

# CAMINHOS E POSSIBILIDADES PARA O ATENDIMENTO EDUCACIONAL ESPECIALIZADO DE JOVENS E ADULTOS

RODRIGO RIBEIRO\*

*Universidade do Estado da Bahia*

<https://orcid.org/0000-0001-8041-1827>

PATRICIA CARLA DA HORA CORREIA\*\*

*Universidade do Estado da Bahia*

<https://orcid.org/0000-0001-8041-1827>

## RESUMO

O propósito deste estudo é examinar a relação entre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando a abordagem pedagógica freireana como um potencial meio para conduzir jovens e adultos com deficiência na direção de sua emancipação sócio-acadêmica. Para isso, inicialmente, realizaremos uma análise histórica das normas e regulamentos que fundamentaram a Educação Especial no Brasil, concentrando-nos, especialmente, no seu principal componente de intervenção, o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Posteriormente, discutiremos sobre as especificidades dos indivíduos que atualmente integram a EJA, dentre eles estão os jovens e adultos com deficiência. A partir dessas análises e discussões, apresentaremos a visão freireana de prática educativa e como ela pode revelar-se como um caminho propício para a emancipação sócio-acadêmica dos educandos da EJA no contexto do AEE. Baseamos nossa abordagem teórica principalmente nos trabalhos do educador Paulo Freire e nas diretrizes legais e normativas relacionadas à Educação Especial e a EJA. Em síntese, conclui-se que a prática educativa do profissional do AEE deve ser centrada na emancipação dos educandos, valorizando suas capacidades, estimulando suas potencialidades e buscando uma formação em prol de transformações sociais com vistas a uma sociedade mais inclusiva e democrática.

**Palavras-chave:** Prática Educativa; Atendimento Educacional Especializado; Educação de Jovens e Adultos.

---

\* Professor – Secretaria Municipal de Salvador. E-mail: [rodrigoriibeiroromeja@gmail.com](mailto:rodrigoriibeiroromeja@gmail.com)

\*\* Doutora em Educação pelo Programa de Pós Graduação em Educação - UFBA (2009-2013). Mestre em Educação Especial pelo Centro de Referência Latino Americano de Educação Especial - CELLAEE-CUBA/ UEFS-BRASIL(1999 - 2002). Possui graduação em Pedagogia pela Associação Cultural e Educacional da Bahia - Faculdade de Educação da Bahia (1991 - 1993). Professora Adjunta da Universidade do Estado da Bahia(1994) atuando no curso de Graduação de Pedagogia e no Programa de Pos-graduação - Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA. É coordenadora do curso de Licenciatura em Educação Inclusiva (Modalidade EAD). E-mail: [phora@uneb.br](mailto:phora@uneb.br)

## ABSTRACT

### PATHS AND POSSIBILITIES FOR SPECIALIZED EDUCATIONAL SERVICE FOR YOUNG PEOPLE AND ADULTS

The purpose of this study is to examine the relationship between Special Education and Youth and Adult Education (EJA), highlighting Freire's pedagogical approach as a potential means to lead young people and adults with disabilities towards their socio-academic emancipation. For this, initially, we will conduct a historical analysis of the norms and regulations that underlie Special Education in Brazil, focusing especially on its main component of intervention, Specialized Educational Assistance (AEE). Subsequently, we will discuss the specificities of individuals who are currently part of EJA, among them are young people and adults with disabilities. Based on these analyzes and discussions, we will present Freire's vision of educational practice and how it can prove to be a conducive path for the socio-academic emancipation of EJA students in the context of AEE. We base our theoretical approach on the works of the educator Paulo Freire and on the legal and normative guidelines related to Special Education. In summary, it is concluded that the educational practice of the AEE professional should be centered on the emancipation of students, valuing their abilities, and seeking training in favor of social transformations with a view to a more inclusive and democratic society.

**Keywords:** Educational Practice; Specialized Educational Service; Youth and Adult Education.

## RESUMEN

### CAMINOS Y POSIBILIDADES DEL SERVICIO EDUCATIVO ESPECIALIZADO PARA JÓVENES Y ADULTOS

El propósito de este estudio es examinar la relación entre la Educación Especial y la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), destacando el enfoque pedagógico de Freire como un medio potencial para conducir a jóvenes y adultos con discapacidad hacia su emancipación socioacadémica. Para ello, inicialmente, realizaremos un análisis histórico de las normas y regulaciones que subyacen a la Educación Especial en Brasil, centrándonos especialmente en su principal componente de intervención, la Asistencia Educativa Especializada (AEE). Posteriormente, discutiremos las especificidades de las personas que actualmente forman parte de EJA, entre ellos se encuentran jóvenes y adultos con discapacidad. A partir de estos análisis y discusiones, presentaremos la visión de Freire sobre la práctica educativa y cómo ésta puede resultar un camino propicio para la emancipación socioacadémica de los estudiantes de la EJA en el contexto de la AEE. Basamos nuestro enfoque teórico principalmente en los trabajos del educador Paulo Freire y en los lineamientos legales y normativos relacionados con la Educación Especial y la EJA. En resumen, se concluye que la práctica educativa del profesional de la AEE debe centrarse en la emancipación de los estudiantes, valorando sus capacidades, estimulando sus potencialidades y buscando una formación en favor de las transformaciones sociales con miras a una sociedad más inclusiva y democrática.

**Palabras clave:** Práctica Educativa; Servicio Educativo Especializado; Educación de Jóvenes y Adultos.

## INTRODUÇÃO

As abordagens de natureza inclusiva impõem que as instituições educacionais se reestruturarem para tornassem mais acolhedoras, democráticas e acessíveis. Não faz muito tempo, é importante mencionar, o direito de frequentar os espaços educacionais era um privilégio apenas daqueles considerados dentro dos padrões de normalidade legitimados pela sociedade. Dessa forma, coletivos de pessoas em estado de vulnerabilidade, como as pessoas com deficiência, eram excluídas dos processos de educação formal. Com o objetivo de eliminar essas barreiras segregacionistas e excludentes, movimentos sociais, bem como instituições e organizações de apoio aos interesses das pessoas com deficiência mobilizaram-se no sentido lutar por direitos que historicamente foram negados a essas pessoas, incluindo o direito à educação pública.

Como resultado dessa luta histórica, surgem no contexto educacional dois importantes instrumentos de equidade social: um de cunho paradigmático e outro de natureza político-educacional. O primeiro é conhecido como Educação Inclusiva, que veio para questionar toda a estrutura do sistema educacional, incluindo o planejamento pedagógico, o currículo, as metodologias de ensino, os instrumentos de avaliação, a atitude dos educadores e os espaços físicos das instituições de ensino (BUDEL, MEIER, 2012). O segundo refere-se à Educação Especial, que se consolidou no ano de 1996 (mil novecentos e noventa e seis), por meio da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996) como uma modalidade da educação básica. Sobre a Educação Especial, seu principal mecanismo de intervenção pedagógica ocorre por intermédio do AEE, o qual deve ser disponibilizado em todos os níveis, segmentos e modalidades de ensino.

Nessa perspectiva, os educandos jovens e adultos com deficiência que atualmente integram a EJA e se deparam em seu cotidianamente com barreiras de natureza socioeducacional

que limitam sua plena participação nas aulas nas salas comuns podem e devem buscar apoio no AEE como um espaço para potencializar sua aprendizagem e assim auxiliá-los em sua trajetória acadêmica. As barreiras socioeducacionais podem incluir falta de acessibilidade comunicacional, barreiras pedagógicas, acesso limitado aos conteúdos curriculares, preconceito e falta de apoio especializado. Diante desse contexto, uma das responsabilidades do professor que trabalha diretamente com esses educandos no AEE é elaborar e organizar intervenções pedagógicas que ofereçam o suporte necessário para que eles superem as citadas barreiras que dificultam seu desenvolvimento educacional.

Chama-se à atenção para o fato de que toda intervenção pedagógica é consubstanciada por uma prática educativa, e toda prática educativa, por sua vez, pode levar os educandos à uma condição de alienação ou de emancipação. Diante disso, o objetivo deste estudo é examinar a relação entre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), destacando a abordagem pedagógica freireana como um potencial meio para conduzir jovens e adultos com deficiência na direção de sua emancipação sócio-acadêmica.

Para estruturar essa reflexão, primeiramente, realizaremos uma análise histórica dos dispositivos legais e normativos que embasam a organização e as diretrizes da Educação Especial e do seu principal instrumento de intervenção, qual seja, o AEE. Ancorado nessa análise, discutiremos, com apoio em publicações acadêmico-científicas, como o AEE ofertado à jovens e adultos tem sido configurado no contexto brasileiro. A dessa análise e discussões, teceremos algumas considerações sobre a perspectiva freireana de prática educativa e como ela pode se revelar uma via propícia para a emancipação socio-intelectual dos educandos jovens e adultos com deficiência que participam do AEE. Faremos isso utilizando,

sobretudo, os estudos de Freire (1996; 2002; 2013) como base teórica.

Por fim, almejamos que este estudo possa efetivamente contribuir para ampliar as discussões em torno da oferta da Educação Especial, com um enfoque direcionado aos educandos da EJA. Ao mesmo tempo, objetivamos que as discussões aqui postas possam fazer emergir novas reflexões entre os professores que atuam no AEE no tocante à necessidade de repensar sua prática educativa. Defenderemos, nesse sentido, uma prática educativa alicerçada em pressupostos emancipatórios que transcendam a mera assimilação de habilidades e conhecimentos fragmentados, muitas vezes desconexos com a realidade sociocultural e histórica dos educandos.

## ANÁLISE HISTÓRICA DOS DISPOSITIVOS LEGAIS E NORMATIVOS QUE DERAM BASE À EDUCAÇÃO ESPECIAL NO BRASIL

A criação do Instituto dos Meninos Cegos, em 1854, e do Instituto dos Surdos-Mudos, em 1857, representou as primeiras iniciativas no âmbito da Educação Especial no Brasil (MENDES, 2010). A localização dos institutos era na capital do Império – Rio de Janeiro. Todavia, alunos de outras províncias também eram atendidos nestes Institutos, como nas províncias de Alagoas, Bahia, Ceará, Rio Grande do Sul, Rio Grande do Norte, São Paulo, Maranhão, Minas Gerais, Paraná, Pernambuco e Santa Catarina (LANNA JÚNIOR, MARTINS, 2010). A proposta pedagógica dos institutos, em geral, envolvia conteúdo do ensino elementar e algumas matérias do ensino secundário (SOUSA, 2020).

É importante mencionar que mesmo com essas iniciativas por parte do poder imperial, as pessoas com deficiência não deixaram de sofrer com os estigmas e estereótipos depreciativos. Assim sendo, as pessoas com deficiência ainda não eram vistas como sujeitos de direitos,

assim como outros grupos minoritários. Esse cenário muda efetivamente na segunda metade do século XX, especialmente após a publicação da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH/1948). O documento tem como princípio essencial a dignidade da pessoa humana. Viver uma vida com dignidade implica em ter os direitos fundamentais garantidos, dentre eles, os essenciais direito à vida, à liberdade e à educação. Segundo Benevides (2000, p.5), os “direitos humanos são fundamentais porque são indispensáveis para a vida com dignidade”. Logo, não garantir esses direitos em condições de igualdade a todos e todas é privar pessoas de direitos essenciais à sua existência como ser humano.

Influenciado pelos princípios da DUDH, a luta pelo movimento de inclusão sai das esferas assistencialistas e passa para o campo dos direitos. Nessa lógica, o lema passou a ser: “nenhum direito a menos”. Cabe aqui mencionar dois pontos estruturais da DUDH. O primeiro encontra-se no Art. 1º, o qual afirma que “todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos.” O segundo, tão importante quanto, declara que não deve existir nenhuma espécie de distinção no gozo dos direitos e das liberdades estabelecidas nesta declaração, “seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento ou qualquer outra condição” (DUDH, Art. 2º). Fica evidente, portanto, que a DUDH lançou os alicerces do que hoje denominamos de inclusão social, cujo princípio basilar é considerar a todos como sujeitos de direitos e iguais em dignidade.

Na década de 90, mais precisamente em seu início, os membros da Conferência Mundial sobre Educação para Todos traçaram estratégias tentando solucionar graves problemas no campo educacional enfrentados, principalmente, por países em desenvolvimento. Dentre os referidos problemas, destacam-se os altos índices de analfabetismo entre jovens e adultos, o analfabetismo funcional, a precariedade do

ensino primário, bem como a escassez na oferta de vagas na educação básica. Como resultado desta iniciativa, foi produzido um documento que afirmava a importância de universalizar o acesso à educação básica e de promover a equidade no sistema educacional. No que se refere às pessoas com deficiência, o documento orienta que a aprendizagem delas demandaria uma atenção especial, conforme preconiza o artigo 3º:

As necessidades básicas de aprendizagem das pessoas portadoras de deficiências requerem atenção especial. É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo (UNESCO, 1990, p.4).

Com base no artigo citado acima, podemos deduzir que a conferência propiciou um avanço nas discussões sobre inclusão educacional, especialmente quando se reconhece que as pessoas com deficiência necessitam de atenção especial, mas que o acesso à educação formal deveria ocorrer em condições de igualdade com as outras pessoas, sem que haja qualquer tipo de discriminação. Há, com isso, uma quebra de paradigmas, uma vez que, na época em que ocorreu a citada conferência, o atendimento educacional das pessoas com deficiência acontecia em instituições educacionais segregadas. Desse modo, identificamos que as iniciativas da declaração representaram, à época de sua promulgação, um significativo avanço nas propostas educacionais voltadas para as pessoas com deficiência. Isso porque os princípios da declaração centravam-se na necessidade de inclusão e a superação do modelo segregacionista. A partir dessa perspectiva, começou-se a conceber a Educação Especial como uma ferramenta de inclusão, não mais como uma única alternativa educacional para as pessoas com deficiência, como se operacionalizava a Educação Especial tempos passados.

As discussões em torno dessa nova concepção se avolumam no cenário mundial e reflete inclusive na nossa Constituição Federal

de 1988, também chamada de “constituição cidadã”, recebendo este nome haja vista ela ter sido elaborada com ampla participação da sociedade e passou a prever direitos sociais para grupos minoritários que foram historicamente excluídos e marginalizados das políticas públicas, como é o caso das pessoas com deficiência. É importante sublinhar que coletivos de pessoas com deficiência e militantes desse movimento participaram ativamente de sua elaboração. Chama à atenção o Art. 208, onde está disposto que o Estado deve garantir o direito à educação por meio de diversas ações, incluindo: “III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

A partir de uma análise do artigo constitucional supracitado, fica evidente a preocupação que a sociedade passou a ter na época em promover um suporte às necessidades de aprendizagem dos educandos com deficiência e uma educação não segregada a essas pessoas, apesar de que os preceitos do artigo se revelem um tanto controversos e imprecisos, especificamente porque não deixa claro a natureza desse atendimento (CARVALHO, 2013). Apesar disso, é inquestionável constatar que essa previsão legal representou um avanço significativo nas propostas para as pessoas com necessidades educativas especiais, na medida em que se previa um atendimento especializado nos mesmos sistemas comuns da sociedade.

Por conseguinte, a partir da Constituição de 1988, o debate em torno da educação para as pessoas com necessidades educacionais especiais se expande com maior capilaridade no tecido social, e novas frentes de discussões emergem provocando mudanças estruturais na forma como a pessoa com deficiência é tratada nas esferas políticas, sociais, econômicas e educacionais. Consequentemente, novos dispositivos legais passam a ser promulgados, impulsionados sobretudo pelos movimentos sociais, instituições filantrópicas e pela sociedade civil organizada, composta, principalmente, por pais de crianças com deficiência, que, por meio

da luta política, empreenderam esforços para que seus filhos pudessem exercer os direitos constitucionais.

A constante luta e mobilização desses coletivos surtiram efeitos e um ano após a promulgação da Constituição de 1988, com a finalidade de regulamentar a inclusão da Educação Especial no Sistema Educacional de Ensino brasileiro, é publicada a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989. O documento estabelece normas gerais tendo como finalidade garantir às pessoas com deficiência o pleno exercício de seus direitos individuais e sociais e sua efetiva integração social. Para viabilizar essas ações, em especial na área educacional, cabe ao Poder Público e seus Órgãos tomarem algumas medidas, dentre elas:

- a) a inclusão, no sistema educacional, da Educação Especial como modalidade educativa que abranja a educação precoce, a pré-escolar, as de 1º e 2º Graus, a supletiva, a habilitação e a reabilitação profissionais, com currículos, etapas e exigências de diplomação próprios; b) a inserção, no referido sistema educacional, das escolas especiais, privadas e públicas; c) a oferta, obrigatória e gratuita, da Educação Especial em estabelecimentos públicos de ensino; d) o oferecimento obrigatório de programas de Educação Especial a nível pré-escolar e escolar, em unidades hospitalares e congêneres nas quais estejam internados, por prazo igual ou superior a 1 (um) ano, educandos portadores de deficiência; e) o acesso de alunos portadores de deficiência aos benefícios conferidos aos demais educandos, inclusive material escolar, merenda escolar e bolsas de estudo; f) a matrícula compulsória em cursos regulares de estabelecimentos públicos e particulares de pessoas portadoras de deficiência capazes de se integrarem no sistema regular de ensino.

Seguindo essa lógica, em 2006 é promulgada mais uma versão da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN/1996). A referida lei amplia as discussões em torno da Educação Especial e ressalta o papel dos Sistemas de Ensino, que passam a ter a incumbência de adaptar as propostas curriculares para atender as diversidades existentes entre os educandos.

Consta na lei um conjunto de ações que busca garantir condições concretas de acesso, permanência e conclusão de estudos às pessoas com deficiência, a saber: I – currículos, métodos, técnicas e recursos educativos para atender às suas necessidades de aprendizagem; II – percurso formativo com terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do Ensino Fundamental, em virtude de suas deficiências, bem como aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados; III – professores com especialização adequada, para atendimento especializado, bem como para o ensino comum; e IV – educação especial para o trabalho.

A mesma LDBEN/1996 institui a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino. Isso significa que as ações dessa modalidade de educação devem alcançar de forma transversal todos os educandos ao longo de seu processo de escolarização, sendo que o principal instrumento de intervenção pedagógica na Educação Especial ocorre por meio do atendimento educacional especializado, o qual, de acordo com a própria LDBEN (1996, Art. 4º), deve ser gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados em todos os níveis, segmentos e modalidades de ensino.

A ideia de uma Educação Especial segregacionista, como ocorria antes, na qual os educandos com deficiência não tinham a oportunidade de frequentar as salas comuns, junto aos outros educandos, dá lugar a uma nova concepção de Educação Especial, que passaria a operar como um espaço educacional de suporte aos educandos com deficiência. De forma mais clara, a Educação Especial passou a ter o propósito de eliminar as barreiras que impedem as pessoas com deficiência de obterem êxito em seu processo de escolarização, e tais educandos deveriam matricular-se nas salas comuns que deveria pautar suas ações pedagógicas com



base no paradigma de uma educação inclusiva e democrática.

No bojo dessas discussões, não podemos deixar de mencionar, considerando o arcabouço de dispositivos legais e normativos vigentes no Brasil, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), pois este é um dos principais documentos que norteiam as ações da Educação Especial em território nacional. O documento parte da premissa de que todos os educandos com deficiência podem ser escolarizados junto aos demais, devendo ser resguardados de qualquer discriminação concernente a sua condição. Nessa lógica, os principais temas abordados no documento são: concepção de educação especial, função e a natureza do atendimento educacional especializado e as atribuições dos sistemas de ensino com a educação especial.

Vale ressaltar que o referido documento reafirma a Educação Especial como uma modalidade transversal a todos os níveis, etapas e modalidades de ensino (BRASIL, 2008). O documento também prevê que o AEE deve ser realizado em sala de recursos multifuncionais, espaços geralmente equipados com recursos de tecnologia assistiva, mobiliário adaptado, bem como recursos pedagógicos de acessibilidade para a criação de um ambiente educacional especializado. O propósito desse espaço, em linhas gerais, é ampliar a participação dos educandos com deficiência nos sistemas regulares de ensino, por meio de programas de enriquecimento curricular, ensino de linguagens e códigos específicos de comunicação e sinalização – a exemplo da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) – e tecnologia assistiva (BRASIL, 2008).

No tocante à modalidade de educação de jovens e adultos, a proposta pedagógica da educação especial deve possibilitar a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para o ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social (BRASIL, 2008). Sobre esse aspecto, vale ressaltar que as salas de recursos infelizmente foram pensadas para atender, prioritariamente, o público infanto-juvenil. Basta

observar as mobílias e alguns recursos didáticos das salas de recursos implantadas nas escolas públicas para constatar que a forma como elas foi pensada não comporta adequadamente o atendimento de outros sujeitos, a exemplo dos jovens e adultos, que demandam uma concepção educacional diferenciado em relação ao público infanto-juvenil. Afinal, estamos falando de indivíduos que possuem trajetórias de vida diversificada, motivações diferenciadas e necessidades de aprendizagem específicas.

Ante o exposto, concluímos esta análise histórica afirmando que as principais transformações ocorridas e em curso no cenário socioeducacional, as quais têm impactado a vida das pessoas com deficiência, foram principalmente desencadeadas por debates e discussões que se ampliaram para o âmbito político. É nesse âmbito que mudanças estruturais foram sendo implementadas na estrutura social, resultando em avanços significativos em relação à inclusão e equidade de direitos diante das necessidades das pessoas com deficiência em diferentes contextos. No entanto, as discussões precisam avançar em relação ao atendimento educacional especializado de educandos que frequentam a EJA, pois as pesquisas acadêmicas vêm demonstrando que há uma lacuna entre essas duas modalidades de ensino (BUENO, OLIVEIRA, 2022; TRENTIN, 2016).

Assim sendo, entendemos que há uma necessidade urgente de se pensar em caminhos e possibilidades que propiciem condições para que os educandos da EJA tenham acesso ao atendimento educacional especializado, e que este seja realizado respeitando suas especificidades e trajetórias de vida sócio-acadêmica. Portanto, uma questão se impõe: quem são os sujeitos que atualmente compõem a EJA? Nossa intenção reside em fornecer uma resposta a essa indagação na seção subsequente.

## OS SUJEITOS DA EJA

Com a promulgação da LDBEN/1996, a EJA passou a existir institucionalmente como uma

modalidade de ensino ao lado de outras modalidades, tais como a Educação Quilombola, a Educação Indígena, a Educação Especial, e outras. Apesar de obter esse reconhecimento institucional como modalidade de ensino – o que na nossa avaliação foi algo relevante –, a EJA, com algumas exceções, tem sido marginalizada nas políticas públicas educacionais no Brasil. Para exemplificar, podemos citar a ausência da EJA nas propostas da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que trata-se de um documento de caráter normativo promulgado em 2017, que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica. Essa omissão manifestada em não apresentar uma proposta pedagógica específica para a EJA na BNCC só evidencia o total descaso do poder público com esse importante percurso formativo, que atende em sua maioria pessoas negras, periféricas e de baixa renda.

Arroyo (2005) argumenta que a reconfiguração da EJA deve começar a partir das discussões sobre as especificidades dos sujeitos jovens e adultos que a compõem, levando em consideração sua condição de vida material no tempo e espaço histórico em que estão inseridos. Tendo isso em vista, enquanto pesquisadores da EJA, constatamos que um dos traços marcantes desse campo de intervenção pedagógica é a diversidade dos sujeitos, não apenas em relação à idade, mas também em relação às questões subjetivas, experiências de vida, repertório sociocultural e interesses, que são em sua essência plurais. Alguns, para exemplificar, buscam a EJA como uma possibilidade de melhorar sua posição no mercado de trabalho, outros, por sua vez, desejam obter uma certificação, e há ainda aqueles que buscam conhecimentos diferentes dos que já adquiriram em suas trajetórias de vida, e outros veem a EJA como um espaço de acolhimento e de segunda oportunidade para suas vidas.

Nessa mesma linha de pensamento, Maia, Paz e Dantas (2016, p.38) afirmam que os es-

tudantes que compõem a EJA são pessoas que por algum motivo não puderam continuar seus estudos ou não tiveram acesso à educação na idade escolar. São sujeitos que historicamente foram secundarizados e excluídos das propostas educacionais, sendo, em sua maioria, trabalhadores e trabalhadoras com pouca escolarização, pobres, negros e subempregados. E por conta dessa condição de subemprego, recebem baixa remuneração, além disso, são oprimidos e negligenciados no que diz respeito às políticas públicas governamentais. Tendo isso em vista, podemos deduzir que as histórias e trajetórias dos estudantes da EJA convergem na negação de direitos e marginalização por parte dos entes públicos (MAIA, PAZ, DANTAS, 2016; ARROYO, 2005).

Ainda sobre o perfil dos educandos da EJA, constatamos que alguns deles tiveram que abandonar os estudos em algum momento da sua vida devido à necessidade de ingressar precocemente no mercado de trabalho. Além disso, ainda existem aqueles que são os excluídos de ontem dos sistemas de ensino, que se mostravam pouco sensíveis às diferenças – sendo este um traço característico do ser-humano. Esse cenário era influenciado pelo fato de as instituições de ensino adotarem, e por vezes ainda adotam, um modelo de educando, e aqueles que se mostrassem desviantes desse modelo e não se adequassem a uma pedagogia linear, hierárquica e homogeneizadora acabavam por ser alijados do processo educativo. Fato que ocorreu com uma parcela significativa de educandos que foram de fato expulsos das escolas, e tantos outros que nem sequer se dava o direito da matrícula. Incluem-se aqui os educandos com deficiência, que hoje buscam a EJA como uma oportunidade de exercerem sua condição de cidadãos.

A fim de assegurar que os educandos jovens e adultos com deficiência possam exercer plenamente sua cidadania, especialmente no que diz respeito ao direito à educação, é essencial estabelecer uma estreita colaboração entre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Edu-



cação Especial. Isso visa criar oportunidades que permitam aos educandos superar as barreiras que dificultam seu acesso, permanência e participação nas salas de aula comum. Isso implica na disponibilização das ferramentas necessárias para que eles tenham igualdade de condições no acesso ao currículo escolar, com o objetivo de promover sua autonomia, conforme indicado por (BRASIL, 2015).

Quando tratamos de Educação Especial, não podemos deixar de mencionar sua principal ferramenta de intervenção pedagógica, qual seja, o AEE, que de acordo com a Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (2008) deve ser ofertada a todos os segmentos e modalidades de ensino. Considerando esse aspecto, destaca-se que as pesquisas que vêm sendo realizadas no Brasil sobre a EJA em interlocução com a Educação Especial demonstram um cenário ainda não favorável para os educandos da EJA, especialmente no que diz respeito ao AEE. Consta-se que as investigações que abordam a EJA e a Educação Especial ainda se encontram em estágios iniciais e incipientes (BUENO, OLIVEIRA, 2022; TRENTIN, 2016). Além disso, observa-se também que o AEE, direcionado aos estudantes da EJA, ainda carece de materialização e estruturação adequadas, resultando na não contemplação das especificidades dos estudantes (BUENO, OLIVEIRA, 2022).

Por outro lado, é possível identificar algumas pesquisas ainda em estágios iniciais no âmbito do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), as quais propõem-se a discutir as temáticas “Educação Especial”, “Educação Inclusiva” e “Educação de Jovens e Adultos” (ARAUJO, 2018; BARROS, 2021; FALCÃO, 2020; SANTANA, 2019) com base em práticas inovadoras e alinhadas às características desses educandos. Isso destaca o fato de que pesquisadores estão empenhados em explorar essas áreas de conhecimento, demonstrando que é possível conceber a EJA como um espaço verdadeiramente inclusivo para todos aqueles

que tiveram sua condição de cidadania mutilada durante décadas (SILVA, 1997).

Podemos, portanto, deduzir que os educandos da EJA que possuem deficiência poderiam ser melhor assistidos em suas especificidades educacionais se tivessem acesso aos recursos proporcionados pela Educação Especial, com destaque para a disponibilidade do AEE. Nossa posição é de que esse acesso deve ser conduzido por meio de uma abordagem educacional que oportunize aos educandos condições necessárias para superarem as barreiras que impedem sua escolarização e que propicie de igual modo sua emancipação, levando em consideração suas capacidades e individualidades.

A concepção de emancipação abordada neste trabalho é fundamentada em pesquisadores como Freire (1996) e Thiollent (2002), os quais a definem como a oposição a uma série de elementos, como subserviência, dependência, submissão, alienação, opressão, dominação e ausência de perspectiva. Nesse contexto, o indivíduo emancipado é capaz de participar nas diversas esferas da vida social de maneira autônoma, com liberdade e autorrealização a partir de uma visão crítica da sociedade. É sob essa perspectiva que, na próxima seção, apresentaremos a concepção de prática educativa freireana como uma possibilidade emancipatória no AEE de educandos da EJA.

## **A PRÁTICA EDUCATIVA FREIREANA COMO POSSIBILIDADE EMANCIPATÓRIA NO AEE DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA**

Nossa sociedade encontra-se permeada por obstáculos sociais que obstruem a capacidade das pessoas com deficiência de desfrutar dos benefícios sociais em igualdade de condições com os demais indivíduos. De acordo com a Lei Nº 13.146, datada de 6 de julho de 2015, conhecida como Lei Brasileira de Inclusão, tais obstáculos podem assumir formas diversas, como as urbanísticas, arquitetônicas, nos sis-

temas de transporte, nas comunicações e informações, atitudinais e tecnológicas. No âmbito educacional, essas barreiras se entrelaçam com outras, criando obstáculos ao longo da trajetória acadêmica dos educandos com deficiência. À vista disso, é responsabilidade do educador do AEE identificar essas barreiras, e, a partir dessa identificação, propor intervenções para superá-las, mas não apenas isso, como também pensar em estratégias de fomento a um pensamento crítico.

Nesse contexto, nosso objetivo é refletir, daqui em diante, de que forma as intervenções pedagógicas no AEE podem proporcionar aos educandos, especialmente os da EJA, a construção de conhecimento que permita, sobretudo, uma interpretação crítica da sociedade, dessa forma, indo para além da mera aquisição de habilidades e competências. Em outras palavras, reconhecemos que faz parte do escopo de responsabilidades do professor do AEE criar experiências de aprendizagem dialógica, de modo que possa conduzir os educandos com deficiência a refletirem sobre seu lugar como sujeitos de direitos e como pessoas situadas em um contexto sócio-histórico. Além disso, acreditamos que essa abordagem pode até mesmo estimular esses indivíduos, levando em consideração suas características neurocognitivas, a desempenharem um papel central na busca por maior inclusão na sociedade e na ocupação de espaços de poder político.

Desta forma, compreendemos que a pedagogia freireana, mais precisamente sua visão de prática educativa, pode ser incorporada pelo educador do AEE como caminho viável em prol de intervenções pedagógicas emancipatórias dirigida aos educandos da EJA. A prática educativa na concepção freireana estende-se para além da simples transmissão de conhecimento, pois o educador assume o papel de problematizar e dialogar, conforme afirma Freire (2002, p.68), "(...) já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa".

Ante o exposto, acreditamos e defendemos que o educador do AEE deve se pautar em uma pedagogia acolhedora, na qual ele se perceba também como um aprendiz, e que busque criar contextos de aquisição dos saberes sistematizados em prol da superação das barreiras educacionais, mas também a construção de uma consciência crítica que conduza os educandos a exercerem com plenitude sua autonomia e o exercício da cidadania. E isso perpassa por uma análise criteriosa das condições sociais e históricas dos educandos, pois, como assinala Freire (2013, p.54), "nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais (...)", pois, "(...) não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados."

Nesse sentido, a prática educativa e a prática política constituem duas ações sociais que podem convergir nas intervenções pedagógicas do professor do AEE. Contudo, tal convergência se depara com um desafio de dimensões colossal, uma vez que a estrutura operacional das instituições de ensino ainda se baseia em processos burocráticos e inflexíveis. Desse modo, pouco espaço se dá para as ações de conscientização político-social. Consequentemente, as práticas educativas, ao invés de emancipar os educandos, acabam por contribuir para sua alienação política. Sobre essa questão, Freire (2011, p.16) argumenta que "lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização." Logo, a ação educativa e a prática política devem integrar-se em uma ação político-educativa em prol tanto da aquisição dos saberes sistematizados quanto da emancipação político-social.

Atitudes discriminatórias e preconceituosas direcionadas às pessoas com deficiência têm como base ideologias que são forjadas socialmente, ou seja, tais ideologias se consubstanciam na cultura hegemônica. Um aspecto pertinente a se destacar sobre esse assunto é trazido por Freire (2002, p.18), quando ele

afirma que “as ideologias, não importam se discriminatórias ou de resistência, se encaram em formas especiais de conduta social ou individual que variam de tempo e espaço”. Nesse raciocínio, observamos que as condutas de exclusão total, integração e inclusão, referindo-se à forma como as pessoas com deficiência foram tratadas historicamente (SASSAKI, 2013), são condicionadas à dinâmica histórico-social, que nos mostra, inclusive, que a inclusão que predomina hoje no campo sócio-acadêmico ainda ocorre de forma tímida, e em alguns casos restrita apenas aos dispositivos legais.

Questões como essas postas acima devem ser transpostas em forma de experiências de aprendizagem e reflexão no âmbito do AEE envolvendo os educandos da EJA. Ignorar o fato de que a sociedade ainda demonstra pouca sensibilidade em relação às necessidades das pessoas com deficiência não é uma postura viável, tampouco está alinhado com a educação transformadora preconizada por Freire (2002). Nesse sentido, a concepção de emancipação trazida nas obras de Freire pode lançar luz na superação dessa realidade injusta. Isso porque, para Freire (2013), a emancipação é libertação das pessoas de suas vidas desumanizadas pela opressão e dominação social. Educar para emancipar, portanto, torna-se uma prerrogativa essencial ao educador do AEE.

Para ampliar ainda mais a compreensão de emancipação, nos remetemos à Freire (2002) que, em linhas gerais, a define com uma luta por libertação de uma realidade de opressão e dominação social. O exercício rigoroso de análise da sociedade torna-se um dos elementos estruturantes nesse contexto. Frente à essa questão, faz-se necessário, portanto, pensar na necessidade de que o professor do AEE crie circunstâncias que permita aos educandos analisar seu contexto social, fazer leituras críticas do seu entorno, e, a partir disso, fazer a aquisição de instrumentos para compreender, na medida de sua capacidade neurocognitiva, a realidade de opressão a qual eles são vítimas. Visando, sobretudo, à promoção de uma trans-

formação social, na qual eles mesmos podem assumir a função de agentes transformadores. E isso só será alcançável quando o educador que atua no AEE entender que ele pode sim ser um promotor de práticas educativas emancipatórias, respeitando o acervo de conhecimentos e individualidades dos educandos.

Em última análise, defendemos também que o AEE para jovens e adultos com deficiência deve partir das condições concretas de existência destes indivíduos e de suas reais necessidades. Espera-se, de igual modo, que a ação educativa seja orientada pelo diálogo, no qual o educando pode assumir um papel ativo nesse processo, esperando-se que se crie as circunstâncias adequadas para tanto. Não ignoramos o fato de que existem espectros de deficiências que se manifestam com limitações cognitivas severas, mas isso não deve desencorajar o educador no sentido de buscar meios e formas para que esse educando, na medida de suas individualidades e potencialidades, possa assumir uma visão mais crítica da sociedade e se seja como um ser de possibilidades.

Para isso, torna-se fundamental que o educador estimule os educandos na direção da construção de uma conscientização, que na concepção freireana, é a percepção que cada um tem de se perceber como seres cognoscentes. Propor, portanto, tempos de reflexão sobre o que se aprendeu em um percurso formativo no AEE, por exemplo, é levar os educandos a se verem como sujeitos cognoscentes, e essa deve ser, de igual modo, uma das incumbências do professor de AEE que atua junto aos educandos da EJA.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Elaboramos este estudo com o propósito examinar a relação entre a Educação Especial e a EJA, destacando a abordagem pedagógica freireana como um potencial meio para capacitar jovens e adultos com deficiência na direção de sua emancipação sócio-acadêmica. Nesse contexto, fizemos uma análise histórica dos

dispositivos legais e normativos que deram base à Educação Especial no Brasil.

Nessa análise, constatamos que é necessário pensar em caminhos e possibilidades que proporcionem condições para que os educandos EJA tenham acesso pleno ao AEE. E esse AEE deve ser ofertado levando em consideração as especificidades e trajetórias de vida desses indivíduos. Além disso, discutimos o perfil do estudante da EJA, que, atualmente, é composto de trabalhadores e trabalhadoras, em sua maioria moradores da periferia, trabalhadores e trabalhadoras com pouca escolarização, pobres, negros e subempregados. Dentre esses, incluem os educandos com deficiência, que buscam a EJA como um espaço para se desenvolverem nos aspectos acadêmicos e sociais.

Ressaltamos, a necessidade de instrumentalizar os educandos com deficiência, considerando suas limitações potencialidades, para uma leitura crítica da sociedade, a fim de que eles assumam o papel de protagonistas na luta por mais inclusão e igualdade. Nesse quesito, a abordagem pedagógica freireana é destacada como um caminho para promover práticas educativas emancipatórias no AEE. Enfatiza-se, nesse sentido, a conexão que deve se estabelecer entre educação e política, destacando a importância do estímulo ao exercício da criticidade e da conscientização. Conclui-se, portanto, que a prática educativa do educador do AEE deve ser centrada na emancipação dos educandos, valorizando suas capacidades e buscando transformações sociais em prol de uma sociedade mais inclusiva e democrática.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, M. A. F. P. **Percepções docentes sobre a inclusão de estudantes com deficiência na Educação de Jovens e Adultos**: (im) possibilidades no âmbito da formação continuada. Orientador: Patrícia Carla da Hora Correia. 2018. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação de Jovens e Adultos) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: [http://www.cdi.uneb.br/site/?cat-trabalhos=-academicos=dissertacoes-do-mpeja&termo-](http://www.cdi.uneb.br/site/?cat-trabalhos=-academicos=dissertacoes-do-mpeja&termo-filtro-todos&termo-valor=Ara%C3%BAjo)

[filtro-todos&termo-valor=Ara%C3%BAjo](http://www.cdi.uneb.br/site/?cat-trabalhos=-academicos=dissertacoes-do-mpeja&termo-filtro-todos&termo-valor=Ara%C3%BAjo). Acesso em: 1 ago. 2023.

ARROYO, M. G. **Educação de jovens-adultos**: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. G. C.; GOMES, L. L. (Org.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

BARROS, M. C. S. **Do papel reciclado ao papel social**: a arte terapia e a arte educação no processo de inclusão de estudante da EJA com deficiência intelectual. Orientador: Patrícia Carla da Hora Correia. 2021. 147 f. Dissertação (Mestrado em Educação de Jovens e Adultos) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2021. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/?cat-trabalhos=-academicos=dissertacoes-do-mpeja&termo-filtro-todos&termo-valor=barros>. Acesso em: 1 set. 2023.

BENEVIDES, M. V. **Cidadania e Direitos Humanos**. Disponível em: [www.iea.usp.br/artigos](http://www.iea.usp.br/artigos). Acesso em: 01 jul. 2022.

BRASIL. **Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário oficial da União, Poder Legislativo.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. 1975. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec\\_def.pdf](http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_def.pdf). Acesso em: 20 de ago. de 2022.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei 7.853**, de 24 de outubro de 1989. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L7853.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7853.htm). Acesso em: 01 de jun. 2022.

BRASIL. **Lei 13.146**, de 6 de julho de 2015. Diário Oficial da União. Brasília, DF, 7 jul., 2015. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/113146.htm). Acesso em: 20 de abr. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília, DF: MEC, jan. 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2022.

BUDEL, G. C.; MEIER, M. **Mediação da aprendizagem na educação especial**. Curitiba: InterSaberes, 2012.

BUENO, O. M.; OLIVEIRA, R. de C. S. **Atendimento**



**Educacional Especializado para estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos:**

vozes da pesquisa científica na área (2008-2020). Revista Educação Especial, [S. l.], v. 35, p. e2/1-26, 2022. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/65908>. Acesso em: 22 jan. 2022.

CARVALHO, E. N. S. **Educação especial e inclusiva no ordenamento jurídico brasileiro.** Revista Educação Especial, [S. l.], v. 26, n. 46, p. 261-276, 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4662>. Acesso em: 31 jul. 2021.

DANTAS, T. R. **A educação de jovens e adultos: singularidades e perspectivas.** Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, v. 1, n. 1, p. 72-88, 11. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/rieja/article/view/5256>. Acesso em: 22 jun. 2022.

DIAS, S. S.; OLIVEIRA, M. C. S. L. **Deficiência intelectual na perspectiva histórico-cultural: contribuições ao estudo do desenvolvimento adulto.** Revista Brasileira de Educação Especial, v. 19, n. 2, p. 169-182, 2013.

DUPIN, A. P. S. Q.; SILVA, M. O. **Educação Especial e Legislação brasileira: revisão de literatura.** Scientia Vitae. Edição especial. Vol 10. n. 29. p. 65. 2020. Disponível em: <http://revistaifpsr.com/v10n297690.pdf>. Acesso em: 01 jul. 2021.

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

FALCÃO, A. P. **A inclusão de jogos digitais educativos na Sala de Recursos Multifuncional.** 2020. 78 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) - Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA. Departamento de Educação, Campus I, Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Salvador, 2020. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/?cat-trabalhos-academicos=dissertacoes-do-mpeja>. Acesso em: 12 mai. 2022.

FIORI, E. M. **Aprender a dizer a sua palavra** (Prefácio). In: FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. **Escolarização de**

**jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação, n. 14, p. 108-130, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 32. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Educação e Mudança.** 1. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

JANNUZZI, G. **Algumas Concepções de Educação do Deficiente.** Revista Brasileira. Ciência e Esporte. Campinas, v.25, n.3, p.9-25, 2004. Disponível: <http://revista.cbce.org.br/index.php/RBCE/article/view/235>. Acesso em 10 mai. 2021.

LANNA J.; MARTINS M. C. **História do Movimento Político das Pessoas com Deficiência no Brasil.** Brasília: Secretaria de Direitos Humanos. Secretaria Nacional de Promoção dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2010.

MAIA, H. C. A.; PAZ, J. S.; DANTAS, T. R. **Quem é e o que faz o estudante da Educação de Jovens e Adultos?** In: AMORIM, A; DANTAS, T. R.; FARIAS, E. M. S. *Identidade, Cultura, Formação, Gestão e Tecnologia na Educação de Jovens e Adultos.* Salvador: EDUFBA, 2016. p. 29-52.

MENDES, E. G. **Breve histórico da educação especial no Brasil.** Revista Educación y Pedagogía, Medellín, v. 22, n. 57, p. 93-109, 2010. Disponível em: <https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/download/9842/9041/>. Acesso em: 11 mai. 2022.

SANTANA, L. B. C. D. **Educação de Surdos e deficientes auditivos no contexto da EJA prisional: Possibilidades de Formação Docente no Colégio Professor George Frago Modesto.** Orientador: Patrícia Carla da Hora Correia. 2019. 76 f. Dissertação (Mestrado em Educação de Jovens e Adultos) - Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2019. Disponível em: <http://www.cdi.uneb.br/site/?cat-trabalhos=-academicos=dissertacoes-do-mpeja&termo-filtro-todos&termo-valor=Santana>. Acesso em: 1 set. 2023.

SANTOS, J. S.; PEREIRA, M. V.; AMORIM, A. **Os sujeitos educandos da EJA: um olhar para a diversidade.** Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos, Salvador, v. 1, n. 1, p. 122-135, 2018. Disponível em: [https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14598/2/Os\\_sujeitos\\_educandos\\_da\\_EJA\\_um\\_olhar\\_para\\_as\\_diversidades.pdf](https://repositorio.pucrs.br/dspace/bitstream/10923/14598/2/Os_sujeitos_educandos_da_EJA_um_olhar_para_as_diversidades.pdf). Acesso em: 4 maio 2022.

SASSAKI, R. K. Inclusão: **Construindo uma sociedade para todos**. 8. ed. Rio de Janeiro: WVA, 2010.

UNESCO. **Declaração de Salamanca**: sobre princípios, políticas e práticas na área das necessidades educativas especiais. Salamanca, 1994. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em 20 de abr. de 2022.

UNICEF BRASIL. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**, 1948. Disponível em: <https://www>.

[unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos](https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos). Acesso em: 20 de abr. 2022.

TRENTIN, V. B. **Escolarização de jovens e adultos com deficiência nas pesquisas de pós-graduação no período de 2009 a 2015**. Revista Educação Especial, [S. l.], v. 29, n. 55, p. 361–372, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/19693>. Acesso em: 30 jan. 2023.

*Recebido em: 27/9/2023*  
*Aprovado em: 28/10/2023*