

**EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UM
OLHAR A PARTIR DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA REDE PÚBLICA
MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO**

**SPECIAL EDUCATION FROM THE PERSPECTIVE OF INCLUSIVE EDUCATION:
A LOOK FROM YOUTH AND ADULT EDUCATION IN THE MUNICIPAL PUBLIC
NETWORK OF RIO DE JANEIRO**

Marcos Vinicius Reis Fernandes¹

Kézia Viana Gonçalves²

RESUMO

O presente trabalho analisou o enlace das modalidades educacionais Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva. Como recorte, estudou o Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA) da rede municipal de educação pública do Rio de Janeiro. Como recurso metodológico fez uso de pesquisa documental e bibliográfica. O PEJA se constitui como uma importante política pública para garantia do direito à educação dos jovens, adultos e idosos que não concluíram a escolarização básica na idade regulamentada como a ideal. Concluiu que a efetivação do Atendimento Educacional Especializado (AEE) no PEJA acontece de forma limitada através da figura do professor itinerante. Para que o AEE ocorra na EJA, conforme preconizado, é necessário que o poder público elabore políticas públicas que garantam condições materiais aos estudantes de frequentar as salas de recursos multifuncionais em horário outro ao da aula regular.

Palavras-chave: EJA. Educação Especial. AEE. SME Carioca.

ABSTRACT

This paper analyzed the link between the educational modalities of Youth and Adult Education and Special Education from the perspective of inclusive education. As a cross-section, it studied the Youth and Adult Education Program (PEJA) of the municipal public education network of Rio de Janeiro. It used documentary and bibliographic research as methodological resources. The PEJA is an important public policy for guaranteeing the right to education for young people, adults and the elderly who have not completed basic schooling at the age regulated as ideal. It concluded that the implementation of Specialized Educational Assistance (AEE) in the PEJA takes place to a limited extent through the figure of the itinerant teacher. In order for SEA to take place in the EJA, as recommended, it is necessary for public authorities to draw up public policies that guarantee material conditions for students to attend multifunctional resource rooms at times other than regular class hours.

Key words: EJA. Special Education. AEE. SME Carioca.

¹ Estudante do curso de pós-graduação *latu sensu* em Atendimento Educacional Especializado.

² Professora orientadora do Trabalho de Conclusão de Curso. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5608-6398>.

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho parte da análise de duas modalidades da educação básica que possuem significativa importância para garantia da justiça social, mas que historicamente vivenciaram e ainda vivenciam a marginalização no rol das políticas públicas educacionais: a Educação de Jovens e Adultos (EJA) e a Educação Especial.

A EJA se inscreve como uma modalidade educacional transversal à educação básica, perpassando as etapas do ensino fundamental e médio. Ao longo da história teve um caráter de suplência, para a escolarização e sobretudo para a alfabetização, neste caso, reduzida apenas como o ensino da leitura e da escrita, da grande massa de homens e mulheres que tiveram o direito à educação negado ou negligenciado pelo Estado brasileiro (Brasil, 2000).

Foi somente com a Lei de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/1996, que a EJA ganhou escopo normativo de modalidade educacional, fazendo jus, assim, a uma política de financiamento mais encorpada, mesmo que ainda bastante desigual quando comparada à educação regular.

No Brasil, a escolarização das pessoas com necessidades educacionais especiais foi constituída historicamente a partir de uma prática pautada na segregação, ou seja, em espaços distintos ao promovido para os estudantes da educação regular. Essa prática remonta de uma crença que justificava as condições especiais dessas pessoas como um castigo divino, e que, por isso, elas deveriam ser excluídas do convívio social (Uchôa; Chacon, 2002).

Dessa forma, a educação especial constituiu-se como um campo de atuação específico, muitas vezes sem interlocução com a educação comum. Esta separação materializou-se na existência de um sistema paralelo de ensino, de modo que o atendimento de alunos com deficiência ocorreu de modo incisivo em locais separados dos outros alunos (Kassar, 2011, p. 62).

Visando romper com essa concepção segregadora, em que as pessoas com necessidades especiais eram vistas como “defeituosas”, em 2008, é instituída no Brasil a política pública de Educação especial na perspectiva da educação inclusiva, caracterizando-se como “modalidade de ensino que realiza o atendimento educacional especializado, disponibiliza os serviços e recursos próprios desse atendimento e orienta os alunos e seus professores quanto a sua utilização nas turmas comuns do ensino regular” (Brasil, 2008, p. 16).

Posteriormente, em 2015, o Brasil dá mais um importante passo promulgando a Lei nº 13.146, que institui a Lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. Nela há um

capítulo que trata especificamente do direito à educação, que a inscreve como um direito de todos e todas independentemente da idade, perpassando todos os níveis e etapas de educação.

Art. 27. A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo 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).

Nesse sentido, buscamos contextualizar como se dá o Atendimento Educacional Especializado (AEE) na política de EJA da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME carioca), compreendendo que os sujeitos da EJA são trabalhadores das classes populares que foram privados de condições básicas necessárias ao seu ingresso e/ou permanência na educação básica regular, e, que ao retornarem à escola, ingressam em uma modalidade educacional que ainda possui o estigma de uma educação aligeirada.

Desse modo, visando uma melhor contextualização, organizamos este texto em três tópicos, além da introdução e das considerações finais, a saber: o primeiro contextualiza a educação especial na rede pública de ensino do Rio de Janeiro; o segundo caracteriza a política de EJA dessa rede; e o terceiro analisa o AEE na EJA.

2 EDUCAÇÃO ESPECIAL NA REDE PÚBLICA MUNICIPAL DO RJ

Analisar a proposta de educação especial de uma rede de educação pública requer superar um olhar focado apenas para o espaço estrito da escola, e, assim, buscar compreender a atuação e a importância de diferentes agentes sociais, tais como: gestores, sociedade civil, estudantes incluídos, profissionais da educação etc., na promoção e execução de políticas públicas.

A rede municipal de educação do Rio de Janeiro tem como tradição ser vanguarda no tratamento do tema da Educação Especial. Em 1974 fundou o Instituto Helena Antipoff (IHA), unidade que desde então é a responsável na rede pela implementação de Políticas de Inclusão e Educação Especial e que se firmou como referência nacional junto a essa pauta.

Como pressupostos de atuação, o IHA vem promovendo a formação continuada em serviço para os profissionais da educação, bem como acompanhando as ações implementadas junto aos alunos incluídos que possuem laudo. De modo a aprimorar e inovar a sua significância formativa, tem firmado parcerias com universidades e demais secretarias municipais de educação do estado do Rio de Janeiro. Nisso, o número de alunos público-alvo da educação

especial vem crescendo significativamente nos últimos anos, resultado de um movimento de mobilização social, onde é buscada a garantia de direitos, pautando-se na implementação de ações e políticas públicas, que valorizem e respeitem as diferenças de cada educando. Neste sentido, a educação escolar, como microcosmo da sociedade, também vem se modificando, tornando-se mais inclusiva.

Buscamos contextualizar quantitativamente a realidade do alunado com necessidades educacionais especiais da SME carioca, mas fomos surpreendidos com a ausência de informações no seu site. De todo modo, entendendo ser importante caracterizar o quadro de atendimento, realizamos pesquisa bibliográfica e encontramos o estudo de Glat et al (2006), que traz o seguinte panorama da rede:

No segundo semestre de 2005, estavam matriculados nas escolas públicas municipais do Rio de Janeiro 8.869 alunos com necessidades especiais. Cerca de 27% desses estudavam em classes regulares, sendo que a maioria (82%) recebia atendimento especializado paralelo. Deste universo, a deficiência mental é a condição mais prevalente, abrangendo cerca de 43% dos alunos assistidos pela Educação Especial. Os alunos com deficiência auditiva constituem 11%, e aproximadamente um terço deste total estão incluídos em classes regulares. Um dado inesperado foi o grande número de alunos com condutas típicas (autismo, psicoses, e outros distúrbios graves de comportamento), que constituem mais de 12% dos alunos especiais. Os portadores de deficiências visuais (cegos ou de baixa visão) compreendem 3% do total de alunos especiais, sendo que 58,85% estudam em classes regulares, com suporte da sala de recursos. Os portadores de deficiências físicas (paralisia cerebral e /ou outras limitações ligadas ao desenvolvimento motor) totalizam cerca de 3% do alunado especial (Glat et al, 2006, p.6).

Mesmo que o panorama apresentado esteja um pouco defasado, visto o laço temporal, podemos perceber através da produção literária contemporânea que o quantitativo de educando incluídos tem se intensificado. Entendemos essa ampliação da inclusão como uma demanda indispensável para busca de uma sociedade pautada na justiça social.

Um aspecto a ser considerado, refere-se a importância das diretrizes do Ministério da Educação no movimento de promover a implantação da política de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, exigindo um repensar das práticas pedagógicas, dos projetos políticos-pedagógicos e dos currículos. Isso é um marco inovador, tendo em vista que, a Educação Especial passou a não ser mais concebida como um sistema agregado, mas como um conjunto de medidas que a escola regular põe a serviço de uma resposta adequada à diversidade dos alunos (Oliveira; Glat, 2003).

Nesse sentido, tendo como objetivo proporcionar aos alunos o desenvolvimento da aprendizagem, dentro de uma política inclusiva, de interação com os demais colegas das turmas regulares, a prioridade de atendimento dos estudantes da educação especial deverá ocorrer em

turmas regulares. Entretanto, a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro também disponibiliza, como forma de atendimento na modalidade Educação Especial: Escola Especial, para alunos que precisam de maiores adaptações; classes hospitalares abertas em hospitais conveniados; classes especiais em escolas regulares; salas de recurso com AEE; professores itinerantes; e professores itinerantes domiciliar.

O exercício do professor itinerante se dá no acompanhamento pedagógico dos alunos e conta com o auxílio do trabalho de estagiários remunerados, instrutores intérpretes da rede e Agentes de Apoio à Educação Especial (AAEE). Cabe ressaltar, que a figura do professor itinerante não é comum de ser observada nas escolas, visto o déficit de professores na rede, ficando, desse modo, todo o trabalho a encargo do professor regente de turma, que conta com a colaboração de um estagiário estudante de licenciatura ou um AAEE. Outra observação se dá junto ao cargo de AAEE, que tem como requisito básico para o seu exercício apenas o ensino médio completo. Por outro lado, a ausência de profissionais com formação específica em nível superior para o exercício específico da função de mediação pedagógica impacta diretamente em um trabalho pautado em pressupostos pedagógicos para o desenvolvimento dos educandos.

Uma das principais estruturas da Educação Especial é o AEE, que é oferecido nas escolas municipais, em salas de recursos multifuncionais, no contraturno do horário escolar, sendo garantido a todos os alunos da educação especial matriculados em turmas regulares. Nesse tipo de atendimento, os professores que exercem o AEE identificam, elaboram e organizam os recursos pedagógicos e de acessibilidade para eliminar as barreiras que impactam o desenvolvimento dos estudantes. Um ponto importante é que esse serviço favorece a inclusão, complementando ou suplementando a formação dos alunos, o que pode contribuir com o processo de ensino e aprendizagem.

A prova adaptada, sob responsabilidade do AEE, é aplicada na própria escola onde o aluno estuda e consiste numa prova feita pelo professor da sala de recursos adaptada ao aluno do ensino fundamental e do PEJA (Programa de Educação de Jovens e Adultos) com qualquer deficiência, porém com mesmo conteúdo, levando em consideração as restrições da sua deficiência. De todo modo,

Embora a diretriz da SME/RJ afirme alguns preceitos da proposta de Educação Inclusiva — segundo os quais não se exige que o aluno esteja “preparado” ou “dominando um certo conteúdo curricular” para ingressar na classe regular —, observamos que as práticas avaliativas ainda seguem, predominantemente, o modelo da integração, já discutido. Fica claro, neste aspecto, a discrepância entre o discurso oficial — que rejeita o diagnóstico clínico como fator determinante para o encaminhamento para esta ou aquela modalidade de ensino, privilegiando a “avaliação do processo educacional do aluno” — e a prática dos professores e demais

profissionais, que ainda consideram a avaliação clínica como o seu principal referencial (Glat; Pletsch; Fontes, 2009, p. 131).

Pode-se observar que o sistema de Educação Especial da prefeitura do Rio de Janeiro abarca uma gama significativa de propostas voltadas para a inclusão, buscando superar o pressuposto de um sistema paralelo e se pautando na política pública do Ministério da Educação (Brasil, 2008).

É importante sinalizar que os estudantes com distúrbios de aprendizagem ou dificuldades, possuidores de dislexia, transtorno de déficit de atenção combinado ou não com hiperatividade, entre outros, por mais que apresentem necessidades educacionais especiais, na SME carioca eles não têm direito à educação especial e, desse modo, devem ter suas demandas asseguradas apenas pela educação regular.

Desse modo, contextualizaremos no tópico a seguir a Educação de Jovens e Adultos na SME carioca, para que depois possamos analisar o papel do professor responsável pelo AEE nesta modalidade.

3 A EJA SOB ADMINISTRAÇÃO DA PREFEITURA DA CIDADE DO RJ

A Educação de Jovens e Adultos é ofertada pela Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro (SME carioca) através de uma política educacional própria intitulada Programa de Educação de Jovens e Adultos (PEJA), no formato presencial, bem como através de turmas semipresenciais e a distância.

Nos deteremos em analisar a oferta na modalidade presencial, que foi pensada e organizada a partir de pressupostos freireanos, tais como: dialogicidade e valorização de conhecimentos prévios. Segundo Circular da Gerência de Educação de Jovens e Adultos desta rede:

A metodologia deve propor uma relação dialógica entre os educandos e educadores buscando construir a autonomia dos estudantes, valorizando e respeitando sua cultura e seu acervo de conhecimentos empíricos junto à sua individualidade (Rio de Janeiro, 2019, p.1).

O PEJA se organiza através do seguinte escopo: PEJA I, abrangendo os anos iniciais do ensino fundamental, e PEJA II, abrangendo os anos finais. O PEJA I é dividido em dois blocos de aprendizagem, em que cada um corresponde a uma turma com a duração de três trimestres. O PEJA II também é dividido em dois blocos de aprendizagem, sendo eles

organizados em Unidades de Progressão (UP) e executados trimestralmente. Segundo a própria Secretaria de Educação,

Por se tratar de uma modalidade de ensino com diretrizes próprias não se estabelece uma correspondência precisa entre Blocos/UP e anos de escolaridade. Os estudantes que ingressam no PEJA, oriundos de outra modalidade de ensino, devem passar por uma avaliação para que ocorra a enturmação adequada (Rio de Janeiro, 2019, p. 2).

Essa dinâmica de organização e oferta da EJA pela Secretaria de Educação vai ao encontro do Parecer CNE/CEB nº 11/2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, determinando que ela deva ser pensada e ofertada através de características próprias (BRASIL, 2000).

O PEJA I se refere aos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 5º ano), por isso, seu pilar é buscar reduzir e findar o analfabetismo de jovens, adultos e idosos. No bloco I o objetivo geral é “identificar as diferentes linguagens como bens relevantes para conquista de uma cidadania plena, a fim de assumir-se como sujeito de sua aprendizagem” (Rio de Janeiro, 2021, p. 16). Os componentes curriculares são: Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História e Geografia, e Educação Física.

Já no bloco II, o objetivo geral é “atribuir valor ao desenvolvimento de atitudes propositivas em relação a progressão de suas habilidades comunicativas para a construção da autonomia necessária na aplicação de estratégias de raciocínio” (Rio de Janeiro, 2021, p. 20). Com relação aos componentes curriculares, mantem-se os elencados no bloco I, mas com as habilidades referentes ao 4º e 5º ano.

Podemos perceber o caráter de importância atribuído às linguagens no primeiro bloco, espaço-tempo de contato inicial com a leitura e a escrita através de diferentes gêneros textuais. Segundo Marcuschi (2010, p. 19), os gêneros textuais são “fenômenos históricos profundamente vinculados a vida cultural e social. Fruto do trabalho coletivo, os gêneros contribuem para ordenar e estabilizar as atividades comunicativas do dia a dia”.

O PEJA II, que se refere aos anos finais do ensino fundamental (6º ao 9º ano), tem como objetivo promover a conexão do aprendizado adquirido pelo estudante em diferentes espaços formativos, tais como: os locais de trabalho, os locais de interação sociocultural e lazer, o ambiente onde vive, o âmbito familiar ou religioso que convive. Já em relação ao aprendizado construído no espaço escolar, defende-se que este estudante compreenda o diálogo existente entre os diferentes tipos de conhecimento, como conhecimento científico, popular, filosófico e valores religiosos.

Consultando o portal Educação em Números³, da prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, verificamos que o número de matrículas de EJA sob administração da SME carioca em novembro de 2023 era de 17.775. Se comparado com o número de matrículas do ano de 2020, onde tinham-se 27.878 matrículas (Laboratório de Dados Educacionais⁴), temos um decréscimo de mais de 10 mil estudantes.

Com relação ao número de escolas, segundo o portal Educação em números, em novembro de 2023 a rede tinha 138 escolas, sendo três delas exclusivas de EJA, denominadas de Centros de Referência de Educação de Jovens e Adultos (CREJA), onde a modalidade é ofertada nos três turnos do dia.

Há que se considerar, nesse universo, uma dinâmica de fechamento de turmas do PEJA, o que condiz com a diminuição do número de matrículas. Esse fechamento de turmas vai na contramão do direito à educação, independentemente da idade, consolidado nas legislações nacionais como Constituição Federal de 1988 e LDBEN nº 9394/1996.

A intensificação no fechamento de turmas presenciais de EJA impacta diretamente a classe trabalhadora e a partir dela todas as interseccionalidades, frutos da construção social e histórica desigual de nosso país, como raça/etnia e gênero. Contudo, dentro desse contexto, as salas de aula da EJA refletem uma diversidade geracional e cultural frutífera para uma educação dialógica e emancipadora. Nesse sentido, comungo do mesmo pensamento de Fernandez (2012), ao dizer que:

Considero a diversidade que compreende o cotidiano e os espaços da EJA, preenchido pelas categorias de jovens e de adultos, ambas repletas de todas as idades que compõem a cada uma na sua especificidade. Considero, ainda, que a heterogeneidade peculiar a esta modalidade de ensino faz com que o espaço do diverso seja repleto de riqueza social e cultural. Além desses, há aspectos históricos que os fazem seres ímpares que, por meio de suas histórias de vida e, também, de suas memórias e representações, preenchem o cotidiano da EJA e, por sua vez, precisam ser preenchidos por “escolas” que sejam múltiplas, diversificadas e, por tudo isso, significativas para os estudantes das diferentes idades, aqui denominados de sujeitos da educação de jovens e adultos (Fernandes, 2012, p. 113-114).

Cabe ressaltar que dentro desse universo intergeracional da EJA vem ocorrendo um fenômeno denominado de juvenilização da EJA, onde jovens que estão com defasagem idade-série e que possuem a idade mínima para matrícula em turmas da modalidade são surpreendidos com transferências compulsórias da escola regular para a EJA. A idade mínima para matrícula na EJA de Ensino Fundamental é 15 anos e na EJA de Ensino Médio é 18 anos (Brasil, 1996).

³ <https://bitlybr.com/WaX>.

⁴ <https://dadoseducacionais.c3sl.ufpr.br/plataforma/#!/indicadores/matriculas>.

Esse fenômeno também ganhou repercussão no PEJA, onde configurou-se também como espaço para escamotear o indesejado da educação regular.

Outro fator importante a ser destacado é como a modalidade é utilizada para descartar alunos que causam problemas nas escolas “regulares”, sem que haja qualquer discussão se os problemas se resolverão caso os alunos ingressem no Programa. A utilização do uso de drogas na escola, para utilizar o exemplo dado por Altair, é algo importante de ser discutido. Então, será que ir para o PEJA sem qualquer discussão resolverá o problema? O que fica bem claro é que o Programa, nesses casos, presta-se apenas ao papel de lugar de descarte dos que não se enquadram nas escolas “regulares” (Lemos, 2017, p.92).

No que desrespeita ao PEJA I, ainda temos um maior público de adultos e idosos (LEMOS, 2017), que se configuram como pessoas que nasceram antes da égide da Constituição Federal de 1988, não tendo assim garantido o direito à escolarização em suas infâncias.

Ao analisar o público do PEJA diurno, Soares (2013), em sua pesquisa de mestrado, constatou que cerca de 20% dos alunos mais velhos retornaram aos bancos escolares através da modalidade buscando apenas alfabetizarem-se. Isso demonstra a importância social que a EJA tem para com a parte da sociedade que fora outrora excluída do direito à educação. Adquirir as habilidades de leitura e escrita, assim como o seu domínio em diferentes espaços sociais, letrando-se, esses sujeitos reforçam seus pressupostos de cidadania.

Jaqueline Luzia da Silva (2020), professora da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, publicou um trabalho em formato de capítulo de livro, no qual constatou que:

Os alunos do PEJA I são mais idosos [...]. Esses alunos idosos, segundo professoras e coordenadoras pedagógicas, têm mais dificuldades para aprender. Essas dificuldades decorrem não só da idade avançada, mas também das preocupações e das responsabilidades cotidianas, porque trabalham muito durante o dia e chegam cansados à escola.

A maioria dos alunos do PEJA I é composta por mulheres, pertence às classes populares; alguns são pais dos alunos estudam durante o dia nas escolas, possuem baixa renda e muitos dizem que procuraram o PEJA também para melhorar no que se refere ao trabalho, seja para conseguir um emprego melhor, seja para mudar de função no próprio emprego, ainda que o principal motivo seja aprender a ler e escrever. Alguns vêm para a escola para aprender a ler a Bíblia, porque são evangélicos. Há, inclusive, casos em que os alunos procuram a escola por recomendação médica, porque apresentam quadro de depressão e problemas neurológicos ou psicológicos (Silva, 2020, p. 54-55).

Importante dizer que, compreendendo os sujeitos do PEJA como pessoas com diversas experiências antecedentes à escola, que possuem trajetórias de vida de muita luta e perseverança, ao mesmo tempo reconhecendo que eles conseguiram dar continuidade as suas vidas educando filhos e filhas, bem como ocupando postos no mundo do trabalho, mesmo sem

terem acesso e/ou permanência à escolarização, é de vital importância, por parte dos educadores, respeito e compromisso ético-político para com esse alunado em suas práticas laborais.

4 AEE NA EJA CARIOCA

A modalidade EJA tem dentre seu corpo discente estudantes com necessidades educacionais especiais, público-alvo da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, que estão em busca de prosseguir e finalizar seus processos formativos na educação básica, para que possam buscar melhores espaços no mundo do trabalho e/ou continuar seus estudos no ensino superior.

Esses estudantes possuem trajetórias escolares com clivagens de interrupção dos estudos, movimento de entrada e saída das escolas (pêndulo), reprovações e evasões. Com isso, são necessárias ações de fortalecimento de vínculo, bem como um projeto político pedagógico inclusivo, que respeite as singularidades de cada estudante e a diversidade do alunado.

Nesse sentido, o papel do professor que realiza o AEE com os alunos, jovens, adultos e idosos dentro do contexto da EJA deve ser pautado na sensibilidade e no respeito para com esses seres humanos que ainda acreditam na escola pública.

Contudo, é necessário compreendermos a problemática do AEE na EJA, pois esse serviço tem como pressuposto ser ofertado no contraturno da matrícula do estudante, que, neste caso, se dá, majoritariamente, à noite. Nesse sentido, aponto uma questão reflexiva, considerando: Que horário ele frequentaria a sala de recursos, visto que são estudantes trabalhadores ou potenciais trabalhadores e que no caso de não emancipados possuem como responsáveis pessoas que necessitam de trabalhar?

Outro fator importante, além de funcionar majoritariamente em horário noturno, é que “nem sempre está situado em local de fácil acesso para pessoas com dificuldades de locomoção e/ou de orientação, o que resulta na permanência de alunos mais velhos nas classes especiais” (Glat; Pletsch; Fontes, 2009, p. 132).

É nesse contexto que entra em ação a figura do professor itinerante, que cumpre o papel do professor do AEE no PEJA. Segundo Burkle e Redig (2009, p.1), o objetivo deste professor é “atender as necessidades educacionais especiais dos alunos por ele atendido, complementando, suplementando e servindo de apoio ao ensino comum”.

O professor itinerante atuante no PEJA não fica baseado em apenas uma unidade escolar, ele é responsável por um grupo de escolas localizadas, prioritariamente, em um mesmo

bairro. A priori, seu trabalho não tem muita distinção do que é realizado no ensino regular, pois necessita de articulação com os professores regentes para proporcionar uma melhor prática pedagógica para o desenvolvimento dos estudantes. Porém, segundo constatado por Redig (2010), em um trabalho de campo, com entrevista,

[...] a professora itinerante retira os alunos com deficiência das aulas para poder fazer o atendimento individualizado, seguindo uma rotina, na qual, o estudante assiste um pouco da aula, para saber o que o professor ensinará e posteriormente ele é liberado para o atendimento. Essa estratégia, já discutida, também acontece nessa modalidade de ensino, o que não é uma das melhores opções já que o aluno acaba tendo sua participação na turma prejudicada, mas como a professora itinerante visita a escola no horário da aula do PEJA, essa é a única maneira para realizar o atendimento educacional individualizado, devido ao fato dessa modalidade ser oferecida no turno noturno (Redig, 2010, p. 373).

Pode ser observado que no PEJA, a inclusão proposta acontece de forma mais frágil, visto as contradições de espaço (diminuição curricular) e tempo (período noturno) vivenciada por esses estudantes. Por outro lado, essa problemática pode ser minimizada, de forma a potencializar o desenvolvimento do educando com necessidades especiais, através da parceria entre os professores regentes do PEJA e o professor itinerante, promovendo um ensino colaborativo, baseado na cumplicidade e no respeito mútuo. Não deixando, assim, o atendimento, a esses educandos, ser caracterizado como um atendimento a parte.

Segundo Barros (2020, p. 27), “As conjunturas ocasionadas pela junção das modalidades Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial levam a especular que houve ganhos e perdas tanto para os estudantes pertencentes à EJA quanto ao público-alvo da Educação Especial”. A certo, o que é importante compreendermos enquanto prioridade é que a escola de EJA tem que se adequar para atender os estudantes com necessidades especiais, ou seja, deve-se fortalecer os vínculos entre as modalidades EJA e Educação Especial. Dessa forma:

O Ensino Colaborativo funciona por meio da parceria entre os dois profissionais, o professor do ensino comum – que tem experiência sobre a sala de aula, conhecimento sobre os conteúdos e o currículo específicos – e o professor de Educação Especial, que possui o conhecimento especializado sobre as pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento, altas habilidades ou superdotação, além de atender sobre estratégias diferenciadas, adaptação de atividades e materiais e avaliação dos recursos necessários, para dar acesso ao aprendizado para o aluno em sala de aula (Capellini; Zerbato, 2019, p. 75).

Outro fator relevante para o sucesso do atendimento dos estudantes incluídos da EJA é o processo formativo dos professores itinerantes, que atuam com uma pluralidade de

estudantes, que possuem diferentes deficiências. É nesse contexto que o IHA tem grande responsabilidade, pois é o promotor das ações formativas. Ressaltamos que a rede pública de educação do município do Rio de Janeiro é a maior rede de educação da América Latina, o que dá um escopo de maior complexidade ao IHA em suas ações.

Com base no que pudemos analisar até o momento, percebemos que, dentro dos limites institucionais, a rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro, através do IHA, e, em especial, da figura do professor itinerante, vem buscando suprir o papel do AEE no PEJA.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, de cunho teórico, buscou analisar e trazer à reflexão o enlace de duas modalidades educacionais que possuem significativa importância social para a sociedade brasileira, contemplando um grupo significativo de pessoas que não concluíram a escolarização básica na idade socio referenciada como a ideal e que possuem alguma necessidade educacional especial, configurando-se assim como sujeitos da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial.

Ao analisarmos a realidade a partir do contexto da Cidade do Rio de Janeiro e de sua rede pública municipal de educação, percebemos o quanto ainda há de se caminhar para que haja uma efetivação plena de direitos já normatizados nas Leis e demais normas oficiais. Contudo, não podemos desvalorizar o trabalho referencial da SME carioca, destacando-se como vanguarda na promoção de ações para constituição da política de educação especial na perspectiva da educação inclusiva.

Pode-se apreender a importância do PEJA para a população carioca, tendo como destaque seu projeto curricular condizente com os pressupostos freireanos, com metodologias que valorizam os conhecimentos prévios dos alunos, favorecendo a sensação de pertencimento na comunidade escolar. O nosso ponto de vista é que a aula fica mais significativa, com uma dialogicidade que favorece a aprendizagem mútua de conhecimentos entre alunos e professores, pois os estudantes trazem saberes e experiências de vida que acrescentam valor na vida de todos e ensinam, também. Essa proposta se define na junção entre o conhecimento científico e o conhecimento da vida, ou seja, através de uma relação indissociável entre teoria e prática.

Com isso, fortalecer a EJA, com uma política de ampliação do PEJA, criando escolas mais inclusivas e com características condizentes para recepção de estudantes jovens, adultos e idosos, com a oferta de sala de recursos multifuncionais, rompendo com a lógica da oferta majoritária no turno da noite, bem como proporcionando formações continuadas pelo

IHA aos professores regentes, vai ao encontro do preconizado na Constituição Cidadã de 1988 e da LDBEN nº 9394/1996, ou seja, uma educação como direito para todos independentemente da idade.

Desse modo, com os elementos até aqui analisados, podemos perceber que a efetivação do AEE de acordo com os pressupostos que o norteia, do atendimento em sala de recursos multifuncional em horário outro ao das aulas regulares, inscreve-se em um plano de dimensão para além do da escola. Portanto, necessitando de o poder público pensar a efetivação de políticas públicas que garantam esse direito plenamente, perpassando o prescrito e se efetivando na prática.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Carmel. **O atendimento educacional especializado itinerante e a educação de jovens e adultos**: possibilidades de relações colaborativas. 76 f. Dissertação (Mestrado em Ensino). Universidade do Vale do Taquari, Lajeado, Rio Grande do Sul, 2020.
- BRASIL. Lei nº. 9.394/1996. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, DF: 20 de dezembro de 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 19 maio 2019.
- BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 11/2000. **Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <https://bityli.com/imn8B>. Acesso em: 19 nov. 2023.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.
- BRASIL. Lei n. 13.146, de 6 de jul. de 2015. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 4 jun. 2024.
- BURKLE, T. da S.; REDIG, A. G. Professores itinerantes e professores de turma regular: um trabalho colaborativo em busca de uma educação de qualidade. *In: Anais do V Congresso Multidisciplinar de Educação Especial*. Londrina, 2009.
- CAPELLINI, V. L. M. F.; ZERBATO, A. P. **O que é o ensino colaborativo?** 1. ed. São Paulo: Edicon, 2019.
- FERNANDES, Andrea da Paixão. **Memórias e representações sociais de jovens e adultos**: lembranças ressignificadas da escola e da infância e expectativas no retorno à escola. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Campinas. São Paulo, 366p., 2012.
- GLAT, Rosana *et al.* A educação especial no paradigma da inclusão: a experiência da rede pública municipal de educação do Rio de Janeiro. *In: Anais eletrônicos do XIII Encontro*

Nacional de Didática e Prática de Ensino. Universidade Federal de Pernambuco/Recife-PE. ISBN 85-373-0068-3.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia; FONTES, Rejane. Panorama da educação inclusiva no Rio de Janeiro. **Educação e Realidade**. Porto Alegre, n. 34, vol. 1, p.123-136, jan/abr. 2009.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Educação especial na perspectiva da educação inclusiva: desafios da implantação de uma política nacional. **Educar em revista**, Curitiba, n. 41, p. 61-79, jul/set. 2011.

LEMOS, Amanda Guerra de. **Despeja na EJA**: reflexões acerca da migração perversa de jovens para o PEJA no município do Rio de Janeiro.112f. Dissertação (Mestrado em Educação). Faculdade de Educação, Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. *In*: DIONISIO, Angela Paiva; MACHADO, Anna Rachel; BEZERRA, Maria Auxiliadora (Orgs.). **Gêneros textuais & ensino**. São Paulo: Parábola, 2010.

OLIVEIRA, Eloisa da Silva; GLAT, Rosana. Educação Inclusiva: ensino fundamental para os portadores de necessidades especiais. *In*: VALLE, B. de B. R., NOBRE, D.; ANDRADE, E. R.; OLIVEIRA, E. G.; BONFIM, M. S.; FARAH NETO, M.; GLAT, R. & ROSA, S. P. **Fundamentos teóricos e metodológicos do ensino fundamental**. Curitiba: IESDE, 2003

REDIG, Annie Gomes. Reflexões sobre o ensino itinerante na EJA: o relato de uma professora especialista. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 23, n. 38, p. 369-378, set./dez. 2010.

RIO DE JANEIRO. Circular E/SUBE/CEB/GEJA nº 06/2019. **Institui a Metodologia do Programa de Educação de Jovens e Adultos**. Disponível em: <https://educacao.prefeitura.rio/>. Acesso em 5 dez. 2023.

RIO DE JANEIRO. **Orientações Curriculares: Educação de Jovens e Adultos 2021**. Disponível em: <https://bitlybr.com/eHg>. Acesso em 23 nov. 2023.

SILVA, Jaqueline Luzia da. Percepções dos sujeitos sobre o processo de escolarização na alfabetização de jovens e adultos. *In*: Fernandes, Andrea; Lopes, Paula (Orgs). **O cotidiano escolar de crianças, jovens e adultos em rodas de conversas**. Rio de Janeiro: EDUERJ, 2020, 224 p. ISBN: 978-65-87949-02-4. <https://doi.org/10.7476/9786587949024>

SOARES. Andreia Cristina da Silva. **O diurno na educação de jovens e adultos: quem são esses sujeitos?** Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 134p., 2013.

UCHÔA, Marcia Maria Rodrigues; CHACON, Jerry Adriano Villanova. Educação Inclusiva e Educação Especial na perspectiva inclusiva: repensando uma Educação Outra. **Revista Educação Especial**, [S. l.], v. 35, p. e46/1–18, 2022. DOI: 10.5902/1984686X69277. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/69277>. Acesso em: 3 jun. 2024.