

## CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA FREIRIANA À INCLUSÃO DOS ALUNOS PÚBLICO-ALVO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

**Olga Mara Bueno<sup>1</sup>**  
**Vanessa Bernardi<sup>2</sup>**  
**José Carlos Winkler<sup>3</sup>**  
**Rita de Cássia da Silva Oliveira<sup>4</sup>**

**Resumo:** A diversidade característica do grupo que compõe a Educação de Jovens e Adultos (EJA) passou a agregar mais uma parcela de estudantes que não atingem o que se espera na educação formal: os estudantes público-alvo da Educação Especial, grupo este que busca na EJA a última tentativa de fazer parte de uma escola que segrega e exclui. Independente e apesar de políticas afirmativas que nem sempre atendem às necessidades desse grupo, o sistema continua a discriminar quem busca na escola um caminho para a dignidade e liberdade. Assim, neste estudo teórico, discutimos sobre a pertinência e contribuição da perspectiva freiriana à inclusão desse estudante, que sai do ensino regular após atingir idade que destoa dos demais e apresenta o fracasso, não dele, mas de um sistema educacional que necessita aceitar a heterogeneidade e respeitar as diferenças.

**Palavras-chave:** Educação de Jovens e Adultos. Alunos público-alvo da Educação Especial. Inclusão. Perspectiva freiriana.

### Introdução

Paulo Freire foi um grande educador, idealista, movido pela materialização dos sonhos, não só preocupado com a inserção nos espaços educacionais de grupos minoritários, segregados e excluídos, mas em como esse movimento poderia transformar a vivência social desses sujeitos. Nessa perspectiva, faz sentido vincular o pensamento freiriano à inclusão das pessoas público-alvo da Educação Especial (PAEE) na Educação de Jovens e Adultos (EJA), tidas por

<sup>1</sup> Mestranda em Educação Inclusiva – PROFEI. Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG. Ponta Grossa, Paraná, Brasil. E-mail: olgamarabueno@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestranda em Educação Inclusiva- PROFEI. Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG. Ponta Grossa, Paraná, Brasil. E-mail: nessa.bernardi@gmail.com

<sup>3</sup> Mestrando em Educação Inclusiva- PROFEI. Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG. Ponta Grossa, Paraná, Brasil. E-mail: profjcwinkler@gmail.com

<sup>4</sup> Professora Doutora em Educação da Universidade Estadual de Ponta Grossa- UEPG. Professora Permanente do Mestrado e do Doutorado em Educação – UEPG. Coordenadora do Mestrado Profissional em Educação Inclusiva –PROFEI- UEPG. Ponta Grossa, Paraná, Brasil. E-mail: soliveira@uepg.br

Arroyo (2017) como um dos últimos grupos de excluídos a chegar à EJA. A lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/96) define que os alunos público – alvo da Educação Especial, aqueles que têm direito ao atendimento educacional especializado nas escolas regulares, são os “educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”. (BRASIL, Art. 58, 1996)

Sob o propósito da inclusão, buscamos analisar as possíveis relações e elegemos os questionamentos iniciais, assim apresentados: “como podemos usufruir da perspectiva freiriana, da compreensão da relação sujeito e educação, para a disseminação da escola inclusiva para os alunos público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos? Quais relações podemos tecer a partir do pensamento freiriano, nessa perspectiva de homem/comunidade e educação, para o fortalecimento das práticas inclusivistas na EJA, considerando as contradições e a ordem econômica, social e cultural dominante?”

Para o delineamento do estudo procedemos a uma investigação bibliográfica, na expectativa de se dialogar sobre a trajetória e a materialização do ideário inclusivista das pessoas PAEE na EJA, com o alongamento do discurso dentro da concepção freiriana, a fim de debater as relações de inclusão e exclusão, caracterizadas na luta pela construção da escola sob uma perspectiva dialógica e transformadora.

Dessa forma, o estudo apresenta inicialmente uma reflexão sobre a escola pública inclusiva e suas políticas inclusivistas, numa abordagem crítica mediada pelos contrassensos que permeiam o cenário educacional. Na sequência avança na construção do cenário inclusivista, seguindo a trajetória histórica, das práticas iniciais até o momento atual onde se insere a inclusão das pessoas com deficiência na EJA, para finalmente adentrar na profícua concepção freiriana e se aprofundar em suas contribuições, considerando os questionamentos iniciais.

### **Inclusão de alunos público-alvo da Educação especial na escola pública brasileira**

A realidade da escola pública brasileira e suas políticas inclusivistas descortinam um cenário onde as histórias individuais se enredam nos contextos históricos sociais. Nesse propósito Mantoan (2015) caracteriza e define essa escola como

A escola brasileira é marcada pelo fracasso e pela evasão de uma parte significativa dos seus alunos, que são marginalizados pelo insucesso de toda ordem, por privações constantes e pela baixa autoestima resultante da exclusão escolar e social - alunos que são vítimas de seus pais, de seus professores e, sobretudo das condições de pobreza em que vivem, em todos os sentidos” (MANTOAN, 2015, p. 32)

Visando alavancar em seu processo de formação, atuação e respondendo a determinadas exigências de uma sociedade neoliberal, marcada por contradições entre trabalho e capital, a educação brasileira vem passando por transformações significativas, com a implementação de políticas inclusivistas postuladas em orientações internacionais, como na Declaração de Salamanca (1994). Tais políticas que caracterizam e definem as propostas de educação vivem a influência do contexto econômico social “perpassado por antagonismos de classes e concessões paliativas aos interesses populares”, que foi “vendida como uma proposta progressista e até mesmo revolucionária, não obstante derivada do ideário neoliberal.” (BEZERRA, 2016, p. 272 e 273)

E se o cenário educacional reflete tais significados, as atitudes frente à diversidade e inclusão determinam as linhas de ação. Nesse contexto cabe repensar acerca das compreensões sobre diversidade e inclusão, as relações que envolvem a sociedade e o contexto educacional, dentro de uma proposta que sustente uma educação de qualidade para todos.

É a escola descrita por Mantoan (2015) que compreende a realidade brasileira, onde se inserem alunos com e sem deficiência e urge por revolução em suas práticas marcadas por contradições. Para Bezerra (2016), nesse horizonte se pode vislumbrar o “fetiche da diversidade”, que dificulta a racionalidade, ao sustentar que

a complexidade do trabalho com os alunos com deficiência, a diversidade fica escamoteada pelo fetiche, pela retórica que celebra e fetichiza a diversidade, além de depositar no “entrosamento” da equipe escolar a solução pragmática para as dificuldades docentes. (BEZERRA, 2016, p. 275)

Nessa conjuntura, ainda prevalecem outras questões como a da não consideração do conhecimento ontogenético das deficiências, suas implicações no aprendizado e desenvolvimento, em função da pedagogia do aprender a aprender, no qual se camuflam ideais de que para aprender basta colocar todos juntos no mesmo espaço. (BEZERRA, 2016)

Ao buscar a compreensão da realidade da inclusão, da diversidade e seus atenuantes na inclusão educacional a partir das representações sociais de docentes, Abdalla (2016, p. 95)



concluiu que “sentimentos positivos e o desvelo (carinho, paciência, atenção, paixão)” funcionam como elementos compensadores frente às dificuldades que enfrentam no processo de inclusão educacional para compensar fatores que estão além da função docente, corroborando com Bezerra (2016) quando critica a questão do “entrosamento” da equipe escolar como a solução para as dificuldades docentes. Tais fatores remontam às políticas inclusivistas, funcionamento e composição das suas estruturas. E frente ao contexto econômico e histórico social brasileiro revelam “a materialização da escola inclusiva, enquanto universalização precária e pouco dispendiosa do ensino, que revela na essência a primazia dos interesses de mercado”. (BEZERRA, 2016, p. 275)

Nesse sentido, podemos afirmar que só afetividade e sentimentos positivos não são suficientes para a construção da inclusão educacional, apesar de esses serem elementos essenciais para se continuar acreditando no processo e seguir em frente. Na realidade, os docentes são conhecedores das barreiras e das precariedades, mas seguindo os argumentos de Bezerra (2016, p. 275) falta um posicionamento crítico para enfrentar o poder atribuído à escola dita inclusiva, o mesmo que falta à sociedade, e cita Saviani (2002) para esclarecer que isso não deve ser entendido como uma posição para se “descambar para o pessimismo ou o otimismo, ambos ingênuos”, mas para se enfrentar os condicionantes dessa realidade para se ter um entusiasmo crítico, que movimente outras perspectivas.

Situando-se nesse cenário, Bezerra (2016, p.273) anseia por uma pedagogia inclusiva que seja mais que “uma das manifestações assumidas pelas pedagogias do aprender a aprender, com a particularidade de enfatizar a escola que incorpora as diferenças humanas”, mas que nesse sentido se vislumbre uma “pedagogia que seja também crítica, desmistificada e emancipadora, em vez de meramente inclusivista”. É a inclusão educacional inventada pelo capitalismo, mas que não se sustenta à luz de uma análise crítica com o discurso de educação de qualidade para todos.

Essas discussões suscitam as diferentes representações sociais e deveriam reorientar dentro dessa perspectiva a formação docente para a Educação Especial perpassando todas as disciplinas curriculares, discutindo a organização social capitalista que move o país e coaduna com a desvalorização das condições de trabalho na educação. Sendo assim, de acordo com Bezerra (2016, p. 282) do contrário, permaneceremos na fase romântica da inclusão escolar, que superestima os “poderes” da escola, vista como um espaço harmoniosamente “includente”, por si só corretor das desigualdades socioeconômicas, ou como observado por Abdalla (2016)

que identifica o desvelo como um consolo, como o parâmetro que impulsiona as práticas pedagógicas inclusivistas e alimenta suas frustrações.

Sob o pressuposto da Educação Inclusiva, o conceito de deficiência está relacionado à questão ontogenética dos estudantes público alvo da Educação Especial, o que não pode ser desconsiderado, como a ausência ou insuficiência de um órgão ou função. Mas, carece de um posicionamento mais crítico, de que deficiências também são causadas por desigualdades, que surgem de condições sociais precárias e podem ser perpetuadas dentro de um espaço inclusivo que não considere tais condições.

Assim, atuar na construção da escola inclusiva, não se trata do estabelecimento de atitudes simples ou de soluções imediatistas, mas de ações que devem ser intensificadas na sociedade e na escola, cobrada sob a materialização de políticas públicas (BEZERRA, 2016), num espaço onde as trajetórias individuais são marcadas pelas venturas e desventuras dos cenários históricos sociais.

### **Educação Inclusiva dos alunos público-alvo da Educação Especial na Educação de Jovens e Adultos**

Ao longo da história da humanidade, as pessoas com deficiência foram tratadas de diferentes formas, conforme a cultura de cada civilização.

Na Antiguidade, em alguns países, eram “consideradas parte da sociedade, como no Egito Antigo” (Silva, 2010, p. 40). Mas, o abandono dessas pessoas foi o que predominou nesse período.

Posteriormente, na Idade Média, por questões religiosas, as pessoas com deficiência passaram a ser acolhidas em asilos e hospitais de caridade. Os hospitais e asilos de caridade, com objetivos de abrigar, proteger e educar, acabavam excluindo-os da convivência social (FERNANDES; SCHLESENER; MOSQUERA, 2011, p. 135).

A partir da Idade Moderna começaram a surgir os estudos médicos, pedagógicos e as tentativas de educar as pessoas com deficiência. Mazzotta (2011, p. 16) cita que até o século XVIII as noções a respeito da deficiência eram “basicamente ligadas a misticismo e ocultismo, não havendo bases científicas para o desenvolvimento de noções realísticas”. Assim, a falta de



conhecimento sobre as deficiências em muito contribuiu para que as pessoas com deficiência fossem excluídas, marginalizadas e ignoradas.

Considerando os diferentes tempos históricos nas sociedades, no Brasil até por volta de 1900, a maioria das pessoas com deficiência não tinha acesso à escola, assim como grande parte das crianças e adolescentes não deficientes desse período. As pessoas com deficiência eram entregues às instituições existentes, ou ficavam em casa, escondidas da sociedade.

Depois com a Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, a educação para todos passou a ser considerada um direito humano. E, por volta de 1960, a partir do surgimento de instituições como as Associações de Pais e Amigos dos Excepcionais (APAEs) e outras na área da surdez e cegueira, iniciaram-se as tentativas de escolarização, mas ainda voltadas para o assistencialismo. As próximas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (1961, e 1971) iniciaram o movimento de integração, na qual as escolas regulares começaram a receber alunos com deficiência, em classes especiais. (MAZZOTTA, 2011)

Seguindo nessa trajetória, em 1988, a Constituição Brasileira positiva a educação das pessoas com deficiência como um direito, oferecido preferencialmente na rede regular.

Com a Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994), as políticas públicas passaram a ser influenciadas pela ideia de inclusão educacional e com a Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96), ampliaram-se os atendimentos educacionais especializados para o acesso preferencial à escola regular. (SILVA, 2010). Dentro desses pressupostos e das possibilidades de atendimento, os alunos público-alvo da Educação Especial vão adentrando os espaços educacionais regulares e na Educação de Jovens e Adultos vai se observando a presença das pessoas com deficiência. Referente ao estranhamento e a reorganização das estruturas, Arroyo (2017) questiona, se nessa modalidade “Há lugar para corpos com deficiência?”

Nessa acepção, a Educação de Jovens e Adultos no Brasil contemplou trajetórias que foram se materializando historicamente e constituindo tendências que se manifestam até hoje. Inicialmente era concebida como uma extensão da escola formal principalmente para a área rural, depois passou a ser compreendida a partir de tendências mais significativas, como ação libertadora e de conscientização, com as ideias de Paulo Freire ao final dos anos de 1950, concomitante à educação funcional (profissional). Posteriormente se consolidou sob a forma de campanhas, como o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que visava basicamente o controle da população, encerrado em 1985. (GADOTTI, 2011)

A conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia, em 1990, consagra a concepção de que a alfabetização de jovens e adultos não pode ser separada da pós-alfabetização, da ideia de continuidade da aprendizagem que ela representa.

Nesse cenário, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96, Art. 37) orienta que a Educação de Jovens e Adultos compreendida como modalidade de educação “será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos nos ensino fundamental e médio na idade própria e constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida.” Para Bueno e Oliveira (2019, p. 4 e 5), na Educação de Jovens e Adultos, “O conceito de educação para a continuidade e término da escolarização básica é uma proposta recente, o que significa avanços para superação de políticas educacionais segregatórias e excludentes”.

Nesse entendimento, Arroyo (2017) considerando os diferentes itinerários e os diferentes grupos que a partir das conquistas e da consolidação de políticas vão chegando à EJA, destaca que na inclusão das pessoas com deficiência, “os corpos com deficiência” vão causando estranhamentos às práticas, “Se às pedagogias escolares até os corpos não deficientes lhe foram estranhos, seu estranhamento com ‘corpos deficientes’, vem sendo total” (ARROYO, 2017, p 272).

Esse acesso os torna reconhecidamente humanos, pois ao analisar a sociedade e seus percursos histórico - sociais identifica que

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 ao cuidado da família, das mulheres mães-avós, alguns cuidados por instituições assistencialistas educativas. (ARROYO, 2017, p. 271)

Nessa lógica, o autor afirma que os corpos com deficiência foram os últimos reconhecidos com direito a chegar aos espaços públicos como a escola, a serem contemplados em políticas públicas, e dentro dessa realidade lança os questionamentos que envolvem a EJA e suas práticas

Chegam jovens-adultos “deficientes” na EJA? Há lugar para esses corpos humanos? No final da sala? Há condições de trabalho docente para acolher e trabalhar essas corporeidades humanas, pensadas com deficiências? Dessas corporeidades totais vêm as indagações mais desestruturantes às pedagogias do conhecimento, da mente, das aprendizagens escolares. (ARROYO, 2017, p. 271, 272)

Assim, a Educação de Jovens e Adultos torna-se o espaço onde esses sujeitos passam a se reconhecer como sujeitos de direitos, apesar das contradições da prática, em um espaço onde a inclusão, tida como um processo vai se construindo, com o enfrentamento das barreiras, que sempre existirão e as respostas podem nem sempre ser suficientes. (MENDES, 2017)

Para melhor compreensão dessa realidade, Arroyo (2017, p. 273) faz um chamado para que se busque o conhecimento crítico e reflexivo, pois a “chegada dos deficientes ausentes às escolas nos obrigam a tomar consciência desses processos brutais, sociais, políticos, persistentes de subalternização em que todos os outros são segregados como deficientes”, e que esse olhar permitirá o entendimento das trajetórias dos adolescentes, jovens, adultos deficientes que resistem a “tantas formas de subalternização exigindo reconhecimentos como humanos sem deficiências. Plenos.”

Nessa busca de entendimento e de reconhecimento dos espaços que esses sujeitos com corporeidades desestruturantes às práticas educativas, com itinerários e trajetórias marcadas historicamente pela exclusão, que a inclusão na EJA merece ser olhada a partir das concepções freirianas, para a tomada de consciência e decisões na continuidade da busca pela estruturação da escola inclusiva. De acordo com Bueno e Oliveira (2019, p. 5) a inclusão nessa modalidade de ensino oportuniza “aos estudantes com deficiência possibilidades não só para a escolarização, mas também para o ingresso no mundo do trabalho e o desenvolvimento e participação social.”

Assim, tratando-se do sujeito jovem adulto, sempre haverá a quem incluir, conforme o que argumenta Bueno (2008, p. 17) de que exclusão escolar e social deveriam ser políticas inquestionáveis “a educação inclusiva, porque haverá sempre alguém para incluir na escola, já que ela não será para todos; e da mesma forma, da sociedade inclusiva porque a inclusão social ocasionada pela única possibilidade para a maior parte da população - o trabalho - também não será para todos.” Essas afirmações nos remetem à dicotomia da inclusão / exclusão que permeia os espaços sociais e adentra os espaços da EJA, os subalternos (ARROYO, 2017), que merecem ser ouvidos, percebidos, incluídos, pelos quais a escola de EJA tem que lutar, na extensão e efetivação do seu legado.

## **Contribuições do pensamento freiriano à Educação Inclusiva na Educação de Jovens e Adultos**



O pensamento do educador Paulo Freire contempla as dimensões sociais e humanas, de modo que a educação é vista como um processo de humanização, de resgate de dignidades, no qual os excluídos e os outrora deixados à margem, também podem ocupar o espaço da escola.

Sob a perspectiva da Educação Inclusiva podemos estabelecer relações entre o pensamento de Freire e as ideias inclusivistas. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido* (1987), Freire faz um paralelo entre essas condições ao relacionar humanização e desumanização

Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão. Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada (FREIRE, 1987, p. 19)

A luta efetivada ao longo do percurso histórico, as tentativas de inclusão manifestadas pelas pessoas com deficiência ao longo do tempo, podem ser entendidas sob essa perspectiva de humanização discutida pelo educador. Nessa obra Paulo Freire trabalha com a questão de que, os que se libertam da condição de opressão, continuam a lutar para que antigas práticas não retornem “Os oprimidos de ontem, que detêm os antigos opressores na sua ânsia de oprimir, estarão gerando, com seu ato, liberdade, na medida em que, com ele, evitam a volta do regime opressor.” (FREIRE, 1987, p.28).

Na medida em que a sociedade foi evoluindo na questão histórica da inclusão, é possível observar as contradições dentro da própria sociedade na garantia dos direitos das pessoas até então, marcadas pela condição da deficiência, e as lutas contra retrocessos.

Sob essa circunstância defende o caráter pedagógico das lutas, de aprendizados em busca de desconstruções e realinhamento de atitudes, fazendo-se nesse contexto, perceber-se antes de tudo como homem, como humano. “É como homens que os oprimidos têm de lutar e não como 'coisas'.” (FREIRE, 1987, p. 35).

Assim, é a evolução que se faz pela educação que vai fazendo com que as pessoas se expressem, evoluam e busquem se tornar mais humanas. São os conhecimentos adquiridos



historicamente ao longo do tempo que levaram a humanidade a evoluir e a conquistar os espaços, visando o reconhecimento de todos os sujeitos dentro de uma perspectiva mais humana.

A escola que recebe esses sujeitos deve se pautar pela característica dialógica, para que seja totalmente libertadora, alterando a condição de um sujeito historicamente oprimido para a de um sujeito que é parte da sociedade, e também para que os demais reconheçam a existência desses sujeitos e os espaços a que eles têm direito.

Sem essa visão prospectiva de inclusão, a escola e a sociedade não se figurarão como inclusivas e não construirão as bases necessárias ao processo. São ensinamentos que podemos aprender com Freire, que as condições de opressão só se alteram se forem proporcionadas as condições para isso. Bueno e Oliveira (2019, p. 12) afirmam que no cenário da inclusão das pessoas com deficiência, há que se reforçar o debate para a conscientização, visto que “Os enfrentamentos são diversos, mas o primeiro e principal é a conscientização do sujeito e da família do seu papel social e da sua capacidade argumentativa e produtiva que os definem como pessoas, como cidadãos.”

As lutas cotidianas e a conscientização são importantes ferramentas de materialização. E como se consegue isso, para que a escola seja instrumento de libertação, de luta pela efetiva inclusão?

Freire (1996) aponta que o caminho é a formação conscientizadora, não sendo apenas um aprendizado de conteúdos sem reflexão, mas a formação crítica frente às questões do mundo. Nessa perspectiva, considerando a inclusão dos sujeitos jovens adultos, Bueno e Oliveira (2019, p. 14) reforçam que essa formação compreende “debates que transcendem a sala de aula, o espaço da escola, mas que são inevitáveis que se iniciem nesse contexto, senão as práticas pedagógicas se descaracterizam e perdem o seu caráter de atuação, como propulsoras de aprendizado e desenvolvimento para esses sujeitos”

O diálogo sobre quem é o sujeito que está na escola e que formação se espera dessa instituição, está presente na obra *Pedagogia da Autonomia*, no primeiro capítulo, no qual Freire (1996, p. 12) afirma “Não há docência, sem discência”. Dessa forma, a perspectiva freiriana visualiza a discência na sua diversidade e aponta para a construção de uma escola com características inclusivas, onde todos têm direito aos mesmos ensinamentos, às mesmas oportunidades que os farão sujeitos mais conscientes em suas dimensões históricas e sociais, capazes de se reconhecerem como parte da cultura e de problematizar seus aspectos cotidianos.



Educar nessa perspectiva exige a formação e o reconhecimento docente, questões tão persuasivas e tão discutidas ultimamente nos escopos educacionais, em particular quando a sociedade se depara com os entraves, contradições e dificuldades para a efetivação dos processos de educação inclusiva dos alunos público-alvo da Educação Especial.

Considerando esses posicionamentos, a atuação docente com os discentes (com ou sem deficiências) para ser efetiva, deve-se pautar pela rigorosidade metódica, porque “O educador democrático não pode negar-se o dever de, na sua prática docente, reforçar a capacidade crítica do educando, sua curiosidade, sua insubmissão” (FREIRE, 1996, p. 14).

Dentro da concepção freiriana no que envolve a pedagogia da autonomia, o autor já destacava que a escola libertadora, progressista que assenta suas bases no diálogo, no entendimento e no desenvolvimento, assume que educar “exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação”. (FREIRE, 1996, p. 20) É a disposição do compromisso em se arriscar e de aceitar o novo, de desconstruir paradigmas, que “Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero ofende a substantividade” (FREIRE, 1996, p. 20 e 21). Essa afirmação se aplica também às pessoas com deficiência, nos remetendo às palavras de Arroyo (2017) sobre quais pedagogias usar quando os corpos deficientes chegam à escola, principalmente corpos jovens, adultos.

Assim, ensinar também exige a reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e o ato de assumir a identidade cultural, com a defesa por Freire, da formação e reconhecimento docente,

Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. (FREIRE, 1996, p. 21)

É nesta perspectiva que os educadores se entendem e deveriam atuar, construir suas marcas e identidades, como sujeitos históricos e sociais, como seres pensantes e dialógicos, envolvidos no combate a toda forma de exclusão.

Como um processo contínuo dentro do pensamento freiriano, a educação para a libertação, para o progresso, para o se fazer ouvir como sujeito de direitos e de expectativas dentro do contexto social é retomada, como na Pedagogia da Esperança (1992). Dentro de uma

proposta para mudanças na realidade e de conscientização social, defende uma postura progressista por parte do educador e da escola, em atitudes que enfrentem os imobilismos e a falta de esperança, sendo que “Os educadores e as educadoras progressistas coerentes não têm que esperar que a sociedade brasileira global se democratize para que elas e eles comecem também a ter práticas democráticas com relação aos conteúdos.” (FREIRE, 1992, p. 58).

No cenário amplo e complexo, como o da inclusão das pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos, a manutenção da esperança serve como estímulo para jornadas tão áridas na educação, em relação à falta de investimentos, de valorização, de respeito e fé na instituição Escola. Pois, se abandonarmos essa luta, o que restará no cenário da inclusão? Os ensinamentos de Freire nos chamam à reflexão

É por isso que, do ponto de vista dos interesses das classes dominantes, quanto menos as dominadas sonharem o sonho de que falo e da forma confiante como falo, quanto menos exercitarem a aprendizagem política de comprometer-se com uma utopia, quanto mais se tornarem abertas aos discursos "pragmáticos", tanto melhor dormirão as classes dominantes (FREIRE, 1992, p. 47).

É um convite para o enfrentamento às contradições e acomodações, para que se materializem as lutas e movimentos visando à construção de uma sociedade mais democrática, com respeito às diferenças, ensinamento esse, que podemos aproveitá-lo para a construção de uma escola mais inclusiva.

### **A perspectiva freiriana para a disseminação da escola inclusiva e o fortalecimento de suas práticas na Educação de Jovens e Adultos: retomando os questionamentos iniciais**

A contradição entre o que seria o ideal de escola inclusiva e a realidade dos espaços escolares, principalmente na Educação de Jovens e Adultos, revela o distanciamento entre o que está previsto na legislação e o que se efetiva na prática, o que nos levou aos questionamentos iniciais adotados neste estudo. Seguindo a concepção freiriana, quanto menos se buscar o sonho da inclusão real, mais longe dela se estará, e assim se abrem espaços para retrocessos e desconstruções de movimentos e estruturas conquistadas até então. Isso se traduz na proposta de Freire, onde afirma que

Reconhecer que o sistema atual não inclui a todos, não basta. É necessário precisamente por causa deste re-conhecimento lutar contra ele e não assumir a posição

fatalista forjada pelo próprio sistema e de acordo com a qual “nada há que fazer, a realidade é assim mesmo” (FREIRE, 2000, p. 56).

Dessa forma, a aceitação da realidade, o conformismo, a acomodação frente às realidades que ainda almejam a inclusão de fato, é negar a existência do diferente, da atuação e manifestação de poder que permeia a sociedade e que faz distinção entre normais e os não normais, quais escolas são feitas para determinados grupos e quais são para outros, aqueles “catalogados como deficientes, os últimos a chegar, a ser reconhecidos com direito à escola, à educação, ao trabalho, à formação humana plena.” (ARROYO, 2017, p. 271)

Nesse horizonte, a escolarização precisa fazer a diferença, constituir-se como um processo desencadeador de mudanças e desenvolvimento para o sujeito jovem adulto público-alvo da Educação Especial, porque nessa concepção “O acesso ao currículo, o avanço no processo de escolarização tem que se tornar significativo, influenciar na mudança de paradigmas e superação de antigas concepções sociais quanto ao desenvolvimento adulto, como o estereótipo de uma vida tutelada.” (BUENO; OLIVEIRA, 2019, p.13)

No contexto de inclusão/ exclusão, onde a educação é indispensável para que se pense em uma sociedade mais justa, Freire também se posiciona como crítico das demagogias políticas em Pedagogia dos Sonhos Possíveis, ponderando que educação e transformações sociais não se concretizam sem investimentos (FREIRE, 2001), contextualizando o que em Educação Inclusiva, Mendes (2017, p 70 e 71) define como a “inclusão escolar, pelo viés da matrícula e acesso na escola regular, que é a concepção adotada nos discursos políticos”.

Esses posicionamentos nos levam a refletir acerca da necessidade de se discutir com maior profundidade os conceitos, a constituição e o financiamento público dos serviços e apoios especializados, porque de acordo com Mendes (2017), a escola que separa os diferentes é inerentemente prejudicial, mas a que meramente iguala também pode ser desigual e injusta.

Assim, imbricadas nesses pressupostos, as concepções freirianas permanecem tão atuais, tão presentes no cenário educacional, contributivas para se pensar e entender a inclusão dos alunos público-alvo da Educação Especial na EJA, numa perspectiva mais humana, dialógica, crítica e perseverante.

Diante dessas abordagens, entendemos que a concepção freiriana contribui para reforçar o entendimento acerca da conjuntura da inclusão educacional dos sujeitos público-alvo da Educação Especial na EJA, principalmente das pessoas com deficiência, para estabelecer



contraponto, em uma prática que para se caracterizar como inclusiva deverá ser essencialmente transformadora.

## Reflexões finais

Trabalhar com a educação inclusiva de alunos público-alvo da Educação Especial na EJA é reinventar as concepções freirianas dentro de um novo contexto, junto a corpos e mentes diferentes, os “corpos deficientes” (ARROYO, 2016), os até outrora excluídos do espaço escolar.

Entender a presença desses alunos na EJA sob a perspectiva freiriana nos leva a ressignificar as práticas, reavivar as esperanças e continuar acreditando na inclusão, mesmo que só o acreditar não seja o suficiente para a efetivação, mas, um ponto de partida importante. É o acreditar, que constitui a luta diária que move a busca da efetivação do sonho, como defendia Paulo Freire, permeado por consciência e crítica à conjuntura vigente, com o objetivo de ir além, para uma escolarização que seja efetiva.

A consciência crítica nos possibilita entender que pensamentos positivos e desvelo podem se constituir em elementos impulsionadores de movimentos contrários à submissão, que se manifestem no reconhecimento da inclusão como direito, propulsora de desenvolvimento e transformação social.

Sob esse pensamento mais crítico e prospectivo de reconhecimento da educação inclusiva de jovens e adultos, público-alvo da Educação Especial, é que devemos estruturar o debate sobre investimentos e a constituição de políticas inclusivistas, que possibilitem garantir a disponibilidade e fortalecimento de estruturas, a formação e reconhecimento docente, questionando e se contrapondo ao que se encontra na prática com a “materialização pouco dispendiosa do ensino” (BEZERRA, 2016), que relega e fragiliza os processos inclusivos.

## Referências

ABDALLA, Ana Paula. **Representações de professores sobre a inclusão escolar**. 2016. Dissertação (Mestrado em Educação)- Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, São Paulo, 2016.

ARROYO, Miguel G. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

BEZERRA, Giovani Ferreira. Preparando a primavera: contribuições preliminares para uma crítica superadora à pedagogia da inclusão. **Revista HISTEDBR** On line, Campinas, v. 16, n. 68, p. 272 – 287, 2016.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para assuntos jurídicos: Brasília, 1998. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 02 de mar. de 2021.

BRASIL. Secretaria Especial dos Direitos Humanos. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa com Deficiência – CORDE, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: MEC, 2008.

BUENO, José Geraldo da Silveira. As políticas de Inclusão Escolar: uma prerrogativa da Educação Especial? In BUENO, José Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS Roseli Albino dos. (Orgs). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. Araraquara: Junqueira & Marin, 2008.p. 43-63.

BUENO, Olga Mara; OLIVEIRA, Rita de Cássia da Silva . O desenvolvimento adulto do sujeito deficiente intelectual e a relação com a Educação para Jovens e Adultos (EJA): uma análise, a partir da perspectiva docente. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 32. p. 1-15, 2019. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial>. Acesso em: 30 de nov. 2020.

CORRÊA, Vera Lúcia Alves dos S. STAUFFER, Anakeila de Barros. Educação inclusiva: repensando políticas, culturas e práticas na Escola Pública. In SANTOS, Mônica Pereira dos. PAULINO, Marcos Moreira (Orgs.) **Inclusão em Educação**: culturas , políticas e práticas. São Paulo: Cortez, 2008. p.123-142.

FERNANDES, Lorena. Barolo. SCHLESENER, Anita.; MOSQUERA, Carlos. Breve histórico da deficiência e seus paradigmas. **Revista do Núcleo de Pesquisas e Estudos Interdisciplinares em Musicoterapia**. Curitiba, v. 2, p. 132 -144, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação**: Cartas Pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. Ana Maria Araújo (Org.) São Paulo: UNESP, 2001.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. (Orgs) **Educação de Jovens e Adultos: teoria, práticas e proposta**. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 35-47.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Summus, 2015.

MAZZOTTA, Marcos J. S. **Educação Especial no Brasil**: história e políticas públicas. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MENDES, Eniceia Gonçalves. Sobre alunos “incluídos” ou da “inclusão”: reflexões sobre o conceito de inclusão escolar. In VICTOR, Sonia Lopes; VIEIRA, Alexandre Braga; OLIVEIRA, Ivone Martins de. (Orgs). **Educação Especial Inclusiva**: conceituações, medicalização e políticas. Campos dos Goytacazes: Brasil Multicultural, 2017. p.60-83.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Adotada e proclamada pela resolução 217 A (III) da Assembleia Geral das Nações Unidas (ONU) em 10 de dezembro de 1948. Disponível em: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000139423>. Acesso em: 10 de mar. 2021.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E CULTURA (UNESCO). **Declaração Mundial sobre Educação para Todos e Plano de Ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem**. Jomtien, Tailândia: UNESCO, 1990. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-mundial-sobre-educacao-para-todos-conferencia-de-jomtien-1990>. Acesso em: 10 de mar. 2021.

SILVA, Aline Maria da. **Educação Especial e Inclusão Escolar**: história e fundamentos. Curitiba: IBPEX, 2010.