vida digna. O relato sobre priorizar necessidades básicas, como as compras (supermercado) e a conta de água, demonstra consciência sobre necessidades essenciais e uso do dinheiro, condições fundamentais na vivência da vida adulta.

É nesse sentido que, para Vigotski (2023, p. 171), a educação é “[...] o caminho de formação social consciente de novas gerações”. Portanto, a educação tem o poder de transformar a relação do indivíduo com o mundo, capacitando-o a agir sobre sua realidade, pela formação social consciente. A educação está relacionada ao trabalho, principalmente para jovens e adultos com deficiência, pertencentes à classe trabalhadora.

Essa transformação está presente nos relatos, nos quais a inclusão escolar, por meio da escolarização, na relação com seus pares e com o trabalho, contribuiu para a autonomia e a vivência com dignidade. Em condições marcadas por desigualdades de classe social e por limitações impostas pela deficiência, a inclusão escolar de jovens e adultos com deficiência intelectual deve ser, por conseguinte, mais do que um direito garantido por uma política. A proposta, na prática, deve traduzir-se em estruturas que levem ao trabalho, à emancipação, a trajetórias com maior autonomia, pertencimento social e à busca por uma vida melhor.

Conforme observado na análise documental nos capítulos 1 e 2 desta pesquisa, a política de Educação Inclusiva para a EJA no Estado do Paraná não faz referências diretas às especificidades do jovem ou adulto com deficiência intelectual, de idade e de suas relações com o trabalho, aplicando as mesmas normativas do atendimento educacional especializado, que atendem também a crianças e adolescentes com deficiência da rede estadual de ensino. Daí deriva a emergência de uma política de Educação Inclusiva para a EJA que dê visibilidade a essas pessoas, por serem jovens e adultos pertencentes à classe trabalhadora.

A próxima seção explora os dados referentes à vida pós-escolar de jovens e adultos com deficiência intelectual que concluíram o Ensino Médio na EJA, detalhando as subcategorias de vida social e vida futura.

4.3 VIDA PÓS-ESCOLAR

Este tópico, por sua vez, aborda a vida pós-escolar de jovens e adultos com deficiência intelectual, considerando, inicialmente, as vivências da vida social e, posteriormente, os projetos e perspectivas de futuro, em articulação com idade, classe social e deficiência.

4.3.1 Vida Social

De acordo com Vigotski (2021, 2022, 2023), a vida social forma a base do desenvolvimento e da formação da personalidade humana, pois os indivíduos se constituem como seres históricos em relações sociais mediadas culturalmente. A partir do princípio de mediação, entende-se que os instrumentos e signos, especialmente a linguagem, possibilitam a apropriação de formas culturais de participação social, reorganizando funções psicológicas e ampliando o alcance das possibilidades de ação no mundo.

Sobre pessoas com deficiência intelectual, Vigotski (2021) pontua que as limitações orgânicas, por si só, não determinam o desenvolvimento; ao contrário, é a organização da própria vida social e a disponibilidade de elementos criados culturalmente que são decisivos para a construção da compensação social da deficiência. O processo de compensação, determinado pelas “[...] exigências sociais apresentadas ao desenvolvimento e à educação e às forças conservadas do psiquismo” (Vigotski, 2021, p. 83), exige o estabelecimento de condições sociais, educacionais e culturais que permitam à pessoa criar diferentes caminhos de participação e autonomia. Nessa perspectiva, a inclusão escolar também está relacionada às formas de mediação e compensação da deficiência, para a vivência de uma vida adulta com maior participação social, ainda que, na sociedade com distinções de classes sociais, o acesso aos bens materiais, culturais e simbólicos seja distribuído de maneira desigual.

No caso de jovens e adultos da classe trabalhadora com deficiência intelectual, as desigualdades tendem a limitar o acesso a espaços de vida social, afetando diretamente as vivências da vida adulta. Em Vigotski (2021), essas limitações não surgem da própria deficiência, mas das condições sociais concretas que organizam a

vida social, reforçando a importância da educação e das políticas públicas como mediações fundamentais para ampliar a inclusão e a autonomia.

Nesta subcategoria, a análise engloba os elementos que dizem respeito à vida social, recorrentes na fala dos participantes, com ênfase em dois aspectos identificados: ambientes sociais e vivências da vida adulta. No primeiro aspecto, destacam-se a frequência à igreja, reuniões com amigos e familiares e viagens. O segundo aspecto remete às vivências de independência, ao sair pouco de casa, à falta de oportunidades para pessoas adultas com deficiência intelectual, bem como a relacionamentos e família. A seguir, algumas falas ilustram esses aspectos e aprofundam a discussão:

[...] eu vou pro *Muay Thai* toda semana. É pago, não é muito, dá pra pagar, sabe. Eu gosto muito. [...] ano passado eu fui pra praia com todo mundo da minha família. [...] e lá tinha cadeira de roda dessa que dá pra ir no mar né, e eu gostei bastante (P1).

[...] eu vou na igreja com minha filha e meu marido. Foi lá que conheci meu marido. Foi na igreja, sabe. [...] a gente gosta de ir comer no restaurante, ou um lanche, quando dá. Eu me sinto bem nesses lugar (P2).

[...] eu não saio muito porque não dá tempo. Tipo assim, eu chego em casa, tomo banho, vou deitar, não dá tempo pra fazer outras coisa. Às terças e quintas vou na igreja com minha esposa. Eu conheci ela lá, por causa que eu e minha mãe, a gente vai na igreja (P3).

Eu trabalho, chego em casa e cuido das minhas coisa. Tem dia que saio andando de bicicleta. Vou na igreja, principalmente na igreja. Eu faço parte do grupo de jovens da igreja (P4).

Todo domingo ajudo na igreja. Cuido da entrega dos bonequinho de evangelização pras criança. [...] nas férias do serviço, já teve vezes que viajei com minha tia (P7).

Os espaços sociais frequentados, como igrejas, academias, restaurantes e locais de lazer, refletem uma busca por integração social e demonstram participação. A relevância da igreja como ambiente social acessível também evidencia a importância de locais acolhedores e comunitários, especialmente para pessoas com deficiência intelectual. Para P2, P3 e P4, a igreja, mais do que um espaço de religiosidade e sociabilidade, facilita a articulação de encontros, nos quais os laços afetivos são construídos, como no caso do casamento de P2 e P3.

Os apontamentos mostram os desafios e as conquistas relacionadas à vida adulta. P3 menciona a dificuldade de conciliar trabalho e lazer, uma realidade comum para as pessoas da classe trabalhadora e que se intensifica quando associada ao marcador de deficiência intelectual. A percepção de propósito e pertencimento está

presente no relato de P7, ao citar o trabalho voluntário que realiza na igreja e as viagens com seus familiares.

A predominância de vivências centradas em espaços sociais como a igreja sugere que, embora a inclusão amplie possibilidades, ainda existem fatores excludentes significativos para acessar outros ambientes, como espaços culturais, de lazer ou esportivos mais diversificados, relacionados principalmente aos aspectos de classe social. De acordo com Vigotski (2023, p. 163), “[...] a vida social não é um todo único e homogêneo e a sociedade é dividida em classes [...]”, e, assim sendo, a formação e atuação do homem têm caráter, natureza e distinção de classe social, que afetam sobretudo a classe trabalhadora.

Uma análise interseccional desses relatos revela que idade, classe social e deficiência intelectual interagem de forma complexa para determinar as experiências de vida social dos participantes. A inclusão escolar atua como um elemento importante nesse cenário, especialmente ao se discutir ferramentas para enfrentar limitações relacionadas à deficiência na sociedade de classes. Entretanto, é preciso ampliar a discussão diante das barreiras impostas pelas condições socioeconômicas, pois persistem desigualdades estruturais que limitam o pleno exercício do direito ao lazer e à convivência da pessoa com deficiência intelectual.

A sequência desta análise trata dos elementos relacionados à vivência da vida adulta, relatando aspectos que se contrapõem aos avanços e à superação de desafios na construção de uma escola e de uma sociedade mais inclusiva.

Ah, eu tô aqui... não faço muita coisa. Eu quase não saio de casa. Não tem o que fazer. Eu tenho medo de cachorro e tem muito cachorro na rua... Ah, não sei, só sei que a TV mostra isso, né? (P5).

Meus pais não deixam eu sair e fazer as coisa. As minhas roupa é a mãe que compra. Eu saio mais com a mãe junto, pra fazer compra e na casa da minha vó, só isso (P6).

A análise das vivências da vida adulta desses dois participantes com deficiência intelectual revela um outro dado: como os marcadores de classe social, idade e deficiência impõem desafios à inserção social. Os relatos de P5 e P6 expõem uma realidade permeada por limitações que não se restringem apenas às dificuldades impostas pela deficiência, mas também se articulam com condições econômicas, relações familiares e com a presença do capacitismo na sociedade de classes.

A deficiência intelectual, associada ao marcador da idade, nesses casos, parece ser um elemento de destaque na limitação das experiências sociais e na

restrição da autonomia. P5, que apresenta deficiência intelectual associada à deficiência física neuromotora e faz uso de cadeira de rodas para locomoção, mencionou sua permanência em casa e seu medo de cachorros como razões para não sair e demonstrou uma percepção mediada pela televisão, que parece substituir experiências diretas com o mundo exterior.

Essa situação reflete a exclusão social que muitas pessoas jovens e adultas com deficiência intelectual, associada ou não a outras deficiências, enfrentam, em que o isolamento não é apenas físico, mas também simbólico, marcado pela ausência de estímulos e de condições para participação mais ativa na vida adulta, cenário que a escolarização, a conclusão do Ensino Médio, mediada pela garantia de inclusão escolar, por si só, não é suficiente para superar.

P6, por sua vez, relata uma dependência quase total de seus pais para atividades cotidianas, como sair de casa ou escolher suas roupas. Essa dependência reflete um modelo de cuidado que, embora bem-intencionado, pode reforçar dinâmicas de infantilização e de superproteção, por ser mulher com deficiência, reforçando a ideia de incapacidade ou inferioridade, que se refletem em práticas frequentemente enfrentadas por pessoas com deficiência intelectual. Nesse contexto, a deficiência não é apenas uma característica individual, mas um marcador social, reforçado pelo modelo médico e frequentemente vinculado ao capacitismo estrutural³², que restringe as possibilidades de desenvolvimento da autonomia e participação social.

Nesse cenário, o contexto socioeconômico, marcado pela divisão de classes sociais, também desempenha um papel significativo na análise desses relatos. Embora a idade dos participantes os posicione na vida adulta, isso não necessariamente se traduz em experiências ou responsabilidades próprias dessa fase. Ainda que a inclusão escolar tenha sido importante para o desenvolvimento de aprendizados acadêmicos e, também, sociais, esses dois relatos sugerem que tais ganhos não foram suficientes para superar as limitações impostas por outros marcadores.

³² “O capacitismo estrutural engloba políticas, instituições, normas e práticas sociais, tanto históricas, quanto contemporâneas que desvalorizam e prejudicam pessoas com deficiência, neurodivergentes, doentes crônicos e aqueles que vivem com doenças mentais, enquanto privilegiam indivíduos considerados física ou mentalmente capazes” (Bernardes, 2024, p. 14).

Jannuzzi (2012, p. 162), ao abordar a educação das pessoas com deficiência e a sua função mediadora, pontua que a “[...] modificação desejada, reivindicada, não é só da escola ou do sistema de ensino, mas sobretudo da organização social injusta”, e, nessa organização, sobressaem-se as desigualdades e diferenças inerentes à posição social e às relações de poder que estruturam as classes sociais. Defende-se que a escola contribui para a transformação da sociedade, propiciando formação, mas também pode reproduzir apenas o que as classes dominantes desejam. Assim, reforça-se a importância do olhar interseccional sobre as políticas de Educação Inclusiva para jovens e adultos com deficiência intelectual.

O segundo aspecto da análise desta subcategoria articula as vivências da vida adulta relacionadas à independência com o uso de recursos digitais, por meio da internet e de dispositivos tecnológicos, mobilizando conhecimentos mediados pela escolarização, como a leitura e o domínio de conteúdos fundamentais da área matemática.

Eu faço compra por aplicativo, por *Whats* também, né? Eu pego, eu pago com o PIX, eu boto o PIX pra mãe, que a mãe não sabe fazer. Eu faço quase tudo na internet, compro comida, compro roupa, porque hoje o mundo tá grande, tá evoluindo e a gente precisa acompanhar (P1).

Eu aprendi a usar o celular mexendo. Eu sei lê as coisas. Eu viajo sozinho, eu compro passagem no aplicativo pra [nome da cidade] e vou sozinho na casa da minha irmã que mora lá (P2).

Quando quero comprar pela internet, eu peço pra [nome da filha] comprar. Ela tem a cabeça boa. Então vai, usa celular, usa cartão, essas coisa, compra pela internet, né? Daí eu vejo no celular, no banco da internet, que o pessoal lá da fábrica ajeitou no meu celular; olha aqui. [...] eu sei quanto que dá as conta do cartão, a gente tem que gastar pouco né, aí dá pra pagar, bem de boa (P8).

Esses relatos apontam que conhecimentos proporcionados pela escolarização, como a leitura e conhecimentos matemáticos básicos (números e cálculos simples), podem transformar a relação de jovens e adultos com deficiência intelectual com o mundo, principalmente na atualidade interconectada, e facilitar sua inserção em uma sociedade cada vez mais tecnológica. Esses avanços reforçam a importância de uma política pública de Educação Inclusiva direcionada à EJA, para uma educação que prepare jovens e adultos com deficiência intelectual para uma vida com mais independência.

Nesse sentido, Vigotski (2023, p. 171) propõe que, na sociedade capitalista, a educação, para a formação de um novo tipo de homem, deve compreender sentidos mais amplos, como “[...] conhecimento de princípios científicos gerais de todos os

processos produtivos e, ao mesmo tempo, o fomento de habilidades práticas [...]", como condição determinante da constante evolução no desenvolvimento, constituição de personalidades e ampliação de oportunidades, sobretudo à classe trabalhadora, para que, assim, a sociedade possa "[...] dar um salto do reino da necessidade para o reino da liberdade" (Vigotski, 2023, p. 172).

Os relatos de P1, P2 e P8 quanto ao uso de dispositivos tecnológicos, a partir de conhecimentos obtidos na escola, evidenciam a educação como um processo que não apenas instrumentaliza, mas que pode empoderar esses jovens e adultos com deficiência intelectual, permitindo-lhes reconhecer-se como agentes de suas histórias e de sua inserção no meio social, a partir do uso de técnicas e instrumentos criados culturalmente e utilizados na sociedade contemporânea, como a internet, celulares e aplicativos. Essa constatação remete ao princípio de compensação de Vigotski (2021, 2022) no desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual.

De acordo com Vigotski (2021, p. 71), a compensação social das funções afetadas ocorre por meio da "familiarização" da pessoa com deficiência "[...] com a experiência social no processo psicológico e pedagógico especial de trabalho". Esse processo depende fundamentalmente da "[...] correlação entre o grau de deficiência e a riqueza do lastro compensatório" (Vigotski, 2021, p. 157), sendo possível que pessoas com deficiência se desenvolvam de outras maneiras, utilizando outros recursos que compensem as funções afetadas. De acordo com o autor, formas e recursos culturais peculiares podem servir como instrumentos que auxiliam em relação às funções afetadas por uma deficiência.

No caso dos participantes, na sociedade contemporânea, utilizar aplicativos com interfaces cada vez mais acessíveis, que permitem mensagens por voz, como o *WhatsApp* e outros, bem como o uso de aplicativos bancários intuitivos, calculadoras ou simulações para compras, facilita o entendimento e o uso do dinheiro, possibilitando que a pessoa com deficiência intelectual possa gerenciar seus recursos, além de contar com o suporte de algum familiar, como é o caso de P8, que cita a participação da filha. Pessoas com deficiência intelectual constituem também um grupo bastante vulnerável a golpes no meio digital. No entanto, o investimento em segurança e acessibilidade nesses ambientes também vem aumentando.

Dessa forma, para jovens e adultos com deficiência intelectual, a inclusão escolar é essencial para a apropriação de conhecimentos fundamentais, como a leitura e alguns conteúdos básicos da área matemática – conhecimento de números

e noções de uso do dinheiro – que, em interação com os instrumentos criados culturalmente, sobretudo com o uso de tecnologias, podem compensar áreas afetadas e contribuir para a construção de uma vida mais autônoma e significativa, na atual sociedade, cada vez mais interconectada.

A falta de oportunidades para pessoas jovens ou adultas com deficiência intelectual na sociedade é um dos elementos citados nos relatos quando relacionados à vida social e ao exercício da cidadania, considerando os marcadores de idade, classe social e deficiência. Para os participantes P6, P2 e P5, outras oportunidades, além da escola, são necessárias:

Eu sinto falta da escola, porque já terminei tudo e agora não tenho nada pra fazer. Eu gostei de estudar no CEEBJA e terminei a escola, mas tinha que ter outras coisas pra gente, sabe. [...] eu recebia benefício, mas no começo do ano o governo cortou, porque o médico lá disse que não preciso [...] eu queria arrumar um serviço, mas não posso né, por causa dos remédio que tomo, né? (P6).

[...] tem muita gente que precisa de ajuda, como aconteceu comigo, pra estudar, pra trabalhar, né? A gente precisa aprender, eu aprendi. Mas, assim, a escola especial foi importante, né... porque me ensinou a trabalhar e arrumar serviço... só que tem gente como eu que não tá tendo essa oportunidade, falta o que fazer e daí ficam por aí (P2).

Eu comecei a fazer faculdade de Letras de Português, assim, a distância, daí tive que parar, porque não dava pra pagar... só com meu benefício e o do meu pai, da aposentadoria dele. Mas eu sei que a gente tem sempre que aprender mais, né? A gente precisa ter o que fazer, mas não tem o que fazer, e as pessoas não gostam da gente. Esses dias uma mulher não queria nem ficar do meu lado lá na (nome de uma loja). Por isso que a gente que tem deficiência não gosta de sair de casa (P5).

A partir da análise interseccional, é possível observar que o fato de se escolarizar, de frequentar a escola e concluir a escolaridade básica na EJA é significativo, mas constitui apenas um dos elementos geradores de oportunidades para além da escola. Nessa perspectiva, a escola pode ter contribuído, como relatado pelos participantes, para o desenvolvimento de habilidades fundamentais, mas a ausência de movimentos e espaços que deem continuidade a esse processo reflete a falta de outras políticas públicas inclusivas que promovam o protagonismo dessas pessoas. Aqui, fica evidente a inter-relação entre idade, deficiência e classe social, pois pessoas adultas com deficiência, quando não encontram trabalho, espaços para continuar estudando, lazer ou outras possibilidades, “ficam por aí” (P2), sem ter o que fazer, condição que expõe a sociedade com caráter de classes sociais.

Vigotski (2021, 2022), ao tratar da mediação social e cultural no desenvolvimento humano, assinala que o aprendizado ocorre nas interações com o outro e em contextos socialmente significativos. A falta de interação com outros

espaços de formação e trabalho, associada ao isolamento social, prejudica esse processo de desenvolvimento contínuo. Além disso, o marcador da idade, associado à deficiência, evidenciado pela discriminação sofrida por P5, reforça a exclusão e o sentimento de não pertencimento.

Por meio da análise interseccional, pode-se entender que os marcadores sociais de idade, classe social e deficiência se entrelaçam, criando dinâmicas de exclusão. No caso de P6, P2 e P5, percebe-se que: a deficiência é um marcador que os coloca em situação de vulnerabilidade e exclusão; a classe social está relacionada à insuficiência de recursos econômicos para continuar a educação formal, como no relato de P5, ou à dependência de benefícios assistenciais, conforme o caso de P6; a idade é um marcador que intensifica a exclusão, uma vez que as oportunidades na sociedade para pessoas jovens, adultas ou idosas com deficiência intelectual ainda são limitadas.

Sobressaíram-se, nessa análise, outros elementos importantes dentro do contexto da vida social, tendo em vista as dimensões interseccionais adotadas, como as relações afetivas de namoro, casamento e família, conforme identificado nos relatos a seguir:

Eu tenho namorado, o [nome do namorado]. Eu conheci ele na escola, ele tem deficiência que nem eu. A gente tá namorando e, pro futuro, não sei como vai ser (P1).

[...] sô casada. Então, tipo, um ajuda o outro, e ele me ajuda bastante assim. A gente briga até sem motivo, às vezes, mas dá tudo certo (P2).

Eu sô casado já, moro com minha esposa, mas ainda não tenho filho, mas a gente vai ter ainda, porque é importante pra gente ter um filho mais pra frente (P3).

Não casei ainda. Não apareceu ninguém pra casar, assim tudo aventura. Moro ainda com meu pai e com a minha mãe, e meu irmão (P4).

Eu tenho amigos, a gente conversa, sabe. Não tenho namorado. Melhor assim... (P7).

Casei com dezoito, fiquei oito anos casada com ele, tive a [nome da filha]. Daí eu larguei dele, arrumei um serviço e fui morar na casa do pai com a mãe (P8).

A partir desses relatos, identifica-se que a idade aparece como um elemento que incide na percepção de autonomia e no desejo de construir relações afetivas estáveis, como namoro e casamento. Para o participante P1, a escola foi um espaço importante para o início dessas interações, revelando a importância de seu papel na socialização. Contudo, há também diferenças nas trajetórias conforme a idade avança, como é o caso de P4, 39 anos, que relata não ter casado ainda, e de P8, que se casou com 18 anos, teve uma filha e, após a separação, agora mora com os pais.

Esses jovens e adultos enfrentam desafios específicos associados ao ciclo da vida, inerentes a todas as pessoas, mas que se acentuam na pessoa com deficiência, sobretudo a intelectual.

A classe social condiciona a maneira como os participantes interagem com a vida afetiva e familiar. Para alguns, a dependência econômica e a convivência com a família de origem, como é o caso de P1, P4 e P6, podem ser reflexos de condicionantes estruturais que dificultam sua independência. Nesse sentido, a inclusão social, após a conclusão do Ensino Médio, aparece como um desafio para o jovem ou adulto com deficiência intelectual, visto que a transição da escola para outros espaços sociais e econômicos ainda é limitada, deixando muitas dessas pessoas sem o suporte necessário para prosseguir na busca por autonomia e realização pessoal.

A seguir, analisa-se a subcategoria que trata dos elementos relacionados aos projetos e sonhos de jovens e adultos com deficiência intelectual que concluíram o Ensino Médio na EJA, compreendidos como contribuições do processo de escolarização garantido pelas políticas públicas de Educação Inclusiva.

4.3.2 Vida futura

O término do Ensino Médio na EJA marca um momento de transição que, para muitos jovens e adultos com deficiência intelectual, é atravessado por desafios significativos. Embora a conclusão da escolaridade formal represente um avanço importante, marcadores estruturais e sociais frequentemente limitam possibilidades futuras, ampliando desigualdades e dificultando o acesso a espaços que propiciem autonomia e inclusão, como nos relatos a seguir:

Eu ia desistir de tudo! Então, assim, não vale a pena desistir. Depois da escola, é enfrentar, né? Eu fiz um curso técnico de administração e quero fazer mais coisa, [...] não parar nunca, nunca desistir, [...] viver a vida como todo mundo (P1).

Eu quero falar assim, pra ter coragem. Minha filha tá crescendo, eu penso no futuro dela, tem que estudar, que fazer as coisa. [...] eu já estudei, agora eu tenho que ajudar ela, é isso que penso pra frente (P2).

Mais pra frente, eu quero mudar de serviço, pra um serviço que pague melhor a pessoa, trabalhar com outras coisas. [...] precisa de mais lugar que aceite a gente pra trabalha, eu penso assim (P3).

Eu acho que vou ficar no meu serviço até me aposentar, é isso... daí só quero fazer uma casa nova, a gente tem o terreno do pai, né... se um dia eu casar, daí tenho uma casa boa (P4).

A gente precisa de mais oportunidade pra pessoa com deficiência que nem eu, pra gente saí mais de casa [...]. No ano que vem, vamos ver se eu consigo voltar pra faculdade de Letras, eu não quero esquecer o que aprendi, quero continuar pra frente, né (P5).

Eu sinto falta da escola, do CEEBJA, e queria continuar estudando, mas aqui em [nome da cidade] não tem mais nada, então ainda queria fazer outra coisa (P6).

Então, pra mim tá tudo bom, só que eu trabalho bastante, mas, assim, eu também tenho coragem, eu não tenho vergonha mais. A gente precisa de lugar e gente que acredite na gente, senão eu não tava aqui hoje, né (P7).

A escola pra mim é o futuro. Eu terminei a escola, vou continuar trabalhando pra viver uma vida melhor, eu acho [...] pra minha filha ter uma vida melhor (P8).

A análise desses relatos mostra que, embora o encerramento da etapa escolar represente um marco significativo, os desafios estruturais e sociais persistem, interferindo na inclusão social e na realização de projetos futuros.

Observam-se expressões de resiliência e desejo de continuidade, como a vontade de continuar estudando (P1, P5) e a busca por melhores condições de trabalho (P3). Essas falas demonstram uma luta constante por autonomia e valorização, apesar das barreiras impostas pela sociedade capitalista. A manutenção de vínculos familiares e comunitários, como o apoio aos filhos (P2, P8) ou os planos para ter uma casa melhor (P4), reflete ações e projetos determinados por condições materiais, que se concretizam por meio do trabalho, sobretudo para a classe trabalhadora.

Além disso, a ausência de oportunidades específicas para pessoas com deficiência intelectual é apontada como uma lacuna significativa, seja pela falta de acesso a ambientes educacionais continuados (P6), seja pela carência de locais de trabalho inclusivos (P3, P7). Em contraposição, as narrativas também apresentam esperança e motivação, demonstrando que, mesmo diante dos entraves, esses jovens e adultos mantêm expectativas positivas para o futuro e buscam estratégias para alcançar uma vida digna.

As narrativas não apenas reafirmam as dificuldades estruturais, mas também ressaltam a necessidade de políticas públicas que promovam educação continuada, trabalho digno e redes de apoio inclusivas, garantindo que o término do Ensino Médio na EJA seja o início de trajetórias de maior autonomia e inclusão social. A conclusão da escolaridade básica é vista como um marco importante, mas as trajetórias futuras são moldadas por múltiplas dimensões que se cruzam e configuram contextos específicos de vivência.

De acordo com Vigotski (2021, p. 81), para o desenvolvimento da pessoa com deficiência é necessário que a educação “[...] tome em suas mãos o rumo em direção à plenitude social e a considere como um ponto real e determinante”, sem se deixar acomodar pela ideia de condenação dessas pessoas “à incompletude”. Nessa direção, educação e vida real devem caminhar dinamicamente juntas, e aspectos da realidade dos estudantes precisam ser considerados, sobretudo de ordem social. Para os participantes desta pesquisa, questões sociais relacionadas à classe social a que pertencem são também preditoras das possibilidades de inserção social e de desenvolvimento futuro, interferindo em seus sonhos e projetos.

De Paula e Del-Masso (2023), em um estudo sobre os fatores que interferem na prática docente para a efetivação da Educação Inclusiva, mostram que, na sociedade brasileira contemporânea, as condições estruturais e de vulnerabilidade social das famílias afetam diretamente os processos de inclusão educacional do público da Educação Especial. Para os autores, o conjunto de recursos disponíveis, como a saúde pública para terapias essenciais, é insuficiente para suprir a demanda existente, e a integração com áreas de lazer, esporte e cultura é limitada. O trabalho escolar frequentemente ocorre de maneira isolada e a escola, nesses contextos, é o único recurso, uma vez que outros serviços são raros em regiões socialmente vulneráveis.

Nesse sentido, os dados levantados nesta pesquisa, com pessoas jovens e adultas com deficiência intelectual, convergem com De Paula e Del-Masso (2023), ao mostrarem que, para além da escola, faltam políticas públicas que direcionem essas pessoas “à plenitude social” (Vigotski, 2021), quando nem mesmo a política pública de Educação Inclusiva disponível para essa modalidade considera as questões da vida adulta, da deficiência e da classe trabalhadora. A essas questões soma-se a ausência de propostas intersetoriais e de políticas públicas para a inserção social e o trabalho na vida pós-escolar.

Para participantes como P1 e P5, a inclusão escolar despertou o desejo de continuar aprendendo, de continuar estudando. Esses relatos mostram como a educação pode desafiar as barreiras estruturais relacionadas à deficiência intelectual, estimulando o acesso a espaços de conhecimento e autonomia. No entanto, a classe social aparece como um marcador que condiciona o lugar social da pessoa com deficiência, já que a continuidade educacional ou a realização de projetos de vida

depende de recursos e condições socioeconômicas que não estão disponíveis para todos na sociedade capitalista.

Outra questão que desponta com esses dados é a ausência de redes de apoio e ambientes inclusivos. P7 enfatiza a necessidade de locais que acreditem nas pessoas com deficiência, denunciando como o capacitismo estrutural dificulta a inclusão, enquanto P6 menciona a carência de políticas públicas que garantam a continuidade educacional após a conclusão do Ensino Médio em sua cidade, apontando que essa questão alimenta a desigualdade como mais uma das camadas de interseccionalidade.

A inclusão escolar não ocorre de forma isolada e estabelece vínculo direto com a vida futura dos participantes. As contribuições desse processo são marcadas pela interseccionalidade entre idade, classe social e deficiência. Para que a educação cumpra plenamente seu papel, é imprescindível que a política de Educação Inclusiva considere essas intersecções, para que mais jovens e adultos com deficiência intelectual tenham acesso à EJA e que o término da escolarização amplie trajetórias de autonomia, inclusão e realização pessoal.

Ao longo deste capítulo, evidenciou-se que a inclusão escolar na EJA, embora represente um avanço significativo, é atravessada pelas intersecções entre idade, classe social e deficiência, que condicionam as trajetórias e as possibilidades de vida dos participantes. Os dados indicam que a escolarização contribuiu para a ampliação da autonomia, das interações sociais e do acesso ao trabalho, mas também revelam limites relacionados à ausência de políticas públicas articuladas que garantam continuidade e inclusão social para além da escola, aspectos que são retomados e aprofundados, a seguir, nas considerações finais, com a síntese dos principais achados e implicações da pesquisa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desta pesquisa foi analisar como a política de Educação Inclusiva para a EJA no Estado do Paraná aborda os marcadores de idade, classe social e deficiência, e de que maneira esses marcadores se relacionam à inclusão escolar de jovens e adultos com deficiência intelectual e às contribuições desse processo para a vida pós-escolar. Os resultados deste estudo tensionam questões fundamentais da política pública de Educação Inclusiva para a EJA, de forma específica para as pessoas com deficiência intelectual nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio no Paraná.

Ao analisar essa política, infere-se que as especificidades do estudante jovem, adulto ou idoso com deficiência intelectual, em relação à idade, à classe social e à deficiência, não são consideradas de maneira direta nas diretrizes para a efetivação da Educação Inclusiva na rede estadual paranaense. As tensões entre o discurso inclusivo e as condições para a sua implementação, sejam elas materiais, conceituais e institucionais, mostram fragilidades na garantia do direito à inclusão escolar para jovens e adultos com deficiência intelectual.

A proposta da política de Educação Inclusiva destina-se, de forma geral, a todas as escolas da rede estadual, sem abordar diretamente particularidades da EJA e as situações reais de vida do público da Educação Especial, que, nessa modalidade educacional, é formado principalmente por pessoas adultas com deficiência, com destaque para os estudantes com deficiência intelectual, pertencentes à classe trabalhadora, de contextos sociais vulneráveis.

Essa configuração desafia a tese defendida neste estudo, que sustenta que a inclusão escolar na EJA, para jovens e adultos com deficiência intelectual, pode levar a trajetórias mais autônomas e aumentar a participação social. Ao ignorar as intersecções entre idade, classe social e deficiência, a política de Educação Inclusiva para essa modalidade enfraquece as condições para acesso e continuidade dos estudos, restringindo o potencial emancipatório da escolarização. A concepção de deficiência identificada mantém proximidade com a visão médica, resultando na fragmentação das abordagens voltadas para a idade ou classe social. Essa orientação repercute diretamente no acesso e na permanência de jovens e adultos com deficiência intelectual na EJA da escola regular.

Além disso, os resultados mostram que a maioria dos jovens e adultos com deficiência intelectual participantes da pesquisa frequentou, durante a infância ou adolescência, Escola de Educação Especial, administrada pela APAE no Paraná. As narrativas apontaram que essas instituições desempenharam um papel importante na formação educacional inicial dessas pessoas, possibilitando a continuidade dos estudos na vida adulta e a preparação e inserção no mercado de trabalho.

Entretanto, mudanças nas políticas educacionais no Estado do Paraná, implementadas no ano de 2014, transformaram essas instituições em Escolas de Educação Básica na modalidade de Educação Especial. Atualmente, essa configuração permite que jovens e adultos com deficiência intelectual permaneçam por tempo indeterminado na EJA, anos iniciais do Ensino Fundamental, na modalidade de Educação Especial. No entanto, isso oferece poucas chances de continuidade, restringindo o avanço para a EJA em escolas regulares, que ofertam turmas de EJA, ou para os CEEBJAs, bem como a possibilidade de vivenciar a vida adulta com mais autonomia.

A análise das trajetórias escolares e de vida dos participantes revelou que as dimensões da idade, classe social e deficiência se articulam, moldando suas vivências de inclusão escolar, a conclusão do Ensino Médio e a vida pós-escolar. São percursos marcados por exclusão da escola regular durante a infância, persistência, superação e continuidade, movidos, principalmente, por influências do trabalho na vida adulta, quer seja para a inserção, permanência ou promoção.

Observa-se que jovens e adultos com deficiência intelectual, pertencentes à classe trabalhadora, enfrentam desvantagens adicionais para a inclusão escolar e social. Essas dificuldades são socialmente produzidas pela sociedade capitalista, dividida em classes sociais, em que o acesso aos instrumentos e suportes culturais, fundamentais ao desenvolvimento escolar ou social, nem sempre é oportunizado. A questão da idade, quando associada à baixa renda e à excessiva proteção familiar, parece aumentar ainda mais os limites para vivências adultas com autonomia, principalmente para os jovens e adultos não inseridos no mercado de trabalho.

Em relação às contribuições da inclusão escolar nas vivências pós-escolares de jovens e adultos com deficiência intelectual, a análise orientada pela intersecção entre idade, classe social e deficiência indica que a conclusão do Ensino Médio trouxe contribuições importantes para a vida dos participantes. São evidentes os aspectos relacionados à aquisição de conhecimentos historicamente produzidos, à interação

entre pares com e sem deficiência, à maior autonomia na vida adulta, à socialização e às relações com o trabalho. Contudo, tais contribuições não se realizam de forma homogênea, sendo condicionadas por desigualdades estruturais que atravessam a vida dessas pessoas, o que evidencia os limites da inclusão escolar quando não sustentada por políticas públicas que enfrentem, de modo articulado, as interseccionalidades que moldam essas trajetórias.

Nessa perspectiva, as barreiras estruturais e a ausência de políticas de transição entre a escola e a vida adulta dificultam a materialização mais significativa dos benefícios da escolarização. A interação das dimensões sociais de idade, classe social e deficiência condiciona o desenvolvimento escolar e social, limitando a inclusão escolar e as contribuições desse processo, principalmente para jovens e adultos de contextos sociais menos favorecidos ou com maiores implicações da deficiência, como na associação das deficiências intelectual e física neuromotora, que demandam maior acessibilidade, recursos e tratamentos contínuos, não disponibilizados de forma suficiente pelo Estado.

Este estudo mostrou que, ainda que as políticas de Educação Inclusiva para a EJA, no contexto pesquisado, não abordem diretamente a interseccionalidade de idade, classe social e deficiência, além de outras limitações referentes à configuração do AEE, à inexistência de políticas de transição da escola especializada para a EJA e às fragilidades ou ausência de ações intersetoriais, a inclusão escolar, materializada com a conclusão do Ensino Médio, contribuiu para maior participação social e oportunidades de trabalho.

Essas contribuições estão relacionadas às situações essenciais da vida adulta, principalmente pela mediação e pelas interações sociais vivenciadas na escola, na apropriação de conhecimentos, como leitura, escrita, números e cálculos básicos, que permitem o uso de instrumentos compensatórios, como aplicativos, aparelhos celulares e uso da internet (planejamento do uso do dinheiro que recebem como trabalhadores, pagamento de contas, compras, entre outros), em uma sociedade cada vez mais marcada pelo uso das tecnologias digitais e pela intensificação das desigualdades.

Assim, esses resultados dialogam com os pressupostos psicossociais (Vigotski, 2007, 2022, 2021), ao evidenciarem que o desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual é condicionado pelo meio social. Trata-se de um conjunto articulado de forças que compreende as funções ainda preservadas, as exigências do

meio social e, principalmente, as condições objetivas de mediação e interação com recursos culturais, capazes de funcionar como formas de compensação das funções afetadas pela deficiência. Nesse cenário, a escola é a instância mediadora mais importante, sobretudo para jovens e adultos com deficiência intelectual situados na classe trabalhadora, em contextos sociais vulneráveis, nos quais o acesso aos bens materiais e culturais, historicamente produzidos, é socialmente dificultado.

Dessa maneira, políticas de Educação Inclusiva para pessoas com deficiência intelectual que considerem a interseccionalidade entre idade, classe social e deficiência, em consonância com o modelo biopsicossocial da deficiência e com ênfase na mediação social e no uso de instrumentos compensatórios criados culturalmente, são fundamentais para assegurar a continuidade e a conclusão da escolaridade básica a um maior número de jovens e adultos com deficiência intelectual.

Diante desses dados, os resultados confirmam a tese defendida neste estudo. A inclusão escolar contribui para a vivência da vida adulta, para maior autonomia e mais significados na vida pós-escolar de jovens e adultos com deficiência intelectual concluintes do Ensino Médio na EJA. A pesquisa apontou que a política de Educação Inclusiva da rede estadual de ensino paranaense não trata de modo específico a EJA, anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio. As políticas adotadas, como a configuração das atuais Escolas de Educação Básica na modalidade Educação Especial (Paraná, 2014) e a possibilidade de encaminhamento para essas escolas de estudantes com deficiência intelectual que não conseguem acompanhar o currículo proposto para o ano em que se encontram nas escolas regulares (Paraná, 2023), implicam diretamente no acesso à EJA regular, na permanência, na continuidade e na conclusão da escolaridade.

A ausência de uma orientação interseccional que reconheça e enfrente as questões da idade (jovens e adultos), da classe social (trabalhadores, contextos empobrecidos e de vulnerabilidade social) e da deficiência intelectual (capacitismo estrutural, acesso desigual a bens e recursos culturais), articulada à proximidade com a visão médica da deficiência, pode comprometer os espaços de inclusão escolar e limitar a continuidade na escolarização. Essas limitações decorrem da frágil atuação do Estado na articulação de uma política de Educação Inclusiva direcionada à EJA. Infere-se que, se as especificidades desse público – jovens, adultos ou idosos com

deficiência intelectual, oriundos da classe trabalhadora – forem consideradas, mais estudantes com essa deficiência podem ter acesso à EJA regular.

Desse modo, um possível caminho para ampliar a inclusão escolar de jovens e adultos com deficiência intelectual, nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, consiste no fortalecimento de políticas que considerem a interseccionalidade (idade, classe social e deficiência) na EJA, aliadas às ações intersetoriais previstas na LBI (Brasil, 2015), no PNE (Brasil, 2014) e nas Diretrizes Nacionais Operacionais para a EJA (Brasil, 2025a). No Estado do Paraná, reconfigurar as atuais Escolas de Educação Especial e criar parcerias intersetoriais com essas instituições e outras (assistência social, setor produtivo, entre outros) podem contribuir para apoiar a escolarização na EJA regular e a formação para o mundo do trabalho e/ou continuada para a vida adulta.

A partir dessas análises, a implementação de políticas de Educação Inclusiva para a EJA e a configuração de ações intersetoriais, considerando seu impacto direto na ampliação e efetividade da inclusão escolar, apresentam-se como um campo promissor para futuras pesquisas e intervenções. Além disso, a oferta de EJA articulada à Educação Profissional, em cursos de formação profissional ou de formação técnica de nível médio, conforme preveem as Diretrizes Nacionais Operacionais para a EJA (Brasil, 2025a), constitui-se em outro objeto de investigação, marcadamente relevante, para compreender como tais articulações podem oferecer suportes à escolarização na EJA regular e à formação voltada ao mundo do trabalho e à vida adulta.

A ausência de investigações sistemáticas e de políticas públicas articuladas, nesse sentido, revela que a inclusão escolar na EJA ainda é tratada de forma fragmentada e pouco comprometida com a continuidade das trajetórias educacionais ou profissionais de jovens e adultos com deficiência intelectual. Avançar nessa direção exige o reconhecimento da responsabilidade do Estado na formulação de políticas intersetoriais que enfrentem as desigualdades sociais e de classe social, para assegurar não apenas o acesso à escolarização, mas também as condições necessárias para uma vida adulta dotada de sentido e chances de trabalho, com maior autonomia e participação social.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Paradigmas da relação entre a sociedade e as pessoas com deficiência. **Revista do Ministério Público do Trabalho**, Brasília, ao XI, n. 21, p. 160-173, 2001. Disponível em: <https://claudialopes.psc.br/wp-content/uploads/2021/08/Paradigmas.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2025.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA, itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. São Paulo: Edições 70, 2016.

BARROCO, Sonia Mari Shima. **A educação especial do novo homem soviético e a psicologia de L. S. Vigotski**: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais. 2007. 414 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar) – Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2007. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/items/681e1916-667c-47cd-9515-bde4640c6dff>. Acesso em: 31 out. 2025.

BERNARDES, Liliane Cristina Gonçalves. **O impacto do capacitismo**: a discriminação contra pessoas com deficiência que amplia desigualdades. Brasília: Ipea, dez. 2024. (Texto para Discussão, n. 3066). DOI: <http://dx.doi.org/10.38116/td3066-port>

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 6377, 12 ago. 1971.

BRASIL. **Portaria Interministerial nº 477, de 11 de agosto de 1977**. Estabelecem diretrizes básicas para a ação integrada, dos órgãos a eles subordinados, no atendimento a excepcionais. Brasília: Ministério da Educação e Cultura e da Previdência e Assistencial Social, [1977]. Disponível em: https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/prop_mostrarintegra;jsessionid=81F1872%20FEA23E5C7068F6BCDFC856F05.node1?codteor=1184512&filename=Avulso+-%20PL+4186/1977. Acesso em: 3 jan. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 69, de 28 de agosto de 1986**. Normas para a prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Brasília: Ministério da Educação, [1986]. Disponível em: <https://lappeei.fae.ufmg.br/portaria-no-69-de-28-de-agosto-de-1986/>. Acesso em: 2 fev. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. **Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989**. Dispõe sobre o apoio às pessoas portadoras de deficiência, sua integração social, sobre a Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência - Corde, institui a tutela jurisdicional de interesses coletivos ou difusos dessas pessoas, disciplina a atuação do Ministério Público, define crimes, e dá outras providências. Brasília: Presidência

da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1989]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm. Acesso em: 19 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1990]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266. Acesso em: 16 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993**. Dispõe sobre a organização da Assistência Social e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1993]. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8742.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 set. 2023.

BRASIL. Decreto nº 3.298, de 20 de dezembro de 1999. Regulamenta a Lei nº 7.853, de 24 de outubro de 1989, dispõe sobre a Política Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 243, p. 10, 21 dez. 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC/SEESP, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. Decreto nº 6.949, de 25 agosto de 2009. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 163, p. 3, 26 ago. 2009a.

BRASIL. Resolução nº 4, de 2 de outubro de 2009. Institui Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 190, p. 17, 5 out. 2009b.

BRASIL. Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 221, p. 12, 18 nov. 2011.

BRASIL. Lei nº 12.796, de 4 de abril de 2013. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 65, p. 1-2, 5 abr. 2013.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 120-A, edição extra, p. 1-7, 26 jun. 2014.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 127, p. 2-11, 7 jul. 2015.

BRASIL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 25, de 2017**. Altera os arts. 7º, 23, 24, 37, 40, 201, 203, 208, 227 e 244 da Constituição Federal para incorporar-lhes a nomenclatura “pessoa com deficiência”, utilizada pela Convenção Internacional sobre o Direito das Pessoas com Deficiência. Brasília: Senado Federal, [2017]. Disponível em: <https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/129807>. Acesso em: 21 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 13.632, de 6 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2018a]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2018/lei/L13632.htm. Acesso em: 16 dez. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**: Educação é a base. Brasília: MEC, 2018b. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518-versaofinal_site.pdf. Acesso em: 21 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 9.665, de 2 de janeiro de 2019**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo-Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Brasília: Presidência da República, Secretaria-Geral, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2019]. Disponível em: [Http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2019/Decreto/D9665.htm). Acesso em: 26 out 2025.

BRASIL. **LDB**: Lei de Diretrizes e Bases da Educação. 5. ed. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 2021a. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/593336/LDB_5ed.pdf. Acesso em: 19 fev. 2026.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Brasília: Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, [2021b]. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=191091-rceb001-21&category_slug=junho-2021-pdf&Itemid=30192. Acesso em: 7 jul. 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2023**: apresentação da coletiva de resultados. Brasília: Inep, 2023a. Disponível em: https://download.inep.gov.br/censo_escolar/resultados/2023/apresentacao_coletiva.pdf. Acesso em: 5 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de avaliação da Educação Básica.

Questionário do aluno 3ª/4ª série do Ensino Médio - SAEB 2023. Brasília: Inep, 2023b. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/saeb/questionarios>. Acesso em: 5 maio 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.342, de 1º de janeiro de 2023.** Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos, [2023c]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2023-2026/2023/decreto/D11342.htm. Acesso em: 16 out. 2023.

BRASIL. Lei nº 14.934, de 25 de julho de 2024. Prorroga, até 31 de dezembro de 2025, a vigência do Plano Nacional de Educação, aprovado por meio da Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, n. 142, p. 1, 26 jul. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 3, de 8 de abril de 2025.** Institui as Diretrizes Operacionais Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Brasília: MEC, CNE, CEB, [2025a]. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/2025/abril/rceb003_25.pdf. Acesso em: 31 jun. 2025.

BRASIL. **Portaria Conjunta MDS/INSS nº 34, de 9 de outubro de 2025.** Dispõe sobre as regras e os procedimentos para requerimento, concessão, manutenção e revisão do Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social – BPC. Brasília: MDS, INSS, [2025b]. Disponível em: <https://www.gov.br/inss/pt-br/centrais-de-conteudo/legislacao/portarias-conjuntas/2025/ptcj34mds-inss.pdf/view>. Acesso em: 16 dez. 2025.

BUENO, Olga Mara. **Escolarização de Jovens e Adultos com deficiência intelectual:** contribuições da teoria histórico-cultural para o desenvolvimento pedagógico. 2022. 135 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Inclusiva) – Universidade Estadual de Ponta Grossa, Ponta Grossa, 2022. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3709>. Acesso em: 6 set. 2023.

BUENO, Olga Mara; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva de. Educação de jovens e adultos: desafios à educação inclusiva. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 25, n. 77, p. 197-208, 2024. DOI: <https://doi.org/10.12957/teias.2014.81564>. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/81564>. Acesso em: 13 maio 2025.

CLIPTO.AI. **Clipto A.I** (versão 2024). Transcrição de vídeo para texto, alimentado por inteligência artificial - I.A. Disponível em: <https://www.clipto.com/pt>. Acesso em: 24 set. 2024.

COLLINS, Patrícia Hill. **Bem mais que ideias:** a interseccionalidades como teoria social crítica. Tradução: Bruna Barros, Jess Oliveira, Elaine Cristina Gonzaga da Silva. São Paulo: Boitempo, 2022.

COLLINS, Patrícia Hill; BILGE, Sirma. **Interseccionalidade.** Tradução: Rane Souza. São Paulo: Boitempo, 2021.

CRENSHAW, Kimberle. Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics. **University of Chicago Legal Forum**, Chicago, 1989. Disponível em: <http://chicagounbound.uchicago.edu/uclf/vol1989/iss1/8>. Acesso em: 22 ago. 2024.

DANTAS, Dulciana de Carvalho Lopes. **A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos (EJA)**: um estudo de caso. 2012. 303 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2012. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/49591>. Acesso em: 12 set. 2023.

DE PAULA, Elifas Trindade; DEL-MASSO, Maria Cândida Soares. Educational inclusion of students with disabilities in situations of social vulnerability. *In*: PEREIRA, Alfredo Junior; SOUSA, Francisco (org.). **Principles for governance: strategies for reducing inequality and promoting human development**. Cham: Springer, 2023. p. 235-249.

DEL-MASSO, Maria Cândida Soares. **Orientação para o trabalho**: uma proposta de adaptação curricular para alunos com deficiência mental. 2000. 261 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'água: 1993.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 51. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FREITAS, Mariele Angelica 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. Disponível em: <https://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/3709>. Acesso em: 6 set. 2023.

FREITAS, Marcos Cezar de; SANTOS, Larissa Xavier dos. Interseccionalidades e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 51, p. 1-19, 2021. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/7896>. Acesso em: 29 set. 2023.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2022.

GLAT, Rosana; ESTEF, Suzanli. Experiências e Vivências de escolarização de alunos com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Educação Especial**, Bauru, v. 27, e0184, p.157-170, jan./dez. 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/1980-54702021v27e0184>.

GOFFI, Lucyanne Cecilia Dias. **O percurso escolar de alunos com deficiência da escola comum/e ou escola especial ao CEEBJA**. 2019. 197 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8889983. Acesso em: 7 set. 2023.

GONÇALVES, Taisa Grasiela Gomes Liduenha. **Escolarização de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos**: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. 2012. 149 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012. Disponível em: <https://www.ppedu.uel.br/pt/mais/dissertacoes-teses/dissertacoes/category/13-2012>. Acesso em: 2 set. 2023.

HOBBSAWM, Eric J. **A era das revoluções**: 1789-1848. 25. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

ISRAEL, Bruna Caroline Morato. **Estudo comparado sobre educação nas APAEs em Minas Gerais e no Paraná**: entre mutações e permanências. 2023. 198 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Conhecimento e Inclusão Social) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/54644>. Acesso em: 12 set. 2023.

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

LAGE, Sandra Regina Moitinho; LUNARDELLI, Rosane Suely Alvares; KAWAKAMI, Tatiana Tissa. O capacitismo e suas formas de opressão nas ações do dia a dia. **Encontros Bibli**, Florianópolis, v. 28, p. 1-20, 2023. DOI: <https://doi.org/10.5007/1518-2924.2023.e93040>. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/eb/article/view/93040>. Acesso em: 20 dez. 2025.

LEAL, Daniela; NOGUEIRA, Makeliny Oliveira Gomes. **Dificuldades de aprendizagem**: um olhar psicopedagógico. Curitiba: IBPEX, 2011.

LEITE, Graciliana Garcia; CAMPOS, Juliane Aparecida de Paula Perez. Perfil escolar de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, nível ensino médio. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32, p. 1-16, jan./dez. 2019.

LIMA, Waldísia Rodrigues de. **Da escola para o trabalho**: narrativas de pessoas com deficiência egressas da educação de jovens e adultos na Baixada Santista. 2020. 198 f. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9720865. Acesso em: 4 set. 2023.

LORETO, Luiz Carlos. **Capacitismo**: o que é isso?. São Paulo: Amazon Digital, 2021. *E-book*.

LUIZ, Wesley Oliveira. **Educação Inclusiva**: matrículas de alunos da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos. 2020. 188 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=9701966. Acesso em: 2 set. 2023.

MACHADO, Elvecy Monteiro; VERNICK, Maria da Glória Lima Pereira. Reflexões sobre a Política de Educação Especial Nacional e no Estado do Paraná. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 24, n. 2, p. 49-67, 2013.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação Especial no Brasil: história e políticas públicas**. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial**, [s. l.], v. 11, n. 33, p. 387-405, set./dez. 2006. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1413-24782006000300002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/KgF8xDrQfyy5GwyLzGhJ67m/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 18 abr. 2021.

MORAIS, Paula Varlanes Brito. **Interface entre educação de pessoas jovens, adultas e idosas e a Educação Especial: contexto de múltipla (in)visibilidade**. 2019. 136 f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Ensino) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2019. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7456098. Acesso em: 3 set. 2023.

NASCIMENTO, Martha de Cássia. **Interface entre EJA e Educação Especial no município de Guanambi: escolarização de estudantes com deficiência intelectual**. 2017. 223 f. Tese (Doutorado em Educação 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. Acesso em: 7 set. 2023.

OLIVEIRA, Iranildo da Silva. **História e memória de vida de alunos com deficiência na EJA**. 2020. 136 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Pará, Belém, 2020. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=10294744. Acesso em: 19 set. 2023.

OLIVEIRA, Jáima Pinheiro de Oliveira. **Educação Especial: formação de professores para a inclusão escolar**. São Paulo: Contexto, 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes. **ONU**, 1975. Disponível em: <http://www.ct.ufpb.br/lacesse/contents/documentos/legislacao-internacional/declaracao-dos-direitos-das-pessoas-deficientes-onu-1975.pdf/view>. Acesso em: 12 jan. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Conferência Mundial sobre Direitos Humanos. **ONU**, Viena, 1993. Disponível em: https://www.onumulheres.org.br/wp-content/uploads/2013/03/declaracao_viena.pdf. Acesso em: 18 jan. 2024.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e Protocolo Facultativo à Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência. **ONU**, Nova Iorque, 2006. Disponível em: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>. Acesso em: 26 dez. 2025.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Declaração Universal dos Direitos Humanos. **Unesco**, Paris, 1948. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>. Acesso em 12 out. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem. **Unesco**, Jomtien, 1990. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000086291>. Acesso em: 12 out. 2023.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A EDUCAÇÃO, A CIÊNCIA E A CULTURA. Declaração de Salamanca sobre Princípios, Política e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais. Conferência Mundial sobre Necessidades Educativas Especiais: Acesso e Qualidade. **Unesco**, Salamanca, 1994. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139394>. Acesso em: 12 out. 2023.

PAIVA, Carla de. **Concepções de gestores de Educação Especial sobre a interseccionalidade nas políticas locais de Educação inclusiva**. 2024. 152 f. Tese (Doutorado em Educação, Contextos Contemporâneos e Demandas Populares) – Instituto de Educação/Instituto Multidisciplinar, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica/Nova Iguaçu, 2024. Disponível em: <https://rima.ufrj.br/jspui/handle/20.500.14407/19199>. Acesso em: 21 dez. 2024.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 20, de 21 de novembro de 1986**. Normas para Educação Especial no Sistema de Ensino. Curitiba: CEE, [1986]. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/1986/Del_20_86.pdf. Acesso em: 15 mar. 2024.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02**, de 2 junho de 2003. Normas para a Educação Especial, modalidade da Educação Básica para alunos com necessidades educacionais especiais, no Sistema de Ensino do Estado do Paraná. Curitiba: CEE, [2003]. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2022-03/deliberacao_002-2003.odt. Acesso em: 13 jun. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução nº 03/2004**. Estabelece critérios para o funcionamento da CLASSE ESPECIAL de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental na área da Deficiência Mental. Curitiba: SEED, [2004]. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/instrucao032004deside.pdf. Acesso em: 16 jun. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos**. Curitiba: SEED, 2006.

PARANÁ. Departamento de Educação Especial e Inclusão Educacional. **Política Estadual de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão**. Curitiba: SEED/DEEIN, 2009.

PARANÁ. **Parecer CEE/CEB nº 108, de 11 de fevereiro de 2010**. Pedido para alteração de denominação das Escolas de Educação Especial. Curitiba: Conselho estadual de Educação, [2010]. Disponível: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Pareceres2010/CEB/pa_ceb_108_10.pdf. Acesso em: 12 dez. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução nº 014/2011 – SEED/SUED**. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em

Sala de Recursos Multifuncional Tipo I na Educação de Jovens e Adultos – Fase I, Fase II e Ensino Médio – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Curitiba: SEED/SUED, [2011a]. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/instrucao142011suedseed.pdf. Acesso em: 12 out. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Instrução nº 016/ 2011 – SEED/ SUED**. Estabelece critérios para o atendimento educacional especializado em Sala de Recursos Multifuncional - Tipo I na Educação de Jovens e Adultos – Fase I, Fase II e Ensino Médio – área da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e transtornos funcionais específicos. Curitiba, SEED, SUED, [2011b]. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-02/Instrucao162011.pdf. Acesso em: 12 out. 2023.

PARANÁ. **Parecer CEE/CEIF/CEMEP nº 07, de 7 de maio de 2014**. Pedido de análise e parecer da Proposta de Ajustes na Organização das Escolas de Educação Básica, na Modalidade Educação Especial, para oferta da Educação Infantil, do Ensino Fundamental – Anos iniciais (1º e 2º anos), da Educação de Jovens e Adultos – Fase I e da Educação Profissional, aprovada pelo Parecer CEE/CEB nº 108/10, de 11/02/10. Curitiba: Conselho estadual de Educação, [2014]. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Pareceres_2014/Bicameral/pa_bicameral_07_14.pdf. Acesso em: 12 ago. 2024.

PARANÁ. **Plano Estadual de Educação do Paraná: 2015-2025**. Curitiba: Governo do Estado, 2015. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2020-08/pee_lei_18492_2015.pdf. Acesso em: 23 fev. 2025.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação nº 02/2016**. Dispõe sobre as normas para a modalidade Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba: CEE, [2016]. Disponível em: https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/migrados/File/pdf/Deliberacoes/2016/Del_02_16.pdf. Acesso em: 18 set. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. **Instrução nº 09/2018 – SUED/SEED**. Estabelece critérios para o Atendimento Educacional Especializado por meio da Sala de Recursos Multifuncionais, nas áreas da deficiência intelectual, deficiência física neuromotora, transtornos globais do desenvolvimento e para os estudantes com transtornos funcionais específicos nas instituições de ensino do Sistema Estadual de Ensino. Curitiba: SUED/SEED, [2018]. Disponível em: https://www.educacao.pr.gov.br/sites/default/arquivos_restritos/files/documento/2019-12/instrucao_092018.pdf. Acesso em: 16 jan. 2024.

PARANÁ. Conselho Estadual de Educação. **Deliberação CEE/CP nº 11/2021**. Estabelece normas para atos regulatórios de cursos ou programas, na modalidade Educação a Distância da Educação Básica, e regras de credenciamento para funcionamento de Polos de Apoio Presencial nas instituições do Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba: CEE, [2021]. Disponível em:

https://www.cee.pr.gov.br/sites/cee/arquivos_restritos/files/documento/2021-12/deliberacao_11_21.pdf. Acesso em: 12 set. 2023.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. **Resolução SEED nº 3.979, de 20 de julho de 2022**. Dispõe sobre o serviço de Atendimento Educacional Especializado (AEE) no Sistema Estadual de Ensino do Paraná. Curitiba: SEED, [2022a].

Disponível em:

<https://www.legislacao.pr.gov.br/legislacao/pesquisarAto.do?action=exibir&codAto=287267&indice=1&totalRegistros=1&dt=10.4.2023.9.27.56.517>. Acesso em: 12 set. 2023.

PARANÁ. Secretaria Estadual de Educação. **Informação Conjunta nº 46/2022**. Orientações quanto ao encaminhamento para novas matrículas dos estudantes da Educação Especial, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos para o ano letivo de 2023. Curitiba: SEED, DEIN, CEJA, [2022b]. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@76cdd617-92ad-4e58-98da-a3a8baf42e5e&emPg=true>. Acesso em: 16 jan. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação do Paraná. Conselho Estadual de Educação. **Orientação Conjunta nº 01/2023 – SEED/CEE**. Trata de encaminhamentos de estudantes com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento, com matrícula na Rede Estadual de Ensino, para as Escolas de Educação Básica, modalidade Educação Especial. Curitiba: SEED, CEE, [2023]. Disponível em: <https://www.cee.pr.gov.br/Noticia/Orientacao-Conjunta-no-012023-SEEDCEE-e-assunto-de-Reuniao-Plenaria>. Acesso em: 10 ago. 2024.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Diretoria de Educação. **Instrução Normativa nº 003/2024 – DEDUC/SEED**. Estabelece a organização e funcionamento do Atendimento Educacional Especializado, por meio das Salas de Recursos Multifuncionais, na Rede Estadual de Educação do Paraná. Curitiba: DEDUC, SEED, 2024. Disponível em: <https://www.documentador.pr.gov.br/documentador/pub.do?action=d&uuid=@gtf-escriba-seed@41453ed2-c1eb-462a-840b-ee71b0d4ec81&emPg=true>. Acesso em: 2 mar. 2024.

PEREIRA, Bárbara Silva dos Santos. **Interseccionalidade de raça, classe, gênero e deficiência**: dialogando sobre as condições sociais de desenvolvimento de mães e alunos com síndrome congênita do Zika Vírus. 2022. 192 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2022. Disponível em: <https://www.bdt.d.uerj.br:8443/handle/1/18785>. Acesso em: 19 dez. 2023.

POLICARPO, Elaine Aparecida. **Alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos**: perspectivas escolares e inclusão social. 2017. 187 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2017. Disponível em: https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8600151. Acesso em: 5 set. 2023.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa**: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski no Brasil repercussões no campo

educacional. 2010. 295 f. Tese. (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/9123>. Acesso em: 21 fev. 2026.

PUENTES, Roberto Valdés. **Lev S. Vigotski**: uma nova perspectiva. São Carlos: Pedro & João Editores, 2024. (Coleção Biblioteca Psicopedagógica e Didática. Série Ensino Desenvolvimento, v. 24).

SILVA, Letícia Paloma de Freitas Pereira. **“A melhor escola em que estudei era a que me respeitava”**: perspectivas de pessoas com Deficiência Intelectual acerca de seus processos de escolarização. 2020. 117 f. Dissertação (Mestrado em Educação e Ciências Sociais: Desigualdades e Diferenças) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-05032021-112058/pt-br.php>. Acesso em: 6 set. 2023.

SOUZA, Nathalia Eugenio de. **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. Acesso em: 2 jan. 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

VIGOTSKI, Lev Semenovitch. **Psicologia Pedagógica**. 3. ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2010.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas da Defectologia**. Organização, edição, tradução e revisão técnica: Zóia Prestes e Elizabeth Tunes. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Fundamentos de Defectologia**. Tradução: Programa de Ações Relativas às Pessoas com Necessidades Especiais. Cascavel: EDUNIOESTE, 2022.

VIGOTSKY, Liev Semiónovitch. **Psicologia, desenvolvimento humano e marxismo**. Tradução: Priscila Marques. Organização: Gisele Toassa e Priscila Marques. São Paulo: Hogrefe, 2023.

VYGOTSKY, Lev Semenovich; LURIA, Alexander Romanovich. **Estudos sobre a História do Comportamento**: o macaco, o primitivo e a criança. Porto Alegre: Editora Artes Médicas Sul, 1996.

APÊNDICE A – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)



PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA – CEP/UEPG

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (TCLE)

Eu, Olga Mara, doutoranda no curso de Doutorado em Educação na Universidade Estadual de Ponta Grossa, convido-lhe a participar de uma pesquisa, sob a orientação da Profa. Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira. O objetivo geral deste estudo é: analisar como a política de Educação Inclusiva para a EJA no Estado do Paraná aborda os marcadores de idade, classe social e deficiência, e de que maneira esses marcadores se relacionam à inclusão escolar de jovens e adultos com deficiência intelectual e às contribuições desse processo para a vida pós-escolar.

Você foi selecionado(a) por ter concluído o Ensino Médio na Educação de Jovens e Adultos (EJA) entre os anos de 2014 até 2023.

Este Termo será lido cuidadosamente pela pesquisadora e você poderá perguntar sobre qualquer dúvida que tiver a qualquer momento. Caso se sinta esclarecido(a) sobre as informações que estão neste Termo e aceite fazer parte da pesquisa, peço que assine ao final deste documento, em duas vias, sendo uma via sua e a outra da pesquisadora. Saiba que você tem total direito de não querer participar.

1. A participação nesta pesquisa compreende responder a uma entrevista, com o objetivo de conhecer as suas memórias e experiências em relação a sua vida, às escolas em que estudou, o tempo que você frequentou o CEEBJA e o que os significados que a conclusão do Ensino Médio trouxe para a sua vida.
2. A entrevista será realizada de forma individual, em horário e local que for melhor para você. A entrevista poderá ocorrer em uma ou duas sessões e será gravada. As gravações ficarão com a pesquisadora e, depois, serão transcritas. Os dados ficarão arquivados com a pesquisadora.
3. Durante a execução da entrevista, poderão ocorrer riscos de possíveis constrangimentos ou invasão de privacidade, os quais serão mediados pela pesquisadora e o participante.
4. Os benefícios com a participação envolvem a análise crítica da política de Educação Inclusiva e contribuições para a melhoria do processo de inclusão escolar de pessoas com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos.
5. Os participantes não terão nenhuma despesa ao participar da pesquisa e poderão desistir da participação a qualquer momento.
6. Não há nenhum valor econômico a receber ou a pagar aos voluntários pela participação.

7. O nome do participante não será exposto na pesquisa em nenhum momento, nas conclusões ou publicações. Serão utilizadas apenas letras aleatórias para identificar os dados, assegurando total anonimato e sigilo.
8. Os dados coletados serão utilizados única e exclusivamente para fins desta pesquisa, e os resultados poderão ser publicados.

Qualquer dúvida, por gentileza, entrar em contato com Olga Mara Bueno, pesquisadora responsável pela pesquisa, telefone (43)98426046, e-mail: olgamarabueno@gmail.com, ou com o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Estadual de Ponta Grossa, localizado na Av. Carlos Cavalcanti, 4748, Uvaranas, Bloco M, Sala 116-B, Campus Universitário, CEP 84030-900, Ponta Grossa, PR. E-mail: propesp-cep@uepg.br, telefone (42)3220-3108. Horário de atendimento: Segunda a Sexta-feira, das 8h até 12h e das 13 até 17h.

Eu, _____, RG nº _____, declaro ter sido informado e concordo em participar da pesquisa acima descrita.

_____, ____ de _____ de 2024.

Assinatura do participante

Assinatura da pesquisadora

**APÊNDICE B – QUESTIONÁRIO – PERFIL SOCIOECONÔMICO DOS
PARTICIPANTES DA PESQUISA**



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO E DOUTORADO

Questionário – Perfil Socioeconômico dos participantes da pesquisa

Pesquisadora: Olga Mara Bueno

Orientadora: Profa. Dra. Rita de Cássia da Silva Oliveira

Prezado/a participante

Solicitamos que você responda a este questionário, pois é muito importante, para a pesquisa que estamos realizando, conhecer aspectos da sua vida, da sua realidade socioeconômica e da sua família. A pesquisadora lerá as questões e anotará suas respostas. Pode-se contar com a ajuda de algum familiar para colaborar com as respostas. Declaramos que você e a sua família não serão identificados no relatório da pesquisa e que os dados obtidos neste questionário servirão apenas para os fins deste estudo.

Agradecimentos!

A pesquisadora.

Quadro 11 – Perfil Socioeconômico dos participantes da pesquisa

1. IDENTIFICAÇÃO DO(A) PARTICIPANTE
Nome: _____
Data de nascimento: / / _____
Gênero: Masculino (☐) Feminino (☐) Prefiro não dizer (☐) Outro (☐)
1.1 Orientação sexual: Heterossexual (☐) Homossexual (☐) Bissexual (☐) Transexual (☐) Travesti (☐) Outro (☐) Não quero responder (☐) <i>Heterossexual: É a pessoa que possui atração sexual/afetiva por outra pessoa do sexo oposto.</i> <i>Homossexual: É a pessoa que possui atração sexual/afetiva por outra pessoa do mesmo sexo.</i> <i>Bissexual: É a pessoa que possui atração sexual/afetiva por pessoa tanto do mesmo sexo como do sexo oposto.</i> <i>Travesti: É a pessoa que não se considera completamente pertencente ao sexo oposto. Travestis realizam modificações corporais parciais.</i> <i>Transexual: É a pessoa que não se sente identificada com o seu corpo e o seu gênero psicológico não corresponde ao físico. Pode acontecer em homens que se sentem mulheres ou mulheres que se sentem homens</i>
1.2 Estado civil*: _____ <i>*Solteiro(a); casado(a) no civil e/ou religioso; vive em união estável; viúvo(a); divorciado(a)/separado(a).</i>
1.3 Orientação religiosa: A qual religião você pertence ou com qual você mais se identifica? (☐) Católico (☐) Evangélico (☐) Eu não sou religioso (☐) outra _____

1.4 Identificação étnico-racial: Qual a sua cor ou raça? ☐ branca ☐ parda ☐ preta ☐ indígena ☐ amarela	Você se considera indígena? Qual a sua etnia, povo ou grupo indígena? Você se considera quilombola? Qual o nome da sua comunidade?
2. COMPOSIÇÃO FAMILIAR	
2.1 Você mora com a sua família (pai, mãe, irmãos ou outros parentes) ()	
2.2 Você mora separado da sua família ()	
Localização do endereço: Urbano () Rural () Endereço _____ Município: _____ Estado: _____	
2.3 Com quais pessoas você mora: ☐ Pai ☐ Mãe ☐ Irmão/irmã ☐ Avô/Avó ☐ Esposo/Esposa ☐ Filho/a/enteado/a ☐ Sogro/Sogra ☐ Amigos/as Outros: _____	
2.4 Marque aqui se você mora sozinho ()	
2.5 Essas são as mesmas pessoas que moravam com você, quando você estudava na EJA? _____ Se houve mudanças, o que mudou? _____	
3. SITUAÇÃO DA MORADIA	
3.1 Em relação à moradia: () Própria () Alugada Valor: _____ ☐ Financiada Valor: _____ ☐ Acolhido(a) por parentes ou amigos ☐ Cedida/Por quem? _____	
3.2 Tipo de construção: () alvenaria () madeira () mista () outra _____	
3.3 Sua casa é dividida em quantos compartimentos (sala, cozinha, quarto, banheiro)? ☐ Apenas 1 ☐ De 2 ou 3 ☐ De 4 a 5 ☐ De 6 a 8 ☐ Acima de 8	
3.4 Dos itens abaixo, quais você tem em sua casa?	
Itens	Quantidade
Microcomputador ()	
Automóvel ()	
Máquina de lavar roupa ()	
Geladeira ()	
Notebook ()	
Telefone celular ()	
Acesso à Internet ()	
Tv por assinatura ()	
Empregada mensalista/diarista ()	
4. ESCOLARIDADE DO GRUPO FAMILIAR	
4.1 Qual o nível de escolaridade dos seus pais/ou do familiar com quem você reside? Se mora com um familiar, qual ? _____	

PAI ou familiar	MÃE ou familiar
☐ Analfabeto	☐ Analfabeta
☐ Assina o nome ou decodifica as letras	☐ Assina o nome ou decodifica as letras
☐ Ensino Fundamental incompleto	☐ Ensino Fundamental incompleto
☐ Ensino Fundamental completo	☐ Ensino Fundamental completo
☐ Ensino Médio incompleto	☐ Ensino Médio incompleto
☐ Ensino Médio completo	☐ Ensino Médio completo
☐ Ensino Superior incompleto	☐ Ensino Superior incompleto
☐ Ensino Superior completo	☐ Ensino Superior completo
☐ Pós-Graduação	☐ Pós-Graduação
4.2 Você lembra com quantos anos você iniciou seus estudos na EJA? _____ Você lembra com quantos anos concluiu seus estudos na EJA? _____	
4.3 Qual principal motivo fez você voltar a estudar, continuar estudando e terminar os seus estudos na EJA? (Marque apenas uma resposta) ☐ Conseguir um emprego. ☐ Progredir no emprego atual. ☐ Conseguir um emprego melhor. ☐ Adquirir mais conhecimento, ficar atualizado. ☐ Atender à expectativa de meus familiares sobre meus estudos. ☐ Outro: _____	
4.4 Formação do participante: Você fez algum curso enquanto estudava na EJA, ou após concluir a EJA? ☐ não ☐ sim Qual? Tempo de duração? Onde? Pago ou gratuito? _____ Se foi pago, você lembra o valor? (das mensalidades ou valor aproximado integral do curso) _____	
5 - SITUAÇÃO ECONÔMICA FAMILIAR	
5.1 Caso você desenvolva alguma atividade remunerada, qual é o vínculo? ☐ Empresa Privada ☐ Serviço público efetivo ☐ Serviço público temporário ☐ Microempreendedor Registrado ☐ Produtor Rural ☐ Trabalhador por conta própria (<i>bico</i>) Como você conseguiu essa atividade /trabalho (via agência do trabalho, indicação de alguém, curso profissionalizante, outro) _____	
5.2 No caso de exercer atividade remunerada, qual a renda recebida, de forma aproximada? ☐ Até 300,00 ☐ De R\$ 301,00 a R\$ 500,00 ☐ De R\$ 501,00 a R\$ 800,00 ☐ De R\$ 801,00 a R\$ 1.045,00 ☐ De R\$ 1.046,00 a R\$ 2080,00 ☐ De R\$ 2081,00 a R\$ 3.120,00 ☐ De R\$ 3.120,00 a R\$ 4.160,00 ☐ De R\$ 4.161,00 a 5.200,00 ☐ Acima de R\$ 5.201,00	
5.3 Sua família (as pessoas que moram com você) participa de algum Programa do Governo Federal, Estadual, Municipal, recebe algum benefício social (ex. Bolsa família, outro.) Qual o valor? _____	
5.4 Você tem filhos? ☐ Não ☐ Sim Quantos? _____	

5.5 Você paga pensão alimentícia a filhos ou para ex-cônjuge? () Não () Sim Valor: R\$ _____
5.6 Você recebe pensão alimentícia? () Não () Sim – Valor: R\$ _____
5.7 Sua família possui veículo próprio? () Não () Sim Qual o tipo? () Carro () Moto
6. SITUAÇÃO DE SAÚDE FAMILIAR
6.1 Você possui algum plano de assistência médica? () Não () Sim. Se a resposta for sim, informar qual: _____
6.2 Você ou algum familiar possui diagnóstico de doença: () Não () Sim Qual? _____ Familiar, grau de parentesco? _____
6.3 Você ou algum familiar tem ou teve problema com o uso de substâncias psicoativas (drogas)? () Não () Sim Familiar, grau de parentesco? _____ Faz tratamento? () Sim () Não
6.4 Você ou algum familiar tem ou teve transtorno mental? () Crise ansiedade, depressão, esquizofrenia () Não () Sim () Familiar, grau de parentesco? _____
6.5 Você tem alguma doença que precisa de tratamento contínuo (ex.diabetes, pressão alta, outra)? () Não () Sim. Qual? _____
7. ATIVIDADE SOCIAIS E DE LAZER
7.1 Das opções abaixo, qual ou quais você ou sua família costumam participar:
☐ clubes ☐ academia ☐ igreja ☐ confraternização familiar ou com amigos ☐ viagens tipo: _____ ☐ passeios qual/quais: _____ ☐ fazer compras sozinho ☐ ir a bares e restaurantes com amigos ou familiares ☐ ir ao cinema ☐ praticar esportes qual/quais: _____ ☐ pescar ☐ fazer piqueniques ☐ participar de eventos na comunidade: bailes, bingos, grupo de dança, festas de aniversários. ☐ outros: _____
7.2 Espaço para outras observações que forem necessárias (algo que você ou seu familiar quiser acrescentar): _____

Fonte: Elaborado pela autora.

APÊNDICE C – ROTEIRO PARA A ENTREVISTA

Nome (identificação por uma letra, exemplo P1, P2, P3....) : _____
Gênero: _____ Idade: _____

1ª Parte : Perfil do participante:

1. Conte-me um pouco sobre você. Quantos anos você tem? É casado/a, solteiro/a, outro? Tem filhos? Com quem você mora? Você trabalha? Onde? Se não trabalha, recebe algum tipo de benefício?

2ª Parte: Escola/inclusão escolar:

1. Em qual ou quais escolas estudou antes de ingressar no CEEBJA? Por que você foi estudar no CEEBJA?

2. Você lembra em que ano começou a estudar no CEEBJA? Quando você terminou o Ensino Médio na EJA?

2. Conte-me sobre o período em que você estudou no CEEBJA.

3ª Parte: Vida pós-escolar

1. Fale-me um pouco sobre o teu dia a dia: as atividades que você faz hoje.

2. Fale-me um pouco sobre a tua vida: o que faz para se divertir? Viaja, sozinho ou com a família? Costuma sair com amigos? Com a família? Vai a festas, igreja, ou outro lugar que você costuma frequentar? Como você se sente frequentando esses lugares?

3. Você está trabalhando? Se não, tem vontade, interesse em trabalhar? Você acredita que concluir o Ensino Médio na EJA te ajudou a conseguir ou a permanecer no trabalho? Caso não esteja trabalhando: você acha que o certificado de conclusão dos estudos, do Ensino Médio, ajudará você a conseguir um trabalho?

ANEXO A – PARECER CONSUBSTANCIADO DO COMITÊ DE ÉTICA

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE
PONTA GROSSA - UEPG



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXOS DAS POLÍTICAS NA VIDA PÓS- ESCOLA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Pesquisador: Olga Mara Bueno

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 79431124.4.0000.0105

Instituição Proponente: Universidade Estadual de Ponta Grossa

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 6.797.815

Apresentação do Projeto:

Projeto de Pesquisa:

EDUCAÇÃO INCLUSIVA E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: REFLEXOS DAS POLÍTICAS NA VIDA PÓS- ESCOLA DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL. Projeto de pesquisa desenvolvido no curso de Doutorado em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa -UEPG. Trata-se de um Estudo

de Caso a ser realizado com um grupo de pessoas com deficiência intelectual, e um membro de seu grupo familiar, egressas da Educação de

Jovens e Adultos de uma escola de EJA- o Centro Estadual de Educação Básica para Jovens e Adultos- CEEBJA Professor Ignácio Alves de Souza

Filho no município de Jaguariaíva no Estado do Paraná. Utilizará para coletas de dados, análise documental a ser realizada na escola, com a análise

do Projeto Político Pedagógico e coleta dos dados de alunos com deficiência intelectual que frequentaram a EJA no período do ano de 2008 até o

ano de 2023 e conseguiram terminar o Ensino Médio nesse período. Com esses egressos, com os quais for possível manter contato, com as

peçoas com deficiência intelectual e seus familiares que concordarem participar, serão utilizadas entrevistas semiestruturadas, que serão gravadas,

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA - UEPG



Continuação do Parecer: 6.797.815

Recomendações:

Enviar o relatório final ao término do projeto de pesquisa por Notificação via Plataforma Brasil para evitar pendências.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Projeto foi aprovado sem restrições, após avaliação documental. O projeto se encontra dentro dos princípios éticos e metodológicos, de acordo com o Conselho Nacional de Saúde, Resolução 466/2012 e 510/2016.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2309967.pdf	26/03/2024 21:03:51		Aceito
Declaração de concordância	CONCORDANCIA_INSTITUICAO.pdf	26/03/2024 21:01:01	Olga Mara Bueno	Aceito
Folha de Rosto	FOLHA_DE_ROSTO_.pdf	26/03/2024 20:56:45	Olga Mara Bueno	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETO.pdf	24/03/2024 16:24:39	Olga Mara Bueno	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	24/03/2024 16:18:45	Olga Mara Bueno	Aceito
Outros	ENTREVISTAS_MODELO.pdf	24/03/2024 16:12:05	Olga Mara Bueno	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TERMOS_DE_CONSENTIMENTO.pdf	24/03/2024 16:06:58	Olga Mara Bueno	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	24/03/2024 15:54:42	Olga Mara Bueno	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Endereço: Av. Gen. Carlos Cavalcanti, nº 4748. UEPG, Campus Uvararanas, Bloco da Reitoria, sala 22

Bairro: Uvaranas

CEP: 84.030-900

UF: PR

Município: PONTA GROSSA

Telefone: (42)3220-3282

E-mail: propespsecretaria@uepg.br