



Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Centro de Educação e Humanidades

Faculdade de Educação

Alessandra Cassia de Oliveira Barbosa

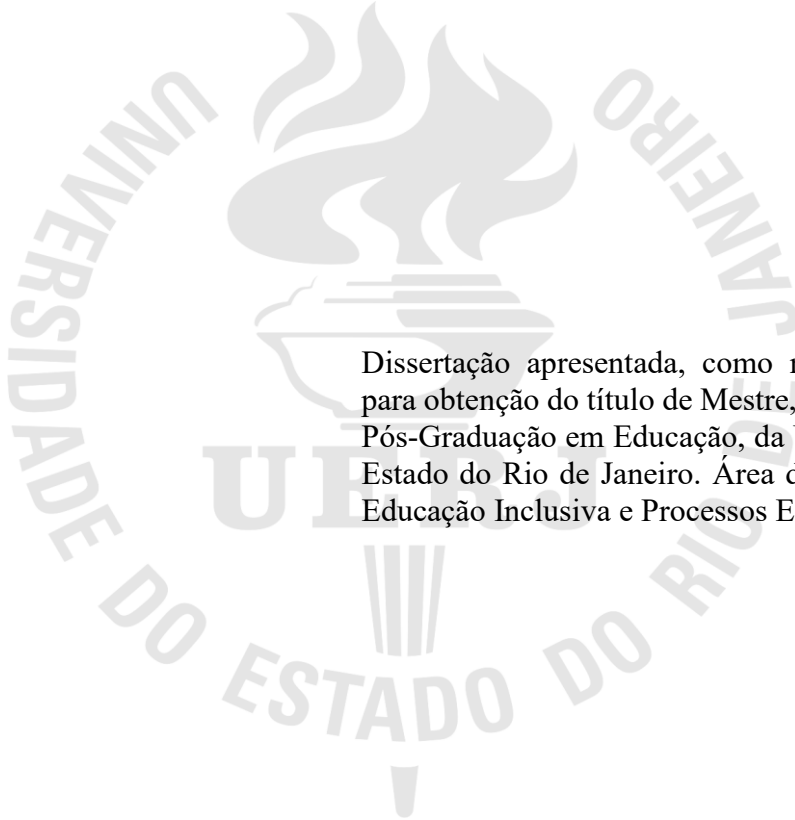
**Cotidiano escolar de mulheres jovens e adultas com deficiência intelectual
na classe especial de EJA: refletindo sobre as políticas atuadas na escola**

Rio de Janeiro

2025

Alessandra Cassia de Oliveira Barbosa

Cotidiano escolar de mulheres jovens e adultas com deficiência intelectual na classe especial de EJA: refletindo sobre as políticas atuadas na escola



Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais.

Orientadora: Prof.^a Dra Flávia Faissal de Souza

Rio de Janeiro

2025

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ / REDE SIRIUS / BIBLIOTECA CEH/A

B238 Barbosa, Alessandra Cassia de Oliveira.
 Cotidiano escolar de mulheres jovens e adultas com deficiência intelectual na
 classe especial de EJA: refletindo sobre as políticas atuadas na escola / Alessandra
 Cassia de Oliveira Barbosa. – 2025.
 173 f.

 Orientadora: Flávia Faissal de Souza.
 Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
 Faculdade de Educação.

 1. Educação – Teses. 2. Educação de Jovens e Adultos – Teses. 3. Políticas
 educacionais – Teses. I. Souza, Flávia Faissal de. II. Universidade do Estado do
 Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. III. Título.

br

CDU 37.016

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta
dissertação, desde que citada a fonte.

Alessandra Cassia de Oliveira Barbosa

Cotidiano escolar de mulheres jovens e adultas com deficiência intelectual na classe especial de EJA: refletindo sobre as políticas atuadas na escola

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Educação, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Educação Inclusiva e Processos Educacionais.

Aprovada em 20 de agosto de 2025.

Banca Examinadora:

Prof.^a Dr.^a. Flávia Faissal de Souza (Orientadora)

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Cristina Angélica Aquino de Carvalho Mascaro

Faculdade de Educação - UERJ

Prof.^a Dr.^a. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Rio de Janeiro

2025

DEDICATÓRIA

Dedico à minha ex-aluna, fonte de minha inspiração e admiração, Carolina Matias Cardoso da Silva.

AGRADECIMENTOS

Deus, em sua infinita misericórdia, colocou em meu caminho mulheres sem as quais esta pesquisa não seria possível. A efetiva participação das mulheres que me cercam, formou, durante a minha ausência, uma grande rede de apoio fundamental, nos cuidados com a minha filha e comigo mesma e especialmente em relação à minha saúde mental, oferecendo incentivos constantes e palavras de encorajamento. A todas as amigas, comadres, vizinhas, primas, irmãs, à minha mãe Zezé e à minha sogra Miriam, o meu obrigada.

À mulher que inspira e incentiva, a quem que admiro em todos os aspectos, minha querida orientadora, Prof.^a Dr.^a. Flávia Faissal de Souza, agradeço pela confiança, pelo afeto, pela acolhida e pela contribuição nesta pesquisa e na minha vida. Sua disponibilidade, sensibilidade e perseverança foram fundamentais tanto na construção desta pesquisa como na construção da minha trajetória, agora como pesquisadora. Muito obrigada por tudo.

Ao GEDH, agradeço pela oportunidade de participar da pesquisa coletiva, pelas leituras e estudos que contribuíram para a minha formação, pela generosidade, pela gentileza e pelo acolhimento, pelas trocas, que se transformaram em momentos de alegria e compreensão.

Às mulheres que vieram antes de mim, descendentes de pessoas escravizadas e que compõem quem eu sou hoje. À minha mãe Zezé, mulher preta e nordestina, por todo cuidado. Mesmo sem compreender o que é um mestrado, ela me incentivava a todo instante. Mãe, eu consegui porque tenho você na minha vida. Te amo.

À minha avó, Carlota Joaquina e a toda minha ancestralidade: Eliziária, Carolina e todas que foram resistência ao regime escravocrata brasileiro e que sem saber, fundaram o que é hoje o Quilombo de Helvécia, no extremo sul da Bahia.

Ao meu pai, Hildebrando Barbosa. Longe dos meus olhos, mas sempre presente em meu coração, em meus pensamentos e em meus sonhos.

Ao meu pequeno núcleo familiar que renunciou a momentos tão importantes e cederam a mim a oportunidade da pesquisa. Meu marido, Emilton e minha filha Maria Cecília, vocês foram fundamentais nessa caminhada por me proporcionar o desejo de nunca desistir.

Aos meus gatinhos, Cookie e Tom, agradeço pelos afagos quentinhos nos meus momentos solitários da escrita. Vocês, meu pequeno núcleo compõem as minhas pequenas alegrias cotidianas. Amo vocês.

Aos profissionais da Creche Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto, que me receberam com carinho e entusiasmo, expresso a minha gratidão. Em especial agradeço às professoras Ana Paula Apelfeler Mirandella e à querida e saudosa Sebastiana Inez Pereira de Souza do Egito, que atuou como professora por 32 anos na escola, sendo os últimos dezoito, dedicados à classe especial. Sebá (como chama as colegas da escola) entrou de licença especial durante o segundo ano da pesquisa e iria se aposentar no final de 2024, mas foi acometida por um infarto e nos deixou para vida eterna.

Aos alunos e alunas da classe especial da Creche Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto, o meu sincero agradecimento por todo carinho e generosidade. Por me receberem sempre com um sorriso e abraços cheios de expectativa. “Eu sou porque nós somos”, como diz o provérbio africano.

Agradeço imensamente às professoras Prof^ª. Dr^ª. Cristina Angelica Aquino de Carvalho Mascaro e Prof^ª. Dr^ª. Mônica de Carvalho Magalhães Kassar pelo aceite em participar da banca e pelas generosas contribuições.

Aos funcionários da UERJ Maracanã e, em especial, aos funcionários da UERJ/FEBF, que cuidam do prédio e das pessoas com respeito e aconchego.

Na condição de professora-pesquisadora, eu não poderia deixar de agradecer a Carol, Istefani, Nathan Pereira, Nathan Santos, Paula Eduarda, Regina, Rodrigo, Ronald, Matheus, Jennyffer, Eduardo, Sergio, Sidnei, Anderson, Yasmim, José Fernando, Brendo, a seus familiares e a todos e todas alunos e alunas com deficiência intelectual que, generosamente, estão me ensinando a ser professora.

Aos colegas da Escola Municipal Desembargador Ney Palmeiro.

À Magna Fabiana Souza da Silva pela revisão e amizade.

Ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

Ao Programa de Bolsa da Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro, através da Escola de Formação Paulo Freire, pela concessão da bolsa de estudos.

À Faperj pelo financiamento da pesquisa.

RESUMO

BARBOSA, Alessandra Cassia de Oliveira. *Cotidiano escolar de mulheres jovens e adultas com deficiência intelectual na classe especial de EJA: refletindo sobre as políticas atuadas na escola*. 2025. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

O objetivo desta dissertação é analisar o processo de escolarização de estudantes mulheres com deficiência intelectual matriculadas em uma classe especial de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir das políticas educacionais atuadas em uma escola pública. A pesquisa integra o projeto coletivo, que investigou, em uma escola pública as condições de desenvolvimento de estudantes com deficiência. Fundamentada na Teoria histórico-cultural em diálogo com os estudos sobre os efeitos das políticas educacionais de Stephen Ball e colaboradores sobre a teoria de atuação das políticas. Os caminhos metodológicos contemplam a análise documental das políticas educacionais de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos, bem como observação/atuação e roda de conversa com estudantes e professores de uma classe especial de educação de jovens e adultos de uma escola pública. O foco foi direcionado às estudantes mulheres com deficiência intelectual. Para a construção dos dados da pesquisa, realizamos registros em diário de campo, fotografias e filmagens. Os achados da pesquisa apontam para a importância em pensar políticas para os sujeitos jovens e adultos com deficiência, visto que, a classe especial de EJA enfrenta desafios como ausência de políticas de terminalidade e de progressão escolar e a invisibilidade desses sujeitos na matriz curricular proposta pela rede municipal de Duque de Caxias. Ademais, a ausência de políticas intersetoriais no município é um fator para a manutenção de adultos em uma estrutura de uma instituição educacional. A pesquisa também concluiu que a inexistência de distribuição de absorventes nas escolas provoca evasão das estudantes, assim como a falta de educação sexual, como prevê a matriz curricular municipal têm impactos negativos na vida escolar destas estudantes. As estratégias de mediação pedagógica aliadas ao Plano Educacional Individualizado (PEI) constituem como instrumento para práticas pedagógicas emancipatórias. É preciso promover uma cultura que escute as estudantes mulheres com deficiência intelectual e ofereça a elas a possibilidade de escolhas. Por fim, é necessário pensar que a função social da escola é se assumir como espaço de desenvolvimento cultural.

Palavras-chave: políticas educacionais; classe especial EJA; teoria histórico-cultural; teoria de atuação de políticas.

ABSTRACT

BARBOSA, Alessandra Cassia de Oliveira. *Daily school life of young and adult women with intellectual disabilities in the special EJA class: reflecting on the policies implemented at school*. 2025. 173 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2025.

The objective of this dissertation was to analyze the schooling process of female students with intellectual disabilities enrolled in a special class of Youth and Adult Education (EJA), from based on the educational policies implemented in a public school. The research integrates the collective project, which investigated in a public school the development conditions of students with disabilities, based on the Historical-cultural theory in dialogue with studies on the effects of educational policies by Stephen Ball and collaborators on the theory of enactment. The methodological paths include documentary analysis of the educational policies of Special Education and Youth and Adult Education, as well as observation/ performance and conversation with students and teachers of a special class of youth and adult education of a public school. The focus was directed to female students with intellectual disability. For the construction of research data, we made records in field diary, photographs and filming. The research findings point to the importance of thinking policies for young people and adults with disabilities, since the special class of EJA faces challenges such as lack of finality and invisibility of these subjects in the curriculum matrix. In addition, the absence of intersectoral policies in the municipality is a factor for the maintenance of adults in an educational institution. The research also concluded that the lack of distribution of tampons in schools and sex education have negative impacts on the school life of these students. It is necessary to promote a culture that listens to women students with intellectual disabilities and offers them the possibility of choices.

Keywords: educational policies; young and adult women in special class; historical-cultural theory; theory of policy enactment.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Publicações sobre estudantes com deficiência na escola	40
Quadro 2 - Classes especiais/exclusivas por etapas de ensino	49
Quadro 3 - Políticas Nacionais de Educação Especial e de EJA	52
Quadro 4 - Publicações sobre as classes especiais	65
Quadro 5 -Dimensão da Atuação de políticas	79
Quadro 6 - Estratégia de aproximação com a problemática do estudo	83
Quadro 7 - Procedimentos analíticos	87
Quadro 8 - Classes Especiais em Duque de Caxias em 2023	91
Quadro 9 - Participantes da pesquisa	98
Quadro 10-Documentos legislativos e políticos do município de Duque de Caxias que tratam das modalidades da Educação Especial e da EJA	102
Quadro 11 - Principais diretrizes políticas de Duque de Caxias voltadas para as classes especiais e para os jovens e adultos com deficiência	106
Quadro 12 – Listagem das políticas atuadas na escola	107
Quadro 13 - Política atuada, fontes, núcleos conceituais e eixos de análise.....	109

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Diagrama de Venn. Contextos do ciclo de políticas	75
Figura 2 - Planta baixa da CEMAA	92
Figura 3 - Nomes na rifa	95
Figura 4 – montagem com as fotos dos cadernos das alunas.....	113

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
BDTD	Digital Brasileira de Teses e Dissertações
Capes	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior
CEE	Coordenadoria de Educação Especial
CEJA	Centro de Educação para Jovens, Adultos e Idosos
CEMAA	Creche Escola Municipal Doutor Álvaro Alberto
Cenesp	Centro Nacional de Educação Especial
Cederj	Centro de Educação Superior à Distância do Rio de Janeiro
CEPEMHed	Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias e Baixada Fluminense
CNE	Conselho Nacional de Educação
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CRE	Coordenadoria Regional de Educação
DC	Duque de Caxias
DI	Deficiência Intelectual
DNEE	Diretrizes nacionais para a educação especial
DSM	Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENCD	Escola Normal Carmela Dutra
FAETEC	Fundação de Apoio à Escola Técnica
FEBF	Faculdade de Educação da Baixada Fluminense
Foras	Fórum de Oposição e Resistência ao shopping
FUNDEF	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de valorização dos profissionais de educação

FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais de educação
GE	Grupo de estudos
GEDH/UERJ-CNPq	Grupo de Pesquisa em Educação, Desenvolvimento Humano e Diferenças
GT	Grupo de trabalho
HUPE	Hospital Universitário Pedro Ernesto
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IDH	Índices de Desenvolvimento Humano
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira
ISERJ	Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro
JCNE	Jovem Cientista do Nosso Estado
LBI	Lei Brasileira de Inclusão
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
LED	Laboratório em Educação e Diferenças
MEC	Ministério da Educação
MPEJA	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
MUB	Movimento União dos Bairros
ONU	Organização das Nações Unidas
PCRJ	Prefeitura da Cidade do Rio de Janeiro
PEI	Planejamento Educacional Individual
PECD	Políticas de educação, relações de ensino e condições de Desenvolvimento dos alunos com deficiência na escola
PME	Plano Municipal de Educação
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNPM	Plano Nacional de Políticas para Mulheres

PNEEPEI	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGECC	Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas
PPP	Projeto Político Pedagógico
Proped	Programa de Pós-graduação em Educação
PUC	Pontifícia Universidade Católica
RJ	Rio de Janeiro
RS	Rio Grande do Sul
SME	Secretaria Municipal de Educação
SC	Santa Catarina
SciELO	<i>Cientific Eletronic Library Online</i>
SRM	Sala de Recursos Multifuncionais
STF	Superior Tribunal Federal
TEA	Transtorno do espectro autista
THC	Teoria Histórico-cultural
UFF	Universidade Federal Fluminense
UNEB	Universidade do Estado da Bahia
UNESCO	Organização das nações unidas para a educação, ciência e cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas Para a Infância
UERJ	Universidade do Estado do Rio de Janeiro

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	15
1 MULHERES JOVENS E ADULTAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL:	
Trajetórias femininas na escola à luz da teoria Histórico-cultural	26
1.1 A Teoria Histórico-cultural: as relações de ensino e a função social da escola no processo de escolarização de mulheres jovens e adultas na escola	26
1.1.1 <u>Desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual de acordo com Teoria Histórico-cultural</u>	26
1.1.2 <u>A função social da escola e as relações de ensino</u>	31
1.2 Percursos históricos das mulheres jovens e adultas com deficiência na escola	32
1.3 Revisão de Literatura: as pesquisas atuais sobre educação de mulheres com deficiência	39
1.3.1 <u>Estratégias de buscas</u>	39
1.3.2 <u>Refletindo sobre a Revisão de Literatura</u>	44
2. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DE JOVENS E ADULTOS: as classes especiais de EJA em foco	47
2.1 Conceituando Política	47
2.2 Políticas Nacionais de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos: uma análise sobre as classes especiais	48
a) Políticas dos anos 1960 aos anos 1990	53
b) Políticas a partir da década de 1990	57
2.3 Revisão de literatura: Produções sobre as classes especiais de educação de jovens e adultos	63
2.3.1 <u>Estratégias de busca</u>	64
2.3.2 <u>Reflexões a partir revisão da literatura: contextualizando as Classes Especiais de Educação de Jovens e Adultos</u>	69
3. CAMINHOS DA PESQUISA: Políticas atuadas com a escola	71
3.1 A pesquisa na Teoria Histórico-cultural dialogando com a teoria da atuação das políticas	71
3.1.1 <u>A pesquisa na Teoria Histórico-cultural</u>	72

3.1.2 <u>A contribuição da Teoria da atuação das políticas para a pesquisa nas Políticas Educacionais</u>	74
3.2 Diálogos entre a teoria da atuação e a Teoria Histórico-cultural	78
3.3 Estratégias de pesquisa	81
3.4. Contextualizando o município e a escola	87
3.4.1 <u>O município de Duque de Caxias: a desigualdade e o cenário educacional</u>	87
3.4.1.1 <u>A escola</u>	91
3.4.1.2. <u>As classes especiais de Educação de Jovens e Adultos</u>	94
3.4.2 <u>Participantes da Pesquisa</u>	95
4 ANÁLISE DAS POLÍTICAS ATUADAS NA ESCOLA PÚBLICA: estudantes	
mulheres com deficiência intelectual de uma classe especial de EJA	100
4.1 Políticas municipais de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos em Duque de Caxias/RJ	100
4.2 Mapeando as políticas atuadas na escola e a escolarização	106
4.2.1 <u>Políticas educacionais com foco nos adultos com deficiência no município de Duque de Caxias: reflexões sobre o lugar da escola</u>	109
4.2.2 <u>Trabalho pedagógico no contexto da classe especial de EJA</u>	113
4.2.3 <u>Relação da escola e o estereótipo da estudante mulher</u>	118
4.2.4 - <u>Possibilidades de aprendizagem</u>	125
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	133
ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP	149
ANEXO B – Parecer do Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e formação Continuada / SME-DC	153
ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Maiores de idade	154
ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsável Legal	156
ANEXO E – Quadro com as visitas na escola	158
ANEXO F – Mapeamento dos vídeos	160
ANEXO G – Planejamento Educacional Individual	167

INTRODUÇÃO

A década de 1990 foi marcada por convenções internacionais¹ que orientavam a maior participação social e a defesa dos direitos das pessoas com deficiência, impactando na formulação de políticas brasileiras. Também nessa época, as políticas de enfrentamento à hierarquia de gênero começaram a ganhar espaço na agenda brasileira em resposta aos movimentos populares que enfrentavam a disparidade social enraizada na sociedade brasileira (Vianna; Unbehaum, 2016).

Analisando essa conjuntura, principalmente no cenário brasileiro, pessoas com deficiência, em particular, mulheres com deficiência enfrentam desafios significativos em relação ao acesso e à escolarização. Essas barreiras afetam as oportunidades de crescimento pessoal, profissional e acadêmico, em especial, as mulheres com deficiência intelectual, limitando o seu protagonismo social (Pereira, 2019).

Assim, a proposta dessa pesquisa emerge das inquietações vivenciadas na escola sobre a atuação de políticas na escolarização de estudantes jovens e adultas matriculadas em uma classe especial de uma escola pública no Município de Duque de Caixas, região da Baixada Fluminense no estado do Rio de Janeiro.

Pensar a educação, a partir da ótica da educação popular tem sido o cerne dos meus estudos desde a minha licenciatura. Ao lecionar em uma escola pública de periferia, como professora na modalidade de Educação Especial provocou em mim o desejo de querer aprender sobre os estudantes com deficiência. Nesse movimento, a minha atuação como professora do ensino básico começou a se entrelaçar ao meu desejo de pesquisar sobre essa realidade, dando sentido e profundidade ao avanço dos meus estudos.

Atuando desde 2005 em escolas públicas, tive a oportunidade de passar por vários espaços e modalidades de ensino, mas foi na Educação Especial que encontrei o meu lugar. As histórias dos/as estudantes se encontravam com a minha. Suas trajetórias sensibilizaram o meu olhar como professora. Durante a minha escolarização, sofri violentos processos de racismo e preconceito em relação à minha origem, pois sou uma mulher preta e periférica. Tais experiências que marcam e representam resistências até hoje compõem a complexidade das minhas ações no processo de ensino daqueles/as que, dadas suas diferenças humanas, sejam

¹ Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, Tailândia; Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade, que produziu a Declaração de Salamanca, em 1994; Convenção da Guatemala em 1999, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3.956/2001 (Brasil, 2001a)

elas, físicas, sensoriais, intelectuais, ou de outra natureza, são usadas como estereótipos para negar a sua humanidade.

Recordando a minha infância, posso afirmar que a motivação para esta pesquisa se encontra ali, nas minhas tenras memórias. Nasci no município de São João de Meriti na Baixada Fluminense e passei a maior parte da infância em Ricardo de Albuquerque, bairro periférico, na zona norte do Rio de Janeiro. A partir dos oito anos de idade passei a frequentar a Escola Municipal Coelho Neto, que não tinha boa fama à época. Seu prédio era marcado por pichações e ali eram recebidos os/as alunos/as que não conseguiam vaga em outras escolas da região.

Enquanto frequentávamos a escola diurna, minha mãe e as vizinhas, frequentavam a mesma escola no turno da noite. Essas mulheres trabalhavam durante o dia em uma pequena confecção de roupas. Entre linhas e agulhas, vi minha mãe tentando consolidar a sua alfabetização. A luta dessas mulheres pela escolarização sempre foi algo que me afetou. Seus enfrentamentos diante de uma sociedade machista, misóginia, classicista, capacistista e racista me fazia refletir, ainda criança sobre a importância da educação.

Cresci em um lar composto por pai, mãe e seis irmãos, sendo minha irmã gêmea e eu as caçulas dessa prole. Nossa família, toda negra, pobre e trabalhadora, enfrentou os desafios dos anos 1980, sobrevivendo à recessão econômica e dificuldade financeira, porém sempre dando importância aos estudos. Entre a marcenaria do meu pai e as costuras da minha mãe, crescemos valorizando o trabalho e as oportunidades que só a educação poderia oferecer. E foi somente através das políticas públicas de educação que consegui acessar o ensino superior, tornando-me a primeira da minha família a cursá-lo e, posteriormente, a primeira a ingressar em uma pós-graduação *Stricto Sensu*.

Então, em 1995, fui estudar na Escola Normal Carmela Dutra- ENCD (hoje Instituto Superior de Educação Carmela Dutra). À época, como a escola era muito concorrida, e a ENCD oferecia poucas vagas, havia uma seleção de estudantes por meio de uma prova. Em 2002, tive a oportunidade de fazer meu primeiro curso de nível superior no Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), tradicional escola de formação de professores do Rio de Janeiro, mantida pela Fundação de Apoio à Escola Técnica (FAETEC) onde ingressei o Curso Normal Superior.

De todas as disciplinas que foram oferecidas, posso destacar as disciplinas de Educação Inclusiva, ministrada pela Prof^a M^a. Monica Astuto Lopes; Fundamentos Teóricos da Educação de Jovens e Adultos e Filosofia da Educação, oferecidas pelo Prof. Me. Paulo de Tarso e Antropologia oferecida pela Prof^a Dr^a. Andréa Pavão Bayma como fontes para a minha formação como professora pesquisadora.

Hoje, relembro o tema da minha monografia escrita para o Normal Superior: “As representações sociais entre presidiários e ex-presidiários sobre a instituição escolar no presídio Evaristo de Moraes através da escrita epistolar” (Barbosa, 2006), ainda naquele ano, reconheço pontes que me conectam ao que pesquiso atualmente. As especificidades da Educação de Jovens e Adultos me inquietavam ainda na década passada e fazem parte da minha constituição como professora.

Durante o curso Normal Superior tive a oportunidade de estagiar em uma empresa que oferecia informática educativa para escolas e cursos na região norte do Rio de Janeiro. O trabalho consistia em ensinar as novas metodologias do computador para crianças e jovens de escolas particulares que não contavam com laboratório de informática. Nesse estágio houve o meu primeiro contato com alunos com deficiência. Após negativas de todas as colegas em levar o curso para uma escola exclusivamente para alunos com deficiência, fui indicada para esse desafio.

Estar com os alunos com deficiência não se revelou um desafio, mas uma experiência transformadora. Com ajuda das professoras da escola pude envolvê-los com trabalho proposto permanecendo todo ano letivo. Foi nesse contexto, que pude acompanhar de forma mais próxima o desenvolvimento de alunos com deficiência intelectual.

Destaco que, ainda durante a realização do curso no ISERJ, eu ingressei, com o apoio do Prouni, na graduação em Ciências Econômicas na Universidade Candido Mendes, sem, contudo, esquecer-me das fontes teóricas entre as Ciências Econômicas e a área Educacional resultando por isso no tema monográfico apropriado à Educação, intitulado: “Influência do FUNDEF/FUNDEB² nos indicadores educacionais nos municípios do Rio de Janeiro” (Barbosa, 2011). O trabalho possibilitou uma relação interdisciplinar entre Ciências Econômicas e Educação, e fundamental para a compreensão do campo da gestão pública, antes não observada por mim.

Em 2008, fui aprovada então, para o concurso de professores do município do Rio de Janeiro. Escolhi trabalhar na 6ª Coordenadoria Regional de Educação (CRE)³ por ser a mais próxima do município de Nilópolis, município em que já trabalhava como professora desde 2005. Essa região está na lista dos piores Índices de Desenvolvimento Humano (IDH) da Cidade

² Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos profissionais de educação.

³ A 6ª CRE, estrutura administrativa descentralizada da Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro abrange os bairros de Acari, Anchieta, Barros Filho, Coelho Neto, Colégio, Costa Barros, Deodoro, Guadalupe, Irajá, Parque Anchieta, Pavuna e Ricardo de Albuquerque.

do Rio de Janeiro, além de abranger bairros com intensos tiroteios e disputas por territórios por parte de grupos de tráfico de drogas.

Ao tomar posse como professora da Prefeitura Municipal do Rio de Janeiro (PCRJ) fui lotada para a Escola Municipal Erico Veríssimo, localizada no bairro de Fazenda Botafogo (região de Acari) que atende estudantes dos arredores de Acari e do Complexo da Pedreira. Lá eu tive meus primeiros aprendizados sobre cotidiano escolar em favela. Cada dia era um aprendizado diferente nos cinco anos em que permaneci. E, hoje, acompanhando alguns alunos pelas redes sociais, orgulha-me em vê-los na universidade pública.

Na Escola Municipal Erico Veríssimo as turmas eram lotadas, acima do que previa a lotação, e geralmente incluíam estudantes com deficiência. As minhas turmas sempre eram formadas com um quantitativo que excedia o limite estabelecido, a comunidade demonstrava respeito pela escola e pela equipe. Isso contribuía para a preservação de um forte vínculo entre a escola e a comunidade.

Desenvolver o trabalho de alfabetização era o que me encantava. Colaborar no processo daqueles/as estudantes de reconhecerem as primeiras letras e vê-los/as lendo pela primeira vez era a motivação que me fazia sair às 5h30 da manhã de casa para chegar às 7h30 na escola. Contudo em 2012 recebi o convite para ser coordenadora pedagógica na Escola Municipal Narbal Fontes, em Ricardo de Albuquerque. A possibilidade de voltar ao bairro onde passei a minha primeira infância, e onde ainda tenho tantos amigos, foi um dos motivadores para aceitar esse desafio.

Enquanto professora tive a oportunidade de lecionar na Educação Básica, no Ensino Fundamental e Médio. Também nesse tempo, fui tutora presencial no consórcio do Centro de Educação Superior à Distância do Rio de Janeiro (Cederj) no Curso Superior de Administração Pública ofertado pela Universidade Federal Fluminense (UFF). Nesses anos, atuei nas modalidades de Educação a Distância, Educação Profissional e Tecnológica, Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial.

A minha entrada na Educação Especial só se deu em 2018. A partir de um convite da escola onde atuo até hoje, a Escola Municipal Desembargador Ney Palmeiro. Na entrevista com a direção da escola, esta tinha a proposta de dinamizar a classe especial e consolidar a alfabetização desses jovens que estavam nessa turma, a maioria desde criança. Ainda que eu tivesse o desejo antigo de trabalhar com Educação Especial, hoje relembrando minha trajetória profissional, percebo que a Educação Especial me encontrou.

A rede municipal de educação do Rio de Janeiro é uma das maiores da América Latina. Em 2023, contava com 1.557 unidades escolares e 1.276.846 matrículas na Educação Básica,

das quais 35.889 matrículas na Educação Especial e dessas, 4.587 em classes especiais (Brasil, 2024). Essa rede, é reconhecida por ser vanguardista na Educação Especial, com as crescentes matrículas de estudantes com deficiência na década de 1960, foi criado então o Instituto Helena Antipoff, com objetivo de dar suporte à formação de professores, além de ser um centro de referência aos estudantes com deficiência⁴ (Jannuzzi, 2004).

A rede municipal do Rio de Janeiro oferece espaços em que os estudantes com deficiência convivem em turmas regulares, com apoio de sala de recursos multifuncionais ou professores itinerantes, assim como espaços de caráter segregados como as classes e escolas especiais, além das classes hospitalares (Glat, Pletsch, Fontes; 2006; 2009).

No cotidiano da classe especial, ainda me deparo, com o desafio de compreender o papel social desses/as estudantes. E me chama a atenção ver tantas meninas mais velhas na turma. Algumas tinham mais de 20 anos, outra com quase 30 anos, em uma escola de crianças, participando de atividades infantis, muitas vezes visivelmente incomodadas.

Mergulhada nas leituras sobre Educação Especial, sua trajetória e legislações: Fernandes (2013), Glat e Fernandes (2005), Souza (2018), Pletsch e Paiva (2018) decidi fazer o curso a distância de pós-graduação lato sensu em Psicopedagogia com Ênfase em Educação Especial. O curso ainda não me esgotava e permaneci em busca de autores e autoras que pudessem me responder às questões do aprendizado de alunos com deficiência intelectual e transtorno do espectro autista, estes que eram o público-alvo da minha turma.

Em 2020, com o advento da pandemia do COVID-19, as aulas tornaram-se remotas e a angústia por mais leituras me forçava a tornar estudar autores que eu entendia como primordiais para entender a Educação Especial. Também busquei a ler trabalhos de autores que até então eu não conhecia, principalmente na área de legislação desta modalidade de ensino.

Então, floresceu em mim o desejo de fazer uma nova modalidade de pós-graduação. Como eu nunca havia estado em uma turma de pós-graduação *Stricto Sensu*, decidi me inscrever como aluna isolada⁵ em disciplinas oferecidas em universidades públicas. Pretendia presenciar como seriam as aulas, e verificar se eu teria condições de me manter em um curso tão ambicionado por tantos pesquisadores.

Particpei remotamente da disciplina "EJA e Educação Especial na Perspectiva Inclusiva" oferecido no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), com a Prof^ª. Dr^ª Patrícia Carla da Hora Correia. A

⁴ Para mais informações: <https://multirio.rio.rj.gov.br/index.php/reportagens/607-a-contribuicao-do-instituto-helena-antipoff-a-educacao-especial-no-rio>

⁵ Aluna externa da Universidade

experiência foi enriquecedora, pois possibilitou aprofundar meu entendimento sobre a interseção entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial, dentro de uma abordagem inclusiva. Além dessa disciplina, ao defrontar-me com outras disciplinas e vagas na região onde resido, encontrei a Prof^ª Dr^ª Flávia Faissal de Souza, autora presente em tantos artigos que eu estivera lendo, principalmente sobre legislação em Educação Especial.

Ser selecionada para a disciplina “Processos de Inclusão e Exclusão” vinculado ao curso de mestrado do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) foi fundamental para meu percurso formativo. Essas vivências contribuíram significativamente para entender o meu objeto de pesquisa. Participar da disciplina foi importante para desenvolver em mim o desejo pela pesquisa. Aprendi muito com os diálogos e os teóricos utilizados nas aulas. Despertaram em mim o desejo pela vida acadêmica, assim me candidatei como membro voluntária do grupo de pesquisa em que Prof^ª Dr^ª Flávia Faissal de Souza é líder, o Grupo de Pesquisa em Educação, Desenvolvimento Humano e Diferenças (GEDH/UERJ-CNPq).

O ingresso no Grupo de Pesquisa avultou em mim o encantamento e o aprofundamento nas leituras sobre deficiência e política nas escolas. A cada dia aprendo mais e me constituo como pesquisadora. Inicialmente, as leituras estavam concentradas na teoria Histórico-cultural e posteriormente, adentramos nas leituras sobre políticas educacionais. Fazer parte desse grupo, liderado por uma mulher e constituído por uma maioria feminina me ajudou a pensar no meu objeto de pesquisa.

Em 2023, ingressei no Programa de Pós-graduação em Educação na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (Proped/UERJ) na linha de pesquisa Educação Inclusiva e Processos Educacionais, sob orientação da Prof^ª. Dr^ª Flávia Faissal de Souza. Naquele momento, pretendia pesquisar as estudantes jovens e adultas nas classes especiais do município do Rio de Janeiro.

Nesse contexto, estava sendo desenvolvido o projeto coletivo junto ao GEDH/UERJ-CNPq⁶. O projeto, coordenado pela Prof^ª Dr^ª Flávia Faissal de Souza, intitulado “Políticas de educação, relações de ensino e condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na escola” (PECD), iniciou em 2022 e estava sendo desdobrado no município de Duque de Caxias,

⁶ O Grupo de Pesquisa contempla dois Programas de Pós-graduação, a saber: Programa de Pós-Graduação em Educação (PROPED/UERJ) e Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC/UERJ-FEBF). Além das bolsas da Capes e da Faperj dos alunos de Pós-graduação, este projeto conta com distintos recursos advindos de editais públicos, tais como: Prociência 2021-2024; Jovem Cientista do Nosso Estado (JCNE) 2022-2025; Bolsa de Produtividade em Pesquisa (PQ2); PROATEC 2022; Bolsa de Iniciação Científica da Faperj 2022; Bolsa do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC)UERJ/CNPq; e, Bolsa TCT/Faperj.

município que, historicamente era marcado pelas desigualdades sociais. O projeto pretendia pesquisar as condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na escola, além de analisar os efeitos das políticas de Educação Básica e de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva nas relações de ensino e, conseqüentemente, nas condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência no ensino regular, considerando como as interpretações, traduções e atuações das políticas e como estas são vivenciadas pelos alunos com deficiência em uma escola de Ensino Fundamental I da rede pública de Duque de Caxias (Souza, 2022).

Decidi, então integrar ao projeto coletivo, pela sua relevância para a Educação Especial, quanto pela sua construção colaborativa. Originalmente, eu não tinha ainda uma relação com o município estudado, apesar de ter nascido na Baixada Fluminense, não tinha familiaridade com Duque de Caxias. Foi somente quando começou a pesquisa com a escola e as discussões no grupo de pesquisa que compreendi a real necessidade de se estudar as políticas de Educação Especial nesta cidade.

Os dados do Atlas de Desenvolvimento Humano no Brasil (Brasil, 2010) demonstram a fragilidade social do município de Duque de Caxias. Em relação a renda per capita, enquanto no Brasil a média nacional é de R\$ 1.353,00, a média dos caxienses é de R\$ 592,81. Equiparando raça e gênero, os dados de Duque de Caxias demonstram uma média em que homens possuem renda per capita de R\$606,64, enquanto mulheres, R\$580,00. Brancos possuem renda de R\$ 712,82 enquanto negros R\$ 526,89.

Ainda, segundo o Atlas do desenvolvimento humano no Brasil (Brasil, 2010), apesar do município apresentar um Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) alto (0,711), ainda é inferior à média nacional (0,766) e a média estadual (0,762), ficando na posição 1574^a em relação aos municípios brasileiros, demonstrando vulnerabilidade em relação à educação, renda e saúde, critérios que compõem o cálculo do IDH.

Outro importante indicador é o índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), instrumento pelo qual podemos mensurar os parâmetros educacionais em diferentes regiões do país, incluindo o município de Duque de Caxias. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) (Brasil, 2021) apontam que para as séries iniciais, a cidade apresenta índice de 4,3 no IDEB, ocupando a posição 4716^a no ranking nacional e o último lugar no ranking estadual do IDEB (comparando com os 92 municípios do Estado do Rio de Janeiro). Esses dados refletem os desafios que impactam a escola pública e os estudantes com deficiência na escola.

O Censo de 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) apontou que 25% da população do município, acima de 2 anos se declarava com alguma deficiência. Dos 855.048 moradores de Duque de Caxias, 298.830 apresentaram algum tipo de deficiência leve, moderada ou severa, predominando a deficiência visual.

Pessoas com deficiência totalizam 8,9% da população brasileira acima de 2 anos de idade, conforme dados do IBGE (2022). Em relação ao gênero 10% são mulheres e 7,7% homens. No que se refere ao analfabetismo, em todos os grupos de idade, o grupo de pessoas com deficiência são proporcionalmente maior do que pessoas sem deficiência. Em relação à taxa de escolarização das pessoas entre 6 à 24 anos e em todas regiões brasileiras, pessoas sem deficiência são a maioria em todas as faixas de idade, comparando com pessoas sem deficiência.

A questão do gênero sempre esteve presente nas minhas leituras (Tiburi, 2018; Miguel; Biroli, 2014; Adiche, 2017). Refletir as trajetórias dessas estudantes, seu acesso e permanência na escola e particularmente, as estudantes jovens e adultas com deficiência intelectual, as políticas públicas de inclusão e como estas são atuadas na escola, foram desenvolvendo em mim, a partir da observação que fazia dessas alunas na escola pública.

Isto posto, o estudo sobre mulheres com deficiência na escola é essencial para contribuir para o desenvolvimento de políticas públicas que valorizem a diversidade humana e o respeito aos direitos fundamentais, como a educação e a participação social.

Dessa forma, esta pesquisa se concentra nas políticas de Educação Especial, com foco nas classes especiais e nas políticas de Educação de Jovens e Adultos (EJA), uma vez que a turma pesquisada está inscrita no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira (INEP) como turma de Educação Especial, na modalidade de Classe Especial de EJA.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade de ensino criada para atender à população que não teve acesso à escolarização na idade adequada no Brasil e tem raízes históricas com a industrialização e urbanização que o país se encontrava no início dos anos 1960. Assim como a Educação Especial, a EJA teve seu surgimento ligado às demandas sociais e iniciativas de diferentes entidades que buscavam a redução da taxa de analfabetismo que era alarmante na população entre 7 a 15 anos (Peregrino, 2015).

Julião e Paiva (2015) afirmam que a qualidade da educação oferecida aos jovens e adultos segue sob questionamento, por oscilar entre paradoxos e preconceitos, concepções e modos de aprendizagem na vida adulta, colocando em discussão a adequação metodológica, de currículos, de material didático e até mesmo organização de tempo e espaços.

E desses questionamentos e tensionamentos foram surgindo a EJA no Brasil. A princípio destinado para os jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização na idade adequada,

mas com o decorrer da universalização do ensino, o perfil da EJA foi mudando, como denuncia Peregrino (2015), passando a incluir um grande contingente de jovens egressos do Ensino Fundamental.

Ademais, é importante salientar que além dos jovens egressos do fracasso do Ensino Fundamental, a EJA tem sinalizado o aumento dos estudantes com deficiência, surgindo um novo modelo de discriminação. Estes estudantes tiveram acesso à escola, mas a má qualidade do ensino, somado à pobreza extrema e repetitivas experiências de fracasso escolar, fazem com que estudantes com e sem deficiência desistam da escola, como apontam Haddad; Di Pierro (2000) e Ferreira (2020).

No contexto desses apontamentos, é importante sinalizar o problema que gira em torno dessa pesquisa com a seguinte indagação: Como as políticas educacionais atuadas em uma escola pública afetam a escolarização de estudantes mulheres jovens e adultas com deficiência intelectual?

Dessa forma, o objetivo desta pesquisa foi analisar o processo de escolarização das estudantes mulheres com deficiência intelectual matriculadas em uma classe especial de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir das políticas educacionais atuadas em uma escola pública.

Sendo os objetivos específicos desse estudo:

- a) Identificar a produção do conhecimento existente sobre escolarização de mulheres jovens e adultas com deficiência matriculadas em classe especial de EJA;
- b) Mapear e analisar as diretrizes políticas municipais de Duque de Caxias de Educação Especial e EJA;
- c) Mapear e analisar as políticas de Educação Especial e EJA conforme traduzidas e atuadas em uma escola pública;
- d) Analisar como as políticas educacionais atuadas na escola afetam a escolarização das estudantes mulheres com deficiência intelectual matriculadas em uma classe especial de EJA.

Assim, é necessário compreender os processos de escolarização de estudantes mulheres jovens adultas com deficiência intelectual de forma mais ampla, considerando os aspectos biológicos e culturais, numa perspectiva sócio-histórica, relacionadas aos contextos econômicos, históricos, sociais, culturais, políticos e educacionais. Dessa forma, mesmo cientes das diferenças epistemológicas, essa pesquisa está amparada pela Teoria Histórico-cultural, proposta a partir dos trabalhos de Vigotski (1994; 2000; 2004; 2018; 2021a, 2021b) em diálogo com a teoria de atuação de políticas, proposta por Ball e colaboradores (Ball; Maguire; Braun, 2021).

As pesquisas de Vigotski (2018) sobre deficiência e desenvolvimento humano contribuem consideravelmente para a compreensão da relação entre aprendizagem e desenvolvimento. Nesse horizonte, seus estudos nos ajudam a pensar como as estudantes com deficiência têm sido pensadas na escola, suas habilidades, potencialidades e como são criadas condições dessas estudantes na construção de conhecimento e participação social. Consideramos a escola como ponto central desta pesquisa, o cotidiano, as políticas e práticas que são direcionadas às estudantes jovens e adultas matriculadas em uma classe especial de EJA, destacando as funções sociais da escola para estas estudantes. Com o propósito de compreender o desenvolvimento dessas estudantes, iremos nos aprofundar as ideias de função social da escola e relações de ensino.

Objetivando analisar os estudos sobre as políticas na escola, foi pensado a teoria proposta por Stephen J. Ball sobre atuação de políticas, como a escola interpreta e atua as políticas que afetam a escolarização dessas estudantes, como é decidido a matrícula em classe especial, o currículo, a sua participação na escola e como se dá essa atuação, como são escolhidas as políticas e implementadas na escola. Sob essa ótica (Ball, 1994, p. 19 *apud* Ball, Maguire e Braun, 2021, p. 33) argumenta que “Políticas não lhe dizem normalmente o que fazer, elas criam circunstâncias nas quais a gama de opções disponíveis para decidir o que fazer são estreitadas ou alteradas ou metas ou resultados particulares são definidos”.

Nessa perspectiva teórica, é importante salientar a abordagem multi-política trazida pelos autores Ball, Marguire e Braun (2021), pois não há como analisar as políticas de forma isoladas, elas estão sempre acompanhadas de outras políticas (Bowe; Ball; Gold,1992; Ball, 1997; 2001; 2015; Ball; Maguire; Braun, 2021).

A relevância desse estudo é justificada na necessidade em compreender como as políticas afetam a escolarização de estudantes mulheres jovens e adultas com deficiência intelectual, pretendendo contribuir para o debate do desenvolvimento humano a partir dos marcadores da diferença como a deficiência e o gênero.

Dessa forma, esta pesquisa está estruturada em trazer quatro capítulos. No primeiro, trazemos a Teoria Histórico-cultural, as relações de ensino e as funções sociais da escola, além dos conceitos sobre mulheres com deficiência intelectual, o percurso histórico escolar, a trajetória das estudantes mulheres com deficiência na escola em seguida, trazemos a revisão literatura sobre as mulheres com deficiência na EJA. No segundo capítulo, trazemos a o conceito de política para essa pesquisa, a definição de classe especial e de EJA, os mapeamentos das políticas nacionais de Educação Especial abordando a classe especial e a as políticas de EJA e a revisão de literatura sobre as classes especiais. No terceiro capítulo, o caminho teórico-

metodológico, onde trazemos o mapeamento das políticas e municipais de Educação Especial, abordando as classes especiais e as políticas relacionadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), além de investigar e os caminhos metodológicos. Por fim, no último capítulo são apontadas as análises dos dados por meio da metodologia apresentada.

1. MULHERES JOVENS E ADULTAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: Trajetórias femininas na escola à luz da Teoria Histórico-cultural

“Nós nos tornamos nós mesmos através dos outros”.
Vigotski, 2000

Neste capítulo abordamos o desenvolvimento humano, a deficiência intelectual e os percursos históricos de mulheres jovens e adultas na escola. Optamos por organizar as discussões em duas subseções. Na primeira, apresentamos os conceitos que fundamentam esta pesquisa: a noção de desenvolvimento humano de Vigotski, aliada ao conceito de deficiência e à importância da escola na formação e no desenvolvimento do nosso objeto de estudo: as mulheres jovens e adultas com deficiência intelectual.

Na segunda subseção, exploramos os conceitos de mulheres jovens e adultas com deficiência na escola, além dos percursos históricos e a revisão de literatura.

1.1 A Teoria Histórico-cultural: as relações de ensino e a função social da escola no processo de escolarização de mulheres jovens e adultas na escola

Nesta subseção, são apresentamos os pressupostos centrais que dão sustentação ao estudo e orientam a construção e a análise dos dados. Para isso, é importante destacar as questões que norteiam esta pesquisa: Como as políticas educacionais atuadas em uma escola pública afetam a escolarização de estudantes mulheres jovens e adultas com deficiência intelectual?

Assim, torna-se necessário compreender as relações de ensino das quais essas estudantes participam, bem como a função social da escola para elas, à luz dos conceitos de desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual e a função social da escola. Essa análise será conduzida à luz da Teoria Histórico-cultural, que permite refletir sobre os processos de desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual, articulando-os à função social da escola e às possibilidades de aprendizagem.

1.1.1 Desenvolvimento da pessoa com deficiência intelectual de acordo com Teoria Histórico-cultural

Para contextualizar a forma como compreendemos as participantes desta pesquisa, especificamente, as estudantes jovens e adultas com deficiência intelectual, adotamos a concepção vigotskiana de desenvolvimento humano fundamentada no materialismo Histórico-dialético de Karl Marx. Nessa perspectiva, os modos de produção determinam as relações do homem com a natureza e deles entre si, interligados entre o histórico, o social e o cultural (Vigotski, 2004; Pino, 2019).

Vigotski estava disposto a provar para a psicologia da época, que o homem é diferente dos outros seres da natureza, pois, ao assumir o curso da própria evolução, constitui-se historicamente como sujeito (Vigotski, 2004). Seu interesse pela Educação Especial ainda em 1924, quando foi convidado a trabalhar no Instituto de Psicologia de Moscou, onde foi chefe da seção de educação de crianças com deficiências físicas e intelectuais. Além de ter organizado o Primeiro Congresso sobre Educação Especial na Rússia, em novembro de 1924, onde propôs uma nova teoria para explicar a natureza do desenvolvimento de pessoas com deficiências (Vygodskaya, 2022).

Naquele período prevalecia a concepção biologicista do desenvolvimento humano. Nessa abordagem, o desenvolvimento é caracterizado com foco no biológico, no hereditário, sendo determinante na vida do sujeito, baseado na “impossibilidade de aprendizagem pela existência do déficit orgânico” (Dainez; Smolka, 2019, p. 3) Vigotski “pediu a rejeição de uma abordagem que tratava essas crianças como casos de caridade. Justificou essa perspectiva com a necessidade de integrá-las à vida social” (Vygodskaya, 2022, p. 35).

A partir dessa crítica, Vigotski (2021a) propõe a tese de que o ser humano se constitui nas relações sociais com o outro, estando imerso na cultura. Assim, as funções psicológicas superiores, específicas dos humanos, têm origem sociocultural. Dessa forma, o comportamento humano não é de ordem exclusivamente biológica, pois suas bases são “formas culturais” de interação e significação (Pino, 2019). Como afirmam Dainez e Smolka (2019, p. 3), de acordo com Vigotski:

As funções psíquicas, denominadas à época como superiores – percepção verbalizada, atenção voluntária e orientada, memória mediada, imaginação, linguagem, pensamento generalizado, conceptualização –, são relações sociais internalizadas e argumenta que o desenvolvimento de cada indivíduo se encontra intrinsecamente entretido ao desenvolvimento histórico da humanidade.

Nessa linha, Padilha (2018) reitera essa perspectiva afirmando que as funções psíquicas humanas não são produtos da biologia ou da história filogenética da humanidade. Elas são

construídas por meio das interações sociais. De acordo com Vigotski (2004), ao estudar os processos das funções psicológicas superiores, observa-se que toda forma superior de comportamento emerge durante o desenvolvimento. Inicialmente, essas funções manifestam-se de forma coletiva e externa ao comportamento, como no caso da linguagem (mediada pelo signo), permitindo ao sujeito compreender a si mesmo e aos demais. Sobre essas funções psíquicas superiores, Pino (2019, p.35) pontua que:

Vigotski pensava que, levando-se em conta o que se sabia na sua época sobre a evolução da espécie humana (filogênese) e o desenvolvimento do indivíduo (ontogênese), podia afirmar-se que estes dois processos são o resultado de duas linhas diferentes, porém interligadas, de evolução: a natural e a cultural, cada uma regida por leis próprias. Se, na filogênese, a evolução natural precede a cultural que ela possibilita, na ontogênese as duas linhas estão entrelaçadas, a ponto de não poderem ser separadas, a não ser por abstração.

Nesse cenário, à luz da Teoria Histórico-cultural, o desenvolvimento do indivíduo ocorre ao longo da vida, por meio das relações com os outros e das interações sociais. Sem desconsiderar os aspectos biológicos, mas dando destaque para a cultura como elemento estruturante do desenvolvimento (Vigotski, 2018). Assim, a aprendizagem e o desenvolvimento humano são concebidos como processos de natureza social, analisados e apreendidos, a partir das práticas sociais (Kassar, 1999; Carvalho, 2006).

Para Vigotski (2021a, p. 176) “o ensino deve se apoiar no desenvolvimento”. O autor reconhece que o desenvolvimento mental e o ensino são incomensuravelmente complexos, destacando uma relação de interdependência entre os níveis de desenvolvimento mental do indivíduo no momento da entrada e durante seu aproveitamento escolar.

Ainda conforme a Teoria Histórico-cultural, o desenvolvimento humano é compreendido como um processo dinâmico e resultado da interação do trabalho do homem sobre o homem. Nesse contexto, os processos de aprendizagem desempenham um papel central como fonte de desenvolvimento, sendo os indivíduos adultos favorecidos por uma capacidade significativa de aprendizagem (Vigotski, 2018).

Souza, Dainez e Magiolino (2015) ressaltam a complexidade do desenvolvimento humano, entrelaçando suas dimensões biológicas culturais, e suas possibilidades concretas de realização na vida dos sujeitos, ressaltando a importância da educação nesse processo. Assim, da perspectiva vigotskiana, compreende-se que o desenvolvimento humano abrange também ao desenvolvimento de pessoas com deficiência, no contexto sociocultural, em que vivem.

O desenvolvimento de pessoas com deficiência deve ser compreendido como um processo sociocultural, imerso em práticas socioculturais colaborativas, ou seja, o caminho pelo

qual qualquer desenvolvimento se processa (Stetsenko; Selau, 2018). Nesse contexto, é fundamental reconhecer que, o desenvolvimento de pessoas jovens e adultas difere-se do das crianças, envolvendo dimensões objetivas e subjetivas.

No caso de pessoas jovens e adultas, o desenvolvimento implica a superação da consciência de si mesmas e do mundo que as cerca (Abrantes; Bulhões, 2016). Ou seja, por meio da apropriação dos sistemas teóricos, da interpretação de contradições sociais e do seu posicionamento político, a pessoa jovem e adulta projeta o seu futuro em relação ao mundo. Para Carvalho (2006, p.164):

A psicologia Histórico-cultural nos permite, ainda, compreender que é culturalmente que definimos o que é ou não adulto, o que é ou não jovem, o que é ou não infantil. Assim, quando falamos de juventude e de idade adulta, falamos de categorias históricas e socialmente definidas, o que não significa negar o substrato biológico desses processos, mas, sim, problematizar a sua naturalização.

Para a Teoria Histórico-cultural, as noções de “jovem”, “adulto” ou “infantil” não são categorias fixas, mas sim construções sociais, culturais e históricas. Essas construções variam ao longo do tempo e nas diferentes culturas, definindo o que é ser jovem, criança ou adulto, com expectativas e normas específicas para cada fase.

Essas expectativas vão de encontro ao que se supõe ser uma pessoa jovem e adulta. A Teoria Histórico-cultural, recusa a ideia de que essas pessoas têm um desenvolvimento estagnado ou inferior. Também se opõe à concepção reducionista que as infantiliza, atribuindo-lhes capacidades socioafetivas e cognitivas semelhantes às de crianças (Carvalho, 2006).

Isso posto, Abrantes e Bulhões (2016) afirmam que, diante do mundo, a pessoa jovem luta por sua autonomia e pela possibilidade de realização de uma atividade socialmente produtiva, especialmente em relação com o trabalho, pressupondo uma unidade contraditória entre a atividade de estudo profissionalizante e a atividade produtiva. Conforme afirmam os autores (2016, p. 242) “a predominância de uma delas ocorre pela determinação da posição em que o jovem ocupa em relação aos meios de produção.”

Desse modo, Vigotski compreende a cultura como principal fonte de desenvolvimento das pessoas com deficiência, atribuindo à educação o papel fundamental. Em face disso, as ideias de desenvolvimento propostas pela Teoria Histórico-cultural, oferecem subsídios para compreender as estudantes jovens e adultas com deficiência intelectual na escola pública. Nesse contexto, abordamos em seguida o conceito de deficiência.

Com vistas a discorrer sobre o conceito de deficiência, serão mobilizadas as reflexões de Vigotski (2021a) sobre o tema. O autor criticou alguns teóricos da época e rejeitou o que

esses discorriam sobre a defectologia⁷. Enquanto esses teóricos preocupavam-se com as questões quantitativas, como a escala de Binet, baseada em uma “concepção meramente aritmética da defectividade” (Vigotski, 2021a, p. 147) Vigotski considerava essa perspectiva antiga e caduca.

Para a Teoria Histórico-cultural, a deficiência na vida da pessoa não é impedimento para o seu desenvolvimento. Dessa forma, podemos afirmar que as leis gerais do desenvolvimento se aplicam a todas as pessoas, independente das suas condições. Ter uma deficiência não significa anulação do seu desenvolvimento ou do seu potencial.

Ao analisar o desenvolvimento das pessoas com deficiência, Vigotski (2021a) foi determinante ao afirmar que a deficiência não é o fator definidor da vida do sujeito. Para o autor, defeito e deficiência não são sinônimos: “por si mesmo, o defeito nada diz sobre o desenvolvimento como um todo. A criança com algum defeito ainda não é uma criança deficiente. Com os defeitos são dados os estímulos para sua superação” (Vigotski, 2021a, p. 101). O defeito, segundo o autor, exerce um duplo papel no desenvolvimento e personalidade da pessoa: por um lado, ele é a limitação; por outro, constitui força motriz para o desenvolvimento da personalidade.

Seguindo essa premissa, compreendemos a deficiência como uma condição que pode ser ressignificada por meio da mediação cultural. Padilha (2017, p. 11), nos traz a seguinte reflexão:

Se as crianças com deficiência intelectual não conseguem alcançar o desenvolvimento das funções culturais pelas mesmas vias que as crianças sem deficiência, é por meio de caminhos alternativos, de vias colaterais que surgem novas possibilidades de desenvolvimento para elas.

Partindo da concepção de deficiência como uma construção social, compreendemos essa condição como um resultado da interação entre a pessoa e os contextos social, histórico e cultural, estabelecendo uma relação de normalidade de acordo com os padrões de uma época, de uma cultura ou de uma sociedade.

Isso posto, propomos então, a discussão sobre a função social da escola, especialmente quando pensamos nas estudantes mulheres jovens e adultas com deficiência intelectual.

⁷ Em entrevista publicada em 2022, a autora e tradutora, Elizabeth Tunes, afirmou que os termos “defectiva” e “ciência da defectologia” são usados na Rússia ainda hoje, existindo cursos de graduação em Defectologia e o profissional formado chama-se defectólogo. O termo é utilizado para nomear o estudo de desenvolvimento de pessoas com deficiência (Tunes, 2022).

1.1.2 A função social da escola e as relações de ensino

Nesta etapa, abordamos as problematizações das funções sociais da escola, no contexto de uma escola pública, tomando como foco da nossa análise, a escolarização de estudantes mulheres jovens e adultas matriculadas em uma classe especial de EJA.

Estudos no campo (Vigotski, 1994, 2021a; Padilha, 2013, 2017, 2018; Dainez; Smolka, 2019; Stetenko; Selau, 2018; Souza; Dainez, 2020) apontam que a função social da escola vai além da socialização de estudantes com deficiência. Ela está vinculada com o trabalho de ensino e apropriação de conhecimento, além da condição de desenvolvimento cultural, onde a educação tenha o objetivo real e definido de realizar o potencial social e cultural do estudante, partindo do social em direção ao individual.

Dainez e Smolka (2019) afirmam que a função social assumida pela escola, considerando os estudantes com deficiência, tem sua origem no discurso médico e nas marcas do trabalho assistencialista/cuidado impactando o processo de escolarização de estudantes com deficiência e afetando as relações de ensino. As autoras ressaltam, contudo que pensar as funções sociais da escola abrange também reconhecer a atividade de ensinar/significar orientada para o desenvolvimento humano. Isso exige a criação de condições efetivas de participação da pessoa com deficiência nas atividades sociais, e laborais, ampliando as formas de relação com o conhecimento.

Em apoio a essa argumentação, Dainez e Freitas (2018) salientam que, de acordo com Vigotski, o papel da escola deve ser gerar modos de trabalho, em diálogo com o materialismo Histórico-dialético. Esses modos de trabalho devem buscar respostas tanto às possibilidades de desenvolvimento cultural dos alunos com deficiência quanto às especificidades. Nesse sentido, o autor defende que a educação especial seja integrada à educação geral.

Ainda sobre a escola, Padilha (2013, p. 88) compreende que: “Juntar crianças em uma sala de aula não lhes garante ensino, não lhes garante escola cumprindo seu papel, não lhes garante aprendizagem e, portanto, não lhes garante desenvolvimento.” Assim, a simples presença na escola não é garantia de desenvolvimento.

Em seus estudos, Vigotski (1994, 2021a) enfatiza que as leis que regem quanto as pessoas anormais, tanto as pessoas normais⁸ são fundamentalmente, as mesmas. Assim, o desenvolvimento se dá no social e no cultural, cabendo à escola a função social fundamental de promover este desenvolvimento por meio da relação na interação social e na mediação social.

⁸ Nomenclatura utilizada na época (1934) na Rússia.

Dessa forma, Vigotski argumenta a favor de um coletivo educacional e, já naquela época, preocupava-se com a segregação dos alunos com deficiência (Padilha, 2018).

Em se tratando do papel social da escola, é essencial abordar a relação entre o histórico, o social, o econômico e o contexto cultural em que está inserida, especialmente, no âmbito do modo de produção capitalista. Padilha (2018, p. 64) afirma que: “Nós nos humanizamos porque nos apropriamos do acervo de cultura. E esse é o papel da educação escolar: ensinar”.

Nessa perspectiva, é preciso pensar na função social da escola como local que possa promover o desenvolvimento de estudantes com deficiência, por meio de um plano de desenvolvimento escolar que valorize as potencialidades e as capacidades individuais de cada estudante, com e ou sem deficiência, como pontuam Ferreira e Ferreira (2013). Tal perspectiva precisa ir além de “juntar crianças em uma sala de aula”. Ao propor uma escola que seja integrada à educação geral, Vigotski defende uma abordagem ultrapassa a lógica da segregação, priorizando práticas educativas que possibilitem o desenvolvimento cultural dos estudantes com e sem deficiência.

Nesse cenário, a classe especial expressa as contradições das políticas educacionais. Este modelo de turma, em que os estudantes são enturmados de acordo com a deficiência, prática que se mantém no Brasil desde o século XIX (Jannuzzi, 2004; Kassar, 2013). Ainda hoje esse formato persiste, mesmo com as recentes políticas de inserção de matrículas de estudantes com deficiência em turmas regulares - Como a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (Brasil, 2008).

Em vista disso, convém destacar as funções sociais da escola como local potencializador do desenvolvimento cultural e das relações sociais dos estudantes com e sem deficiência. Assim, cabe questionar o modelo de classes especiais e suas relações com a escola como um todo, bem como o papel social das estudantes com deficiência intelectual.

Partindo dos postulados de Vigotski, entendemos que as funções sociais da escola devem ser voltar às condições de possibilidades para que as estudantes jovens e adultas com deficiência intelectual participem das práticas sociais. Essa participação para que possam significar seu mundo e a si mesmas. É nesse contexto que propomos a reflexão sobre os percursos históricos no Brasil das mulheres jovens e adultas na escola, a fim de mobilizar uma análise sobre o papel social dessas estudantes nas classes especiais de EJA na escola.

1.2 Percursos históricos das mulheres jovens e adultas com deficiência na escola

Nesta subseção, buscamos traçar o percurso histórico das mulheres jovens e adultas com deficiência na escola. O objetivo é compreender a trajetória escolar das mulheres no Brasil, visto que, com a instauração das primeiras instituições de ensino no Brasil, elas não puderam frequentá-las. O aprendizado da leitura e da escrita, destinava-se (famílias brancas e de prestígio social) geralmente na clausura de suas casas (Stamatto, 2002; Araujo, 2004).

A educação brasileira, de caráter colonial e escravagista, negou às mulheres acesso à escolarização, reservando aos homens (brancos e com prestígio social) acesso à escola. Às mulheres (brancas e com prestígio social) eram destinadas aos conventos onde recebiam formação voltada para a vida religiosa, ou aulas particulares com preceptores em casa, centradas em tarefas domésticas como costurar e bordar. Ainda neste período, o primeiro-ministro de Portugal, Sebastião José de Carvalho e Melo, o Marquês de Pombal instituiu a reforma pombalina. Entre as suas medidas administrativas e políticas, destacou-se a expulsão dos jesuítas das colônias portuguesas e a permissão para que as meninas frequentassem a escola, mesmo que em turmas separadas por sexo (Stamatto, 2002).

Ainda durante o Império, foi promulgada a Lei Geral da Educação (Brasil, 1827), com a proposta padronizar as escolas no país. Embora as meninas não tivessem acesso ao mesmo currículo que os meninos, como matérias, aquelas consideradas mais racionais como a geometria, havia a proposta de criação de escolas de meninas em vilas e cidades mais populosas.

Nas escolas voltadas para meninas, elas aprendiam, “artes do lar” e “prendas domésticas”, matérias consideradas femininas, além da doutrina cristã, disciplina comum também aos meninos (Louro, 2004). As mulheres, no entanto, não eram encorajadas a estudar, mas somente a aprenderem a ler e escrever, como apontam Vasconcelos, Silva e Vieira (2022, p. 6):

No contexto de um país patriarcal, escravocrata e oligárquico, como o Brasil, em que pesem as mulheres da aristocracia serem as que tinham acesso à leitura e à escrita, assim como aos bens de consumo e àqueles considerados de luxo na época, elas eram, por sua vez, as mais aprisionadas. Vivendo em um ambiente restrito, estavam sempre acompanhadas, sob as ordens decisivas de pais e mães, da infância até o casamento. Não tinham nenhuma influência na escolha de sua educação, nem opção sobre o que liam e o que escreviam, moldavam-se aos padrões de vestimenta e de adereços, às imagens perpetuadas pelos fotógrafos, à escolha do cônjuge, da moradia, enfim, eram, na maioria dos casos, dirigidas por toda a vida, pois, quando se libertavam dos pais, passavam à submissão do marido.

Ainda no século XIX, no final do Império, as “escolas mistas” já eram uma realidade, mas meninas e meninos só puderam sentar-se juntos com o advento das escolas protestantes (presbiterianas e metodistas), que romperam o monopólio religioso do catolicismo. Nessas

escolas, as mulheres passaram a lecionar para os meninos (de até 12 a 14 anos), algo que não ocorria anteriormente, pois até então as instituições católicas tradicionalmente eram separadas por gênero em escolas de meninos e escolas de meninas, conforme sinaliza Stamatto (2002).

No início do século XX, com a Proclamação da República, o advento do rádio, do cinema e a industrialização expandindo-se nas cidades, havia a necessidade de se construir uma imagem de um país que se afastasse dos moldes coloniais e se assemelhasse às repúblicas europeias. (Louro, 2004; Narvaz, *et al.*, 2013; Vasconcelos, Silva, Vieira; 2022).

Nesse cenário, o trabalho também passou a ser exigido às mulheres das camadas médias e de maior prestígio social, ainda que restrita às atividades domésticas ou socialmente consideradas femininas. Na divisão sexual do trabalho permanecia destinado aos homens à esfera pública e privada e às mulheres. Já a população negra escravizada e a indígena continuaram excluídas do acesso à educação, restando-lhes o trabalho doméstico, informal ou em fábricas (Vasconcelos, Silva e Vieira; 2022).

O advento da escolarização das mulheres não veio acompanhado com mudanças na estrutura androcêntrica da sociedade brasileira. A educação feminina foi apoiada pela modernização que a sociedade exigia à época, mas a escola não rompeu com a organização em que a sociedade se encontrava e se encontra, perpetuando os processos de exclusão e desigualdades sociais (Leoncy, 2013). A escola seguia sendo destinada aos homens brancos e sem deficiência.

Esse cenário começou a demonstrar uma mudança ao longo das últimas décadas do século XX, quando emergiu o debate sobre o direito universal à educação, em especial começou a instaurar-se sobre o direito de pessoas até então excluídas pelo processo de escolarização. Há um consenso sobre o fato de que a democratização do país, a partir de 1985 com a instauração de novas políticas públicas, permitiu a ampliação do acesso à educação básica, avançando no número de matrículas (Meletti; Ribeiro, 2014; Souza, 2013).

Promulgada, após a redemocratização, em 1988, a Constituição Federal (Brasil, 1988) foi um marco importante na proteção dos direitos à educação no Brasil. Ela estabeleceu a educação como princípio fundamental, reconhecendo-a como um direito de todos e dever do Estado e das famílias.

Da mesma forma, a Constituição Federal (Brasil, 1988) dedica alguns artigos à igualdade de gênero, como o Artigo 5º, Inciso I, onde estabelece a igualdade entre homens e mulheres perante a lei, assegurando que todos são iguais sem distinção de qualquer natureza. Além disso, o texto constitucional contempla direitos trabalhistas, direitos sociais, bem como dispositivos sobre violência de gênero e direitos reprodutivos:

Art. 5º- Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes: I - homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, os termos desta Constituição.

A partir do final da década de 1980 e início de 1990, as conferências internacionais organizadas pela Organização das Nações Unidas (ONU) e das suas organizações filiadas como a Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Banco Mundial tornaram-se recorrentes. O Brasil se tornou signatário de todos os compromissos internacionais relativos à igualdade educacional de mulheres e pessoas com deficiência, o que reforçou a defesa do acesso à escola e combate à desigualdade social (Rosemberg, 2001).

A *Disabled People's International*⁹ (DPI), organização internacional fundada em 1981 com o objetivo de promover direitos das pessoas com deficiência, realizou um congresso mundial no Canadá, em 1984. Nesse evento, as mulheres com deficiência se manifestaram, diante do predomínio de homens entre as principais lideranças do movimento. Como resultado desse processo, foi criada a organização a *Disabled Women's International*¹⁰, que tinha como objetivo traçar políticas específicas para mulheres com deficiência.

Como consequência, surgiu, em 1992, o Congresso Mundial de Mulheres Portadoras de Deficiência no Canadá que reivindicava maior visibilidade e a implementação de seus direitos. Esse evento foi um marco significativo na luta por igualdade e acessibilidade. A partir dele, outros congressos e encontros, tanto internacionais e quanto nacionais, foram realizados com o propósito de eliminar barreiras e fortalecer a agenda pública em prol do debate sobre a deficiência.¹¹

Nesse contexto, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), foi um importante documento norteador internacional para a promoção do acesso de pessoas com deficiência à educação. Sobre a escolarização de mulheres com deficiência, a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994), ressalta em suas áreas prioritárias, que:

54. Meninas portadoras de deficiências encontram-se em dupla desvantagem. Um esforço especial se requer no sentido de se prover treinamento e educação para meninas com necessidades educacionais especiais. Além de ganhar acesso a escola, meninas portadoras de deficiências deveriam ter acesso à informação, orientação e modelos que as auxiliem a fazer escolhas realistas e

⁹ Pessoas com Deficiência Internacional

¹⁰ Mulheres com Deficiência Internacional

¹¹ <https://www.independentliving.org/docs5/RoleofOrgDisPeople.html>

as preparem para desempenharem seus futuros papéis enquanto mulheres adultas.

Essa dupla desvantagem, imposta pela deficiência e pela desigualdade de gênero, reforça estereótipos e limitações sociais, como aponta o Plano Nacional de Políticas para Mulheres, 2013-2015, PNPM (Brasil, 2013). O PNPM destaca que mulheres com deficiência enfrentam desafios ainda maiores diante do preconceito, dos estereótipos, das histórias de exclusão e violência que marcam e limitam as suas vidas. A falta de acesso aos processos democráticos, ao trabalho e educação, reduz as perspectivas de acessibilidade, e alija seus direitos e compromete o seu exercício pleno de cidadania.

Logo após a Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais, que resultou na Declaração de Salamanca (1994), a ONU promoveu a Conferência de Beijin, em 1995. Dessa conferência, em 1997 foi lançado o Manifesto das Mulheres com Deficiência, na Europa, que discutiu os direitos das mulheres na da sociedade e recomendou aos Estados Nacionais o desenvolvimento de planos voltados à garantia de igualdade de direitos. O documento também defendeu acesso e a participação das mulheres nas estruturas de poder e nos processos de tomada de decisões em todas as nações (Schwartz, 2003).

Em 2021, a ONU lança o documento Aceitando o Desafio - Mulheres com Deficiência: Por uma Vida livre de Violência. Um Olhar Inclusivo e Transversal, desenvolvido na área de inclusão de deficiência e interseccionalidade (DIP) e tinha como principal objetivo o estudo da violência de gênero interseccionada à deficiência. O documento remete as violações aos direitos humanos mais sistematizadas e estendidas a nível global a mulheres com deficiência. Entre essas violações, podemos citar, a negação do direito à educação, uma barreira que impede o desenvolvimento e perpetua a exclusão social. Sobre o direito à instrução, a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948, art. 26) afirma que: “1. Todo ser humano tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, está baseada no mérito”.

O número de matrículas de estudantes no Ensino Fundamental tem sido uma conquista nos últimos anos. Contudo, apesar dos avanços nesses indicadores e na redução do analfabetismo no Brasil, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, o PNAD (IBGE, 2022) indica que a taxa de analfabetismo no Brasil entre as mulheres jovens com 15 anos ou mais é de 5,4%, enquanto a dos homens é de 5,9%. Porém, quando analisado entre os idosos, a taxa das mulheres foi de 16,3%, ficando acima dos homens com 15,7%, demonstrando como

as políticas sociais mais recentes foram fundamentais para que as mulheres tivessem acesso e permanência à escola.

Apesar do acesso à escola, as mulheres encontraram desafios diante de uma sociedade educada no machismo e que as via somente em dois papéis sociais: ou para o casamento ou para a vida religiosa. Se a educação feminina aconteceu tardiamente, na tentativa de romper com dogmas machistas, a educação de mulheres com deficiência intelectual só se tornou possível à medida que a Educação Especial progressivamente avançava no Brasil. Essas mulheres eram excluídas da escola pelo gênero e pela deficiência (Pereira, 2019).

O debate sobre gênero e deficiência nas últimas décadas intensificou-se com os movimentos feministas e as campanhas pelos direitos da mulher, sobretudo, a partir da segunda metade do século XX. Entende-se que as construções sociais de gêneros são desiguais e que a dupla discriminação, tanto pela condição do gênero, quanto pela condição da deficiência afeta as estudantes jovens e adultas com deficiência na escola (Almeida, 2009; Farias, 2017).

Nesse aspecto, dentro das múltiplas possibilidades teóricas sobre o estudo de gênero, apoiamo-nos em autoras que se debruçam sobre o estudo do gênero a partir da deficiência como Garland-Thomson (2001, 2002, 2016), Diniz (2003, 2012), Mello e Nuernberg (2012), Almeida (2009) e Bê (2012). Os estudos feministas da deficiência surgem ainda na década de 1970, nos Estados Unidos e na Europa como um segundo movimento do feminismo e assume a deficiência como um fenômeno sociológico. Estes estudos divergiam principalmente dos primeiros estudos da deficiência, que foram conjecturados por homens que desconsideravam as especificidades do gênero, como o cuidado. As pensadoras feministas buscam compreender as mulheres a partir dessa dupla vulnerabilidade: o gênero e a deficiência e como estes operam no mundo (Garland-Thomson, 2001; Diniz, 2003; 2012).

Mulheres com deficiência vivenciam o preconceito de gênero, somado ao capacitismo¹², tornando-as mais suscetíveis aos estereótipos. Essa dupla vulnerabilidade diz respeito à ótica neoliberal, que diz que os corpos têm uma utilidade. Mello e Nuernberg (2012, p. 641) nos provoca a pensar sobre a condição das mulheres com deficiência serem uma:

[...] “dupla desvantagem” com que vivem as mulheres com deficiência em relação a participação social, direitos sexuais e reprodutivos, educação, trabalho e renda. Ao se constituírem mutuamente e se retroalimentarem, os efeitos do duplo estigma potencializam a exclusão das mulheres com deficiência.

¹² Formas de preconceito contra pessoas com deficiência, o capacitismo é a discriminação ocorrida por meio de determinados tratamentos, formas de comunicação, práticas, barreiras físicas e arquitetônicas que impedem o pleno exercício da cidadania dessas pessoas. Fonte: <https://www.gov.br/mdh/pt-br/assuntos/noticias/2024/janeiro/capacitismo-o-que-e-como-combater-e-por-que-e-tao-importante-falar-sobre-o-tema>

É importante salientar também que a deficiência compreendida como condição social afetada pela pessoa, admitindo o modelo social da deficiência em contraposição ao modelo médico. Enquanto esse último estabelecia uma relação de causalidade entre lesão e deficiência, problematizando a lesão, o modelo social entende a deficiência como a experiência da opressão, considerada condição natural de um corpo com lesões, e resultado do ordenamento político e econômico capitalista, que considerava um tipo ideal de sujeito produtivo. Nesse sentido, os sistemas sociais opressivos levam pessoas com lesões a experimentarem a deficiência (Diniz, 2003; 2012). No entanto, viver em um corpo deficiente vai além das experiências da opressão. Como argumenta Diniz (2003, p.4): “Ser uma mulher deficiente ou ser uma mulher cuidadora de uma criança ou de um adulto deficiente era uma experiência muito diferente daquela descrita pelos homens com lesão medular que iniciaram o modelo social da deficiência”.

De acordo com Garland-Thomson (2002), a teoria feminista da deficiência aborda dimensões amplas sobre a categoria mulher, como status do corpo vivido, a política da aparência, o privilégio da normalidade, o multiculturalismo, a sexualidade e o compromisso com a integração. A percepção cultural de quem seja a mulher com deficiência é geralmente associada a um corpo infantil, assexual e não feminino.

Nicolau, Schraiber e Ayres (2013), em estudos mais recentes do feminismo, compreendem a deficiência como uma forma de opressão sofrida. Eles apontam que a deficiência deve ser compreendida não apenas, a partir da ideia de condição natural de lesões, mas sobretudo como construção sociocultural. Assim deficiência e lesão são experiências diferentes. O modelo social da deficiência concebe-a como o resultado das interações sociais, ambientais e culturais da pessoa com o seu entorno. Dessa forma, evidencia-se que são as experiências de opressão vivenciadas nas trajetórias dessas pessoas, que definirão sobre a deficiência, na estrutura social incapaz de convivência com a diversidade humana, desprovida de valorização das experiências humanas (Mello; Nuernberg, 2012).

A articulação entre os estudos de gênero e deficiência advém das contribuições oferecidas pela segunda geração dos estudos feministas. Com a adoção desse modelo, as discussões sobre gênero e deficiência são ampliadas suscitando novas pesquisas que abordam sobre o tema, como justiça distributiva e cuidado (Farias, 2017).

Ao refletirmos sobre as mulheres com deficiência, ao longo do tempo, ressaltamos as inúmeras marcas da discriminação que essas mulheres sofreram ao longo dos anos. Historicamente, elas foram marginalizadas pela escola tanto pela condição do gênero, como

pela deficiência. Entendemos também que não basta estar na escola, é preciso que esta crie condições para o acesso, o desenvolvimento e o aprendizado. Destacamos, sobretudo, a importância de entender quem são as estudantes jovens e adultas com deficiência intelectual na classe especial, ressaltando a escolarização e a importância da formação dessas estudantes na escola pública.

Perante o exposto, na seção seguinte iremos discutir aspectos relacionados na revisão de literatura levantando a busca acadêmica por trabalhos sobre mulheres jovens e adultas com deficiência intelectual. Abordaremos suas trajetórias e potencialidades no contexto educacional de classe especial de EJA.

1.3 Revisão de Literatura: as pesquisas atuais sobre educação de mulheres com deficiência

Nesta etapa da pesquisa, desenvolvemos a revisão de literatura. Essa revisão de literatura tem a finalidade de compreender a produção acadêmica sobre escolarização de mulheres jovens e adultas com deficiência intelectual na escola pública matriculadas em uma classe especial de EJA. Para tal, utilizamos a busca em portais eletrônicos. Em seguida, iremos apresentar as produções, analisando-as a partir dos conceitos sobre políticas educacionais e escolarização de mulheres jovens e adultas com deficiência.

1.3.1 Estratégias de buscas

Para realização desta etapa, foram feitas buscas nos bancos digitais, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD-IBICT), o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (Capes), além do *Cientific Electronic Library Online* (SciELO) e do *Google Acadêmico*. Foi feito um recorte temporal entre 2000 e 2023, com o objetivo de alcançar as pesquisas e trabalhos mais recentes na área. No entanto, utilizamos o recorte temporal de 2013-2023. Essas bases de dados foram fundamentais para a pesquisa, pois proporcionaram análise, além de oferecerem confiabilidade quanto ao conteúdo das obras publicadas, visto que são obras que foram revisadas pelos pares.

Para a busca dos trabalhos utilizamos os descritores relacionados ao contexto a partir do contexto da pesquisa na escola e das palavras-chaves do projeto de pesquisa. Os descritores

foram: gênero, mulheres, Educação de Jovens e Adultos (EJA), deficiência e deficiência intelectual.

No primeiro levantamento os descritores: mulheres, deficiência e escola foram combinados de forma cruzada, com a utilização do conectivo *and*, localizando 32 trabalhos, entre artigos, dissertações e teses. Contudo após a definição do filtro para delimitar pesquisas exclusivamente em educação foram identificados 23 trabalhos, visto que havia muitos artigos na área da saúde pública, que foram devidamente desconsiderados, restando onze trabalhos. Após a leitura desses onze trabalhos, selecionamos cinco que tinham características relevantes à nossa pesquisa, sendo uma tese, uma dissertação e três artigos publicados em revistas.

Em seguida, realizamos uma busca com os descritores: mulheres e EJA também utilizando o operador booleano (*and*) o que resultou em 147 trabalhos. Após definição de filtros ao recorte temporal (2013 a 2023) e à área da educação, restaram, então, 6 trabalhos, sendo três artigos e três dissertações. Apesar do objeto desta pesquisa não se concentrar no público da EJA, foi necessária essa busca, pois se trata de estudantes jovens e adultas na escola pública.

Dessa forma, foram selecionados o total de onze trabalhos, sendo seis artigos, quatro dissertações e uma tese. Abaixo no quadro 1, apresentamos as sínteses desses trabalhos selecionados, organizados a partir do ano de publicação.

Quadro 1. Publicações sobre estudantes com deficiência na escola

ANO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	AUTORES	TÍTULO DO TEXTO
2013	artigo	Martha Giudice Narvaz, Sita Mara Lopes Sant'Anna, Fani Averbuh Tesseler	Gênero e educação de jovens e adultos: a histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder
2013	dissertação	Christiane Evelyn Teixeira Leony	Mulheres na EJA: Questões de identidade e gênero
2014	artigo	Carmem Lucia Eiterer, Jacqueline D'arc Dias, Marina Coura	Aspectos da escolarização de mulheres na EJA
2017	dissertação	Rafael Ferreira de Souza Honorato	Gênero nas políticas educacionais da Educação de Jovens e adultos
2017	tese	Adenize Queiroz Farias	Trajetórias educacionais de mulheres: Uma leitura interseccional da deficiência
2018	artigo	Keila Cristina Medeiros Palácios, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos Reis, Josiane Peres Gonçalves	A mulher e a educação escolar um recorte da EJA na atualidade
2018	artigo	Pilar Cobeñas	Pesquisar com mulheres com deficiência: reflexões epistemológicas e metodológicas sob o enfoque feminista-emancipador
2019	dissertação	Alcilene Rodrigues Pereira	Mulheres ditas com deficiência intelectual: limites e possibilidades dos contextos inclusivos

2020	artigo	Alcilene Rodrigues Pereira, Carla Mercês da Rocha Jatobá Ferreira, Margareth Diniz	O corpo da mulher com deficiência intelectual nos discursos em pesquisas acadêmicas
2021	dissertação	Chiara Lemos Monteiro Carvalho	Histórias de mulheres jovens e adultas estudantes: ensino de história como meio de conscientização
2022	artigo	Maria Celi Chaves Vasconcelos, Márcia Cabral da Silva Cristina Maria Coimbra Vieira	História de mulheres e educação: transgressões, resistências e empoderamentos

Fonte: Elaborado pela autora, 2023, a partir do BDTD-IBICT, o Banco de Teses e Dissertações da Capes, SciELO e do *Google Acadêmico*

Nesse grupo estão representados os trabalhos em ordem cronológica, que discutem representações e percepções das estudantes mulheres jovens e adultas com deficiência ou sem deficiência, na educação básica. Observou-se somente um dos trabalhos selecionados abordou a realidade de classes especiais de EJA, o que evidencia uma lacuna de pesquisa nesse campo.

O primeiro artigo analisado é o de Navaz, Sant'Anna e Tesseler (2013), onde historicizam e problematizam a exclusão feminina nos espaços de saber-fazer, apontando as principais causas e efeitos. A exclusão das mulheres nos espaços escolares foi o principal foco da pesquisa desenvolvida em sete escolas com 100 estudantes da EJA por meio de aplicação questionários de um município de Alegrete/RS. A participação feminina na escola, estudada pelas autoras, aponta que a responsabilidade com a família é o principal motivo de evasão entre as estudantes. Contudo a escolarização tem contribuído positivamente para a redefinição da imagem dessas estudantes, favorecendo sua autonomia e permanência na escola. As autoras reforçam a necessidade de maior incidência de estudos de gênero na escola, a fim de reduzir as desigualdades ainda marcantes na nossa sociedade. O texto aponta algumas contribuições das políticas como a LDB 9394 (Brasil, 1996) e a Constituição Federal (Brasil, 1988)

Os dilemas sobre identidade e gênero, pela perspectiva das estudantes mulheres matriculadas na EJA, pesquisados por Leony (2013) expõe as particularidades das mulheres nessa modalidade de ensino, em uma escola da periferia de Hortolândia, São Paulo. A pesquisadora analisou o valor atribuído à educação por essas alunas, através de narrativas, e quais mudanças foram significativas para a vida dessas educandas. As relações de gênero na escola foram descritas a partir da construção histórica dos movimentos feministas e o debate sobre as políticas públicas de gênero. Por fim, a pesquisadora traz uma importante reflexão sobre o papel da escola na escolarização dessas estudantes. Entendendo que a escola ultrapassa a função de desenvolver o convívio social, esse espaço também é um espaço de conscientização, transformação e empoderamento dessas estudantes mulheres. O texto apresenta políticas de EJA, como as Diretrizes Curriculares Nacionais (Brasil, 2000) e os programas de alfabetização

de adultos, o Plano Nacional de Políticas para Mulheres, PNPM (Brasil, 2013) e as políticas educacionais desenvolvidas para reduzir as desigualdades de gênero na escola.

Por sua vez, o artigo de Eiterer, D'arc e Coura (2014) traz como foco a realidade de 14 estudantes da EJA que vivenciam simultaneamente a condição de estudantes, mães e trabalhadoras. A pesquisa analisou os desafios e esforços na busca de estratégias para manutenção da sua própria escolarização e a escolarização e cuidados dos filhos, ou seja, de conciliação de estudos, trabalho e cuidados com a família (filhos, pais e netos). A pesquisa entrevistou essas estudantes com filhos na idade da educação básica, procurando entender as motivações que levaram essas mulheres de volta à escola. As autoras questionam os efeitos da escolarização sobre essas mulheres e a responsabilidade da escola no apoio às necessidades específicas dessas estudantes.

A pesquisa de Honorato (2017) apresenta uma análise sobre os efeitos, trajetórias, textos e influências das políticas públicas sobre o papel de gênero na EJA, compreendendo aspectos das políticas de currículo e gênero, mas especificamente no estado da Paraíba. A pesquisa de campo, realizada em uma escola pública da Paraíba, teve como principais interlocutores Ball, Gold e Bowe, além de Mainardes, Lopes e Macedo. A investigação mobilizou questionamentos sobre as políticas de gênero no Brasil que, de acordo com o autor, têm tido foco de ideologias neoconservadoras e neoliberais, gerando políticas superficiais nas formas de combate aos preconceitos de gênero.

Segundo Honorato (2017) políticas somente expressas textos estatais, governamentais ou quaisquer outras medidas produzidas apenas nas formas de textos são insuficientes para garantir condições reais de acesso aos direitos instituídos nas políticas. Embora muitas políticas tanto internacionais quanto nacionais defendam equidade entre os gêneros, ainda persiste a invisibilidade da situação da mulher na escola, sobretudo pela evasão marcada pelos estereótipos que as mulheres carregam. Segundo o autor, há a necessidade da busca pela formação social, de um cidadão crítico. A pesquisa menciona as políticas curriculares de EJA, projetos político-pedagógico do estado da Paraíba e documentos internacionais influenciados pelas agências multilaterais como a UNESCO, ONU e o Banco Mundial, que normatizam a construção de políticas para a educação básica e incluem diretrizes sobre gênero.

Farias (2017) investigou a interseccionalidade entre gênero e deficiência, analisando os efeitos das estruturas do capacitismo e do sexismo. O estudo doutoral se deu através de relatos de trajetórias de três professoras com deficiência da Universidade Federal da Paraíba. A pesquisa evidenciou dificuldades a baixa escolaridade das famílias e a dificuldade de custear os tratamentos médicos e os estudos. Além disso, entre, os obstáculos enfrentados por essas

mulheres, principalmente as afastadas dos centros urbanos, existe a ausência de uma rede de apoio. Para a autora, a constituição de uma consciência coletiva, é fundamental para que juntas descubram estratégias de empoderamento e apropriação cultural, explorando as potencialidades dessas estudantes, a partir de um sistema educacional inclusivo. A ressignificação da acessibilidade social foi citada como um fator importante para a constituição dessas mulheres com deficiência. A pesquisadora demonstra que a intersecção entre as barreiras capacitistas e de gênero gera, em si, mesmas, práticas de desigualdades e vulnerabilidade femininas.

Palácios, Reis e Gonçalves (2018), na pesquisa sobre a mulher e a educação escolar, analisaram quem são as mulheres matriculadas na EJa, como viam o retorno à escola e quais perspectivas tinham em relação ao futuro. Todas as entrevistadas foram alunas da EJA de uma escola pública de Mato Grosso do Sul e todas eram mães de alunos em idade escolar. Para essas mulheres, voltar à escolar representa a oportunidade de melhor colocação no mercado de trabalho, além de mais espaço nas relações sociais. O texto traz o Plano Nacional de Políticas Públicas para Mulheres, PNPM (Brasil, 2013).

O artigo de Cobeñas (2018) reflete sobre o desenvolvimento de pesquisas que abordam os processos de inclusão e exclusão educacional de mulheres jovens com deficiência na Argentina, partindo de um estudo narrativo, através de entrevistas semiestruturadas. A autora fundamenta seus estudos debruçando-se sobre a epistemologia feminista e da investigação emancipatória. Em relação à epistemologia feminista, a autora apresenta um breve histórico apontando as principais autoras que discutiram e tiraram o véu do androcentrismo ou sexismo assumindo um ponto de vista que questiona as relações desiguais de gênero. Já a Pesquisa Emancipatória constitui-se uma perspectiva metodológica e uma abordagem epistemológica dentro da área dos estudos sociais da deficiência, propondo estudos que compreendam a deficiência a partir das barreiras sociais incapacitantes e não como um problema individual da pessoa. A autora conclui, a partir da pesquisa, a necessidade de visibilizar mulheres com deficiência, partindo da epistemologia feminista, como caminho potente.

O estudo de Pereira (2019) analisa como as mulheres com deficiência intelectual se relacionam com seus corpos e sexualidade, através do discurso e análise documental. A pesquisa evidencia que os discursos sobre deficiência, gênero, corpo e sexualidade sofreram modificações por meio da linguagem, por meio da perspectiva pós-estruturalista. Isso significa dizer que tais discursos se aperfeiçoam ao longo do tempo e assumem características novas, adotando recursos para falar de si próprios. A autora conclui que as mulheres consideradas com deficiência intelectual ainda ocupam um lugar constantemente vulnerável, tanto na concepção do outro ou os diferentes discursos, inclusive acadêmicos, como seus próprios discursos ainda

se fragilizam apesar das transformações. Contudo, observa-se também que essas mulheres vêm buscando participação efetiva na sociedade. No trabalho de Pereira (2019) foi possível identificar políticas curriculares de EJA, políticas de gênero e inclusão e políticas relacionadas à contratação de pessoas com deficiência no mercado de trabalho.

No artigo publicado por Pereira, Ferreira e Diniz (2020), as pesquisadoras apresentam um estudo sobre o estado da arte com foco nas produções sobre os corpos e a sexualidade das mulheres ditas com deficiência intelectual. As autoras concluem que seus corpos são ignorados e, assim como a reprodução de saberes permanecem invisibilizados, sendo reiteradamente classificados como corpos deficientes. Elas destacam ainda que tais são considerados abjetos e que as pesquisas evidenciam os obstáculos em se trabalhar educação sexual nas instituições.

Na esteira dessas reflexões, Carvalho (2021) relata, em sua dissertação, histórias de mulheres jovens e adultas na EJA, utilizando a história narrada oralmente como recurso metodológico para promover conscientização. A pesquisa contou com a participação de três alunas do curso de EJA da cidade de Biguçu- SC, debatendo questões relacionadas a gênero, memória e vivência. As narrativas das entrevistadas revelam que a escolarização pode se tornar um espaço de escuta e valorização das suas trajetórias.

Considerando a história das mulheres na educação, o artigo de Vasconcelos, Silva e Vieira (2022) historicizam essas mulheres dialogando com a educação. As autoras apontam a invisibilidade de mulheres em espaços públicos. E que durante muito tempo coube às mulheres a associação à infância, educação, casamento e maternidade. Além disso, evidenciam que o rompimento dessa retórica causa bastante estranhamento, pois tradicionalmente a educação deveria ser destinada reforçar uma moral do recato, com pouca ênfase no desenvolvimento intelectual. A educação das mulheres era destinada à vida privada e doméstica. O artigo, que sistematizou dezoito trabalhos submetidos ao dossiê História das mulheres e educação, aponta a ausência de pesquisas específicas com mulheres com deficiência. Essa lacuna reforça a relevância desse trabalho para o meio acadêmico.

A seguir, serão apresentadas as publicações que discutem as classes especiais no contexto da educação especial e inclusiva. Essas produções ajudam compreender como a organização escolar ode tanto reproduzir tantas desigualdades quanto abrir possibilidades para a efetiva possibilidade para a efetiva inclusão as mulheres com deficiência intelectual na EJA.

1.3.2 Refletindo sobre a Revisão de Literatura

Analisando as contribuições acadêmicas sobre as mulheres jovens e adultas com deficiência na educação básica e no ensino superior, identificamos uma preocupação eminente com o desenvolvimento humano, fazendo menção às trajetórias, gênero e o corpo. Tais pesquisas dialogam diretamente com o objeto deste trabalho, sobretudo no que se refere à necessidade de políticas voltadas a esse grupo público. Trata-se de um grupo historicamente invisibilizado que permaneceu à margem do acesso à escola e das condições sociais para o seu pleno desenvolvimento.

Algumas políticas foram tratadas nessas publicações, como, por exemplo, a Constituição Federativa do Brasil, que reconhece a educação como um direito de todos, incluindo a modalidade da educação de jovens e adultos. Também é frequentemente mencionada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Brasil, 1996), que incorpora a Educação de Jovens e Adultos como modalidade de Ensino da Educação Básica, reafirmando o dever do Estado em ofertar educação pública a todos.

Outro marco recorrente é a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI, 2008), considerada fundamental na promoção da inserção da pessoa com deficiência na escola em turmas regulares e citam a como marco importante da educação inclusiva, em detrimento da educação integradora, como é apresentada as classes especiais. Os textos apontam ainda que as abordagens e práticas pedagógicas desempenham papel decisivo: podem consolidar processos inclusivos ou, ao contrário, reforçar barreiras e exclusão.

É necessário incorporar políticas educacionais na perspectiva do gênero, que ampliem o debate sobre as questões de identidade e de gênero, a fim de promover equidade sobre as trajetórias sociais e educacionais das alunas com deficiência, tornando o poder público ente de promoção da equidade de gênero.

Alguns textos apontaram para a importância do Plano Nacional de Políticas Públicas Para as Mulheres (Brasil, 2013a), que visa a construir uma sociedade mais igualitária por meio de indicadores quantitativos para monitorar ações públicas e identificar desigualdades de gênero.

Embora haja uma preocupação em garantir oferta de educação para todos, na forma de lei, as mulheres jovens e adultas com deficiência ainda enfrentam muitos desafios, tanto na modalidade de educação de jovens e adultos, quanto na modalidade da educação especial. A descontinuidade de programas para esse público dificulta o acesso e a permanência dessas estudantes.

A seguir, no próximo capítulo, iremos abordar as políticas educacionais nacionais, contextualizando com as políticas de Educação Especial e de EJA.

2. POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL E DE JOVENS E ADULTOS: as classes especiais de EJA em foco

A política é feita pelos e para os professores; eles são atores e sujeitos, sujeitos e objetos da política. (Ball; Maguire; Braun, 2021)

Nesta etapa do trabalho é relevante abordar os aspectos conceituais relacionados às políticas de Classe Especial e de EJA. Para tanto, iniciaremos com a definição de política, a partir dos estudos de Ball (2015) e em seguida, apresentaremos o mapeamento das políticas federais de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos.

Posteriormente, exporemos a revisão de literatura de produções acadêmicas que discorrem sobre as classes especiais no contexto atual. E por fim, apresentaremos nossa análise em relação aos trabalhos encontrados.

2.1 Conceituando Política

Nesta etapa da pesquisa é abordado o conceito de política a partir dos pressupostos de Ball (2015). O autor estava empenhado em demonstrar a distinção entre como conceituar política e como pesquisar política. Para Ball, é essencial investigar as concepções ontológicas associadas à realidade social, compreendendo que a tarefa do pesquisador em políticas consiste em descobrir como as práticas sociais constituem o ser humano.

Ball, Maguire e Braun (2021) afirmam que o significado de política é definido superficialmente como uma tentativa de “resolver um problema”. Essa resolução ocorre por meio da produção de textos oficiais como legislações ou outras prescrições voltadas à prática. No entanto, quando a política é reduzida a esse aspecto normativa, então os outros processos e formas atuação das políticas que se desenvolvem na escola passam despercebidos ou marginalizados.

Nesse sentido, as políticas educacionais são um campo de estudo que busca analisar as políticas em sua totalidade, assumindo uma perspectiva crítica. Tal abordagem procura estabelecer vínculos entre as políticas e os contextos econômicos, político e social, além de analisar as relações das políticas com a justiça social (Ball; Mainardes, 2011).

Apoiando-se no pós-estruturalismo e em Foucault, Ball (2015) ressalta que o discurso e as relações de poder são construídos na sociedade e, portanto, também são objetos da política. Os discursos podem ser compreendidos como artefatos, Ball (2015) que atuam

simultaneamente como “instrumentos e efeitos” do discurso. Assim, não fazemos política, mas a política nos faz.

Os discursos no campo da política fornecem maneiras de pensar e falar sobre nós mesmos e para os outros, articulando-se em diferentes contextos e construindo um “regime de verdade”. Dessa forma, de acordo com Ball (2015), os discursos são políticos e podem ser expressos em textos, em artefatos ou em práticas. Ball *et al.* (2021, p. 185) afirmam que: “As políticas são formações discursivas; elas são conjuntos de textos, eventos e práticas que falam com processos sociais mais amplos de escolaridade, tais como produção do “aluno”, o “propósito da escolaridade” e a construção do “professor””.

Nesse contexto, cabe frisar a distinção entre “política como texto” e “política como discurso”. A política como texto é aquela formulada por diferentes atores e contextos, enquanto a política como discurso é aquela que considera os pressupostos apontados como corretos sobre a sociedade. Portanto, nesta pesquisa, assumimos política tanto como textos, quanto como processos discursivos, considerando que ambas as dimensões se inter-relacionam.

Em entrevista concedida aos professores Mainardes e Marcondes (2009), Ball enfatiza que o processo de traduzir políticas em práticas é complexo, pois políticas são escritas, enquanto práticas são ações. Dessa forma, as políticas não são implementadas, visto que, elas não seguem um movimento linear. Elas caminham em direção à prática de maneira direta (Mainardes; Marcondes, 2009).

Dessa forma, as políticas educacionais refletem os desafios do contexto escolar. As escolas têm centenas de políticas em circulação, que “falam” de formas diferentes a grupos específicos (Ball; Maguire; Braun, 2021). Assim, é necessária uma leitura contextualizada das políticas, levando-se em consideração seus processos dinâmicos. Com base nessas reflexões, no próximo tópico iremos apresentar o mapeamento das políticas de Educação Especial e de EJA.

2.2 Políticas Nacionais de Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos: uma análise sobre as classes especiais

Trazemos aqui o mapeamento das principais políticas de Educação Especial no Brasil, destacando o lugar das classes especiais, e as políticas de EJA produzidas no Brasil em âmbito nacional. O objetivo é construir subsídios para a análise das políticas municipais, cenário em que a pesquisa com a escola foi desenvolvida, e que serão detalhadas no próximo capítulo.

Ademais, é necessário explicar os conceitos de classes especiais e da EJA, situando-os no campo educacional e no contexto das políticas públicas. Para iniciar essa discussão, apresentamos a seguir o quadro 2, que sistematiza as etapas ensino contempladas na classe especial:

Quadro 2. Classes especiais/exclusivas por etapas de ensino

EDUCAÇÃO ESPECIAL – CLASSES EXCLUSIVAS													
Etapa de Ensino													
Educação Infantil		Ensino Fundamental		Ensino Médio			Educação Profissional				Educação de Jovens e Adultos (EJA)		
							Ed. Profissional Técnica de Nível Médio		Ed. Profissional – Formação				
Creche	Pré-escola	Anos Iniciais	Anos Finais	Ens. Médio Propedêutico	Ens. Médio Normal/Magistério	Curso Técnico Integrado	Associada ao Ensino Médio	Curso Técnico Concomitante	Curso Técnico Subsequente	Curso FIC Concomitante	Curso FIC Integrado na Modalidade	Ensino Fundamental	Ensino Médio

Fonte: Sinopse do INEP (Brasil, 2024)

Classes especiais são uma modalidade de ensino de atendimento da Educação Especial e abrangem todas as etapas da educação básica (Brasil, 2024). Conforme o quadro apresentado é possível observar que as classes especiais estão presentes na Educação Infantil, tanto em Creches e quanto em Pré-escolas; no Ensino Fundamental, tanto nos Anos Iniciais, quanto nos Anos Finais; no Ensino Médio em suas modalidades Propedêutico, Magistério e Técnico Integrado, na Educação Profissional e na EJA, tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio.

As classes especiais surgiram um recurso destinado para possibilitar que alunos com deficiência tivessem acesso à escola em um ambiente adaptado às suas necessidades. As primeiras experiências deste modelo no Brasil datam de 1911 (Jannuzzi, 2004; Mazzotta, 2011), origem remonta à Europa com a obrigatoriedade do ensino primário. Kassar (1999, p. 23) define as classes especiais, quando criadas no século XIX como:

As classes especiais públicas vão surgir pautadas na necessidade científica da separação dos alunos normais e anormais, na pretensão da organização de salas de aulas homogêneas, sob a supervisão de organismos de inspeção sanitária que incorporam o discurso da ortopedia, a partir dos preceitos da racionalidade e modernidade.

No Brasil, a partir da década de 1930, impulsionado pelo movimento da Escola Nova e pelas pesquisas da psicóloga russa Helena Antipoff, estabeleceu-se no Brasil. Embora já existissem em décadas passadas, passam agora, a ser estruturadas com maior rigor científico e incorporando e com práticas pedagógicas refletidas para as especificidades de cada estudante (Borges, 2015).

A diversidade dos/das estudantes que estavam chegando à escola foi um desafio para as autoridades daquele tempo. Nem todos conseguiam acompanhar o ritmo da turma em que estavam matriculados, e a solução foi criar as classes especiais. Os estudantes eram separados em grupos por meio de testes de inteligência, como a escala de Binet, com o objetivo de homogeneização das turmas (Mazzotta, 2011; Borges, 2018).

Nesse contexto, torna-se necessário apresentar inicialmente o conceito de Educação Especial com o objetivo de, posteriormente, discutir as noções de classes especiais. A partir da LDB 9394 (Brasil, 1996), a Educação Especial é uma modalidade de ensino que perpassa todas as etapas da educação, atuando de forma colaborativa com o ensino regular. Considera-se público da Educação Especial os educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento¹³ e altas habilidades ou superdotação. Além disso, o artigo 58, § 2º, da Lei Brasileira de Inclusão de Pessoas com Deficiência (Brasil, 2013a), estabelece a oferta destes atendimentos como: “§ 2º O atendimento educacional será feito em classes, escolas ou serviços especializados, sempre que, em função das condições específicas dos alunos, não for possível a sua integração nas classes comuns de ensino regular”.

Destacamos nesse contexto, a estrutura do atendimento educacional do estudante da Educação Especial, ressaltando alternativas como serviços especializados, as classes especiais ou escolas especiais, para casos em que a inserção nas classes regulares de ensino não seja viável. Considerando as especificidades dos estudantes, é proposto estas possibilidades como alternativas de acesso e desenvolvimento.

Atualmente, é fundamental destacar a redução no número de matrículas nas classes especiais em todo Brasil, sobretudo, após o ano de 2008, quando foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008). Essa política orientava a matrícula de estudantes com deficiência em classes regulares de ensino, não

¹³ A partir da 5ª Edição do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM-5), o Transtorno Global do Desenvolvimento, passou a ser classificado como de Transtorno do Espectro Autista (TEA). A partir de 2025, o Brasil passou adotar a nova classificação internacional de doenças, e o TEA passou a ser classificado como Transtorno do Espectro do Autismo.

mais em espaços restritos, como classes e escolas especiais (Rosa, 2016; Hansel; Ribeiro; Polon, 2019).

De acordo com a Sinopse do Inep de 2023 (Brasil, 2024), demonstram que as matrículas de estudantes na Educação Especial totalizaram 1.771.430 em todo Brasil. Dessas, 1.617.420 foram em turmas regulares e 154.010 em classes especiais/exclusivas¹⁴. Entre essas últimas, 60.505 correspondiam a estudantes com até 14 anos e 93.505 a estudantes em classes especiais acima dessa faixa etária, sendo que 55.835 estavam matriculados em classes especiais/exclusivas de EJA no Ensino Fundamental.

Esses dados revelam uma prevalência de matrículas em turmas regulares, em detrimento às classes especiais. Também evidenciam que, apesar do expressivo quantitativo de matrículas de crianças (menores de 14 anos) correspondente em classes especiais, o predomínio (cerca de 62% de matrículas) é de estudantes jovens e adultos/as, acima de 14 anos.

Em relação ao quantitativo de matrículas de estudantes com deficiência, dados do último PNAD (IBGE, 2022) demonstram que houve um acréscimo nas matrículas de pessoas com deficiência nas escolas. Contudo a taxa de escolarização foi menor entre as pessoas com deficiência em todos os grupos etários. Entre as crianças de 6 a 14 anos com deficiência, 95,1% frequentavam a escola, contra 99,4% das sem deficiência. Entre os/as jovens de 15 a 17 anos, a taxa foi de 84,6% para os com deficiência, e 93,0% para os sem deficiência. Já no grupo de 18 a 24 anos, apenas a taxa foi de 24,3% das pessoas com deficiência e 31,8% das pessoas sem deficiência, respectivamente.

Esses dados dialogam com as análises dos pesquisadores Haddad e Di Pierro (2000) e Ferreira (2020) que apontam em seus trabalhos o fracasso do Ensino Fundamental, impulsionados pelo aumento da pobreza e da baixa qualidade de ensino, têm “empurrado” os jovens com deficiência para a EJA. Diferente do perfil dos primeiros estudantes da EJA, nas décadas passadas, que não tiveram oportunidade de acesso à escola, os jovens atuais frequentam o ensino regular, mas também são alvo de um novo processo de exclusão. Ferreira e Ferreira (2013, p. 33) destacam que:

[...] se o regime seriado e a repetência estão na origem de muitas de nossas classes especiais, hoje, o sistema de ciclos e os programas de aceleração ou de correção de fluxo idade-série parecem indicar o ensino supletivo como um espaço de ensino para um contingente de alunos mais velhos, com deficiência e não alfabetizados, como se vem constatando nos programas dessa modalidade.

¹⁴ No INEP, as classes especiais são nomeadas como classes exclusivas, contudo usaremos o termo classes especiais devido a construção histórica em que essas classes foram se arquitetando.

Assim, a Educação de Jovens e Adultos surge para suprir a necessidade de oferecer escolarização para uma população que não teve acesso à escola ou que acessando a escola não conseguiu concluir a Educação Básica na idade apropriada. A EJA é uma modalidade da Educação Básica (Ensino Fundamental e Ensino Médio) destinada às pessoas jovens (acima de 15 anos) e adultas (acima de 18 anos).

A Educação de Jovens e Adultos surge após a Era Vargas (1930-1945). Nesse período, tornava-se fundamental que programas e ações fossem pensados para as classes trabalhadoras, já que o país passava por um intenso processo de industrialização, urbanização e fluxos migratórios. Uma parcela significativa da população rural estava migrando para as áreas urbanas em uma década em que mais de 50% da população brasileira acima dos quinze anos era considerada analfabeta (INEP, 2003).

Progressivamente, a taxa de analfabetismo reduziu-se, chegando a 13,6% nos anos 2000. No entanto, desse percentual, 35% já haviam frequentado a escola, o que demonstra o fracasso do sistema escolar na alfabetização de crianças e jovens com ou sem deficiência. Esse insucesso está também associado à fatores estruturais, como a baixa escolarização dos pais, a pobreza nas grandes cidades, e o ingresso precoce de muitos jovens no trabalho, entre outros. (INEP, 2003).

Diante desse contexto, torna-se essencial realizar o mapeamento das políticas de Educação Especial e de EJA. A análise deve considerar a construção histórica das classes especiais e o desenvolvimento da EJA, a partir dos documentos que foram sendo publicados no decorrer dos anos, partindo da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB 4024/61). A seguir, o quadro 3 com o mapeamento:

Quadro 3. Políticas Nacionais de Educação Especial e de EJA

ANO	POLÍTICAS VIGENTES	POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	POLÍTICAS NACIONAIS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
1961		Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei Nº4024/61	
1964			Programa Nacional de Alfabetização - Decreto Nº53.465/64
1967			Lei 5.379 – MOBRAL - alfabetização funcional e a educação continuada de adolescentes e adultos
1971		Lei Nº 5.692/71 – Fixa Diretrizes e Bases para o ensino do 1º. e 2º. Graus	
1973		Criação do Centro Nacional de Educação Especial - Cenesp Decreto Nº 72.425/1973	
1978		Emenda Constitucional Nº12/1978 - Assegura aos Deficientes a melhoria de sua condição social e econômica	

1986		Portaria CENESP/MEC Nº69/1986	Decreto Nº 92.374/86, de 6 de fevereiro de 1986. - Estatuto da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos – EDUCAR.
1988	X	Constituição da República Federativa do Brasil.	
1994		Política Nacional de Educação Especial.	
1996	X	Lei Nº 9.394/1996- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.	
2000	X		Parecer CEB Nº: 11/2000 - Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos.
2001	X	Resolução CNE/CNB No. 1 - Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica - DNEE	
2008	X	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva.	Parecer CNE/CEB Nº23/2008 - Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA, nos aspectos relativos à duração dos cursos de EJA; idade mínima e certificação nos exames de EJA; e Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação a Distância.
2014-2024	X	Lei Nº 13.005/2014 – Plano Nacional de Educação 2014-2024	
2015	X	Lei Brasileira de Inclusão – 13.146/2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência)	
2020		Decreto 10502/2020, revogado pelo Decreto Nº 11.370 de 1º/01/2023 - Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida	
2021	X		Resolução Nº 01/2021 - Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância

Fonte: Elaborado pela autora com base na Linha do tempo Política e Legislação Nacional/LED (2022)

a) Políticas dos anos 1960 aos anos 1990

Seguindo essa direção, destacamos a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1961), a LDB nº 4024/61. Após o longo período de tramitação de treze anos na Câmara dos Deputados e no Senado Federal, a primeira LDB foi sancionada em 20 de dezembro de 1961, sendo posteriormente reformada pelas leis nº 5.540/68 (Brasil, 1968) e nº 5.692/71 (Brasil, 1971) na tentativa de ajustar a educação ao regime autoritário militar que o Brasil sofria à época.

Em seu artigo 27, a LDB n° 4024/61 estabelece a obrigatoriedade do ensino primário a partir dos sete anos de idade, devendo ser ministrado exclusivamente em língua nacional. Aos que iniciassem a escolarização depois dessa idade seriam destinadas para as classes especiais ou cursos supletivos correspondentes ao seu nível de desenvolvimento.

Cumpra salientar que as classes especiais ditas na LDB n° 4024/61 tinham a incumbência de resgatar o aprendizado daqueles/as que não tiveram a oportunidade de entrar na escola na idade certa. Essas classes não seriam propriamente, para pessoas com deficiência, mas para estudantes com dificuldades de aprendizado devido sua entrada tardia na escola.

Contudo, apesar da menção às classes especiais para estudantes com dificuldades de aprendizado, a LDB n° 4024/61 demonstrou-se à frente do seu tempo ao trazer um artigo dedicado à educação das pessoas com deficiência. No Título X “Da Educação de Excepcionais”, nos artigos 88 e 89. No primeiro artigo: “A educação dos excepcionais¹⁵, deve, no que for, possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade” e no segundo: “Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial mediante bolsas de estudo, empréstimos e subvenções”.

Observamos, portanto, no texto que apesar de apresentar a preocupação da educação dos excepcionais no sistema geral de educação, no qual podemos compreender que este princípio básico está implícito no artigo 88, que a educação dos excepcionais deveria ocorrer no sistema geral de ensino. Ainda há, como vemos no artigo 89, um compromisso firmado com a iniciativa privada. Isso significa dizer que, as verbas públicas destinadas para a educação dos excepcionais eram destinadas às bolsas de estudos em instituições privadas, desobrigando o estado do empenho à formação dos estudantes com deficiência (Mazzotta, 2011).

No que tange ao Ensino dos Jovens e Adultos, A LDB n° 4024/61 (Brasil, 1961) estabelecia em seu Art. 99, que os maiores de 16 anos poderiam obter certificação de conclusão do curso ginásial, mediante prestação de exames de madureza. Também previa os maiores de 19 anos poderiam obter certificação de conclusão do curso colegial. Contudo a lei não esclarecia como seria essa certificação e quais entidades poderiam oferecer aos estudantes.¹⁶

Ainda em janeiro de 1964, o governo João Goulart, impulsionado pelos resultados do processo de alfabetização de adultos conduzido pelo professor Paulo Freire alcançou em alguns municípios do nordeste brasileiro, lançou o Programa Nacional de Alfabetização (Brasil, 1964).

¹⁵ Nomenclatura utilizada à época para pessoas com deficiência

¹⁶ Curso ginásial corresponde ao momento ao Ensino Fundamental completo e Curso Colegial corresponde ao Ensino Médio.

A filosofia de Paulo Freire foi um importante impulsionador da EJA no Brasil. Freire alfabetizou cerca de 300 trabalhadores na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, e deu visibilidade para o problema do analfabetismo entre adultos no Brasil. Porém, em março daquele ano com o Golpe da Ditadura Militar, o programa foi extinto e Paulo Freire exilado do Brasil.

Em 1967, diante da repercussão negativa da extinção do Programa Nacional de Alfabetização, o governo criou, através da Lei nº 5.379/67, o Movimento Brasil de Alfabetização, o MOBRAL. Essa política pública tinha como finalidade criar programas de alfabetização continuada para adolescentes e adultos. Com base nisso, Leoney (2013, p. 14) acentua que:

Atendendo aos objetivos dos governos militares e distanciando-se dos aspectos pedagógicos de sua proposta inicial, o MOBRAL foi um dos responsáveis pela estigmatização dos adultos em processos de alfabetização e ainda hoje, a referência ao programa tem conotação pejorativa no que se refere ao nível de escolaridade ou conhecimento de alguém”

Em 1971, a LDB nº 4024/61 é substituída pela Lei de Diretrizes e Bases nº 5.692/71. Esse documento trouxe no artigo 9º. em sua redação, “tratamento especial” aos “alunos que apresentem deficiências físicas ou mentais, os que se encontrem em atraso considerável quanto à idade regular de matrícula e os superdotados”. Observa-se, assim, uma mudança na nomenclatura em relação à “educação dos excepcionais” e abrangendo outras deficiências. No entanto ainda permanecia a associação entre o atraso/dificuldade de aprendizado e a deficiência intelectual.

Nesse mesmo contexto, o MOBRAL foi perdendo espaço com a estruturação da nova LDB. A LDB nº 5.692/71 (Brasil, 1971) modificou a estrutura do ensino no Brasil, unificando o curso primário e o ginásio em um só curso de 1º. Grau, enquanto o colegial passou a ser o 2º. Grau. E o Ensino Supletivo (dedicado aos jovens e adultos) ganhou capítulo com cinco artigos. O primeiro em relação à finalidade; o segundo o currículo, agregando a educação profissional; o terceiro é dedicado à avaliação; o quarto abordava sobre a qualificação profissional e por fim, o quinto, dispunha sobre origem dos certificados de conclusão.

Em 1973, durante o Regime Militar, foi criado o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), órgão central de direção superior e tinha como interesse promover em todo território nacional, a expansão e melhoria do atendimento aos excepcionais¹⁷. O CENESP deveria implementar estratégias “decorrentes dos princípios doutrinários e políticos”,

¹⁷ Nomenclatura usada à época para Deficiente Intelectual

orientando a Educação Especial desde a pré-escola até o nível superior, para os “deficientes da visão, audição, mentais, físicos, educandos com problemas de conduta para os que possuam deficiências múltiplas e os superdotados” (Brasil, 1973), contudo o documento não definia o que é educação especial e a quem se destina.

Laplane, Caiado e Kassar (2016) explicam que a criação do CENESP sofreu forte influência do setor privado, especialmente de dirigentes das APAEs e da Sociedade Pestalozzi, que tiveram papel decisivo nos rumos das políticas educacionais nacionais. Essa influência foi determinante nas disputas em torno dos textos políticos e na manutenção de espaços com caráter filantrópico e restritos, como as escolas especiais e classes especiais, visto que, essas entidades eram as principais mantenedoras desses espaços.

No final dos anos 1970, a Emenda Constitucional nº 12 (Brasil, 1978), conhecida como “Emenda Thales Ramalho” trouxe pela primeira vez o termo “Educação Especial” em um documento público oficial. Seu objetivo era assegurar aos deficientes a melhoria da sua condição social e econômica (Jannuzzi, 2004).

Nos anos 1980, a Portaria nº 69 (Brasil, 1986) regulamentou a atuação do CENESP, estabelecendo regras à Educação Especial no âmbito nacional, “definindo normas para a prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas público e privado” (Mazzotta, 2011, p. 80). O documento introduziu pela primeira vez, o termo “educando com necessidades especiais” em substituição ao “aluno excepcional”. Além disso, estabeleceu diretrizes importantes que, até então, não haviam sido discutidas nos documentos, como a definição de classes especiais. De acordo com a Portaria no. 69 (Brasil, 1986), as classes especiais seriam turmas em escolas regulares, em ambientes físicos adequados, com professor especializado, equipamentos, métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados.

Mazzotta (2011) afirma que esse instrumento foi um avanço, especialmente ao estabelecer um nível conceitual, pois caracterizava as modalidades de atendimento e da clientela da Educação Especial. Assim, passou a ser entendida como parte integrante da Educação, aspirando ao desenvolvimento pleno das potencialidades do “educando com necessidades especiais”.

É também na década de 1980, mais precisamente em 1986 foi aprovado o Estatuto da Fundação Nacional para a Educação de Jovens e Adultos pelo Decreto nº 92.374, de 6 de fevereiro de 1986. O texto trazia a nomenclatura “Jovens e Adultos” e tinha como objetivo principal promover programas de alfabetização e de educação básica.

Nesse ponto, percebemos que as políticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência ganham forças ainda na década de 1990. Esse processo ocorre, na esteira das

Reformas neoliberais do Estado, propostas pelo governo Fernando Henrique Cardoso, também alavancadas pelo discurso humanitário, influenciada pela redemocratização (Souza, 2013).

b) Políticas a partir da década de 1990

Promulgada em outubro de 1988, a Constituição Federal (Brasil, 1988) desempenhou papel fundamental na redemocratização do país. Um dos principais fundamentos da Constituição é a defesa dos direitos humanos, estabelecendo garantias fundamentais para todos os cidadãos.

É nesse momento de reconstrução democrática, repensando o Estado brasileiro, e lutando pelo fim da Ditadura Militar, que as políticas de Educação Especial ganham nova roupagem. A democratização chegava também às escolas. E diante do paradoxo inclusão/exclusão, passou-se a discutir a escola inclusiva. Contudo, apesar do movimento para inserir os estudantes na escola regular, em turmas regulares, esse movimento ainda é moroso na maior parte das redes de ensino (Meletti; Ribeiro, 2014; Souza, 2013).

Como resultado desse esforço, após muito embate entre a sociedade civil e os movimentos de pessoas com deficiência, a Constituição Federal (Brasil, 1988) estabeleceu um marco importante. Em seu capítulo III, sobre a Educação Especial, declara: “III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”. O termo “preferencialmente” na rede regular de ensino aparece também na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB - Lei nº 9394/1996 (Brasil, 1996), promulgada em dezembro de 1996, foi o resultado de um amplo debate político iniciado ainda na década de 1980. Esse processo contou com apoio dos movimentos e organização populares, que se opõem ao modelo de educação da LDB vigente na época sob a Lei de nº 5692/71 (Brasil, 1971), que fora pensada com o objetivo de treinar o trabalhador conforme determinação do governo militar. Apesar da influência dos setores neoliberais, que modificaram o projeto inicial, entende-se que a luta para a defesa de uma educação básica e gratuita foi estendida a todos (Sousa *et al.*, 2016).

A LDB 9394/96 (Brasil, 1996) foi inspirada nas ideias do Movimento Educação para Todos (UNESCO; UNICEF; Banco Mundial, 1990) e pela Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994). Conforme afirmam Calixto e Souza (2020), esses importantes documentos traziam em suas diretrizes a importância do acesso a todos, sem discriminação à escola, o que

inspirou a nova LDB. Contudo em razão da disputa com as sociedades filantrópicas de ensino, o termo “preferencialmente” acabou sendo incorporado ao texto.

Na esteira desses acontecimentos, a LDB 9394/96 (MEC/Brasil, 1996) compreende que a educação é um direito de todos, e dedica-se sobre a Educação Especial no capítulo V, e define a Educação Especial como modalidade de educação escolar. Além disso, nesse capítulo, no art. 58, § 2º prevê a existência de classes, escolas ou serviços especializados, quando não for possível a integração nas classes comuns de ensino regular.

Quanto à EJA, a LDB estabelece-a como uma modalidade de ensino da Educação Básica, sendo a Seção V “Da Educação de Jovens e Adultos”. Nessa parte do texto legal, art. 37 normatiza o perfil do educando da EJA, enquanto o art. 38 dispõe sobre os cursos e exames supletivos, vinculando-os à base nacional curricular comum do currículo. Extingue-se o Ensino Supletivo em detrimento à Educação de Jovens e Adultos.

Nessa esteira, a EJA é mencionada no Capítulo III: Da educação, da cultura e do desporto; Seção I: Da Educação, no art. 206, “Inciso IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida”. E no art. 208, “Inciso I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria”. Essa disposição constitucional garante no formato de lei que jovens e adultos que não tiveram acesso à escolarização enquanto crianças, possam voltar à escola e completar o Ensino Fundamental e Médio. Para isso, os entes públicos devem oferecer programas de incentivo a esses estudantes (Brasil, 1996).

A mudança de nomenclatura é, acima de tudo, uma mudança de política para a EJA. Julião, Beiral e Ferrari (2017) afirmam que a LDB 9394/96 assume a EJA como política pública no sistema nacional de ensino. Assim, a EJA passa a ganhar status de política pública de educação, e deixando de ser vista como projeto de governo, ou como ações pontuais voltadas à alfabetização e à elevação de escolaridade, no primeiro segmento do Ensino Fundamental.

Com o objetivo de definir prioridades para a educação nacional a longo prazo, corrigir as disparidades educacionais, além de oferecer um guia para que estados e municípios tracem suas metas decenais, foi publicada em 2014 o Plano Nacional de Educação, PNE -Lei nº 13.005/2014 (Brasil, 2014) com previsão de dez anos, prorrogado até dezembro de 2025. O PNE apresenta 20 metas, das quais destacaremos duas para discussão: A Meta 4 e a Meta 10. A Meta 4 tem como finalidade:

Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de

sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados.

Apesar do PNE definir metas para a Educação Especial e incluir as Classes Especiais, o marcador etário de 4 a 17 anos exclui o público dos estudantes que fazem parte desta pesquisa. Dessa forma, trazemos à interlocução a Meta 10 para ajudar na interlocução, visto que a classe especial é denominada classe especial de EJA: “Oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional.”

O PNE constitui uma ferramenta estratégica importante na articulação com as políticas municipais. A partir do PNE, os municípios organizam seus planos de educação e as escolas estruturam os projetos políticos-pedagógicos (PPP). Considerando as especificidades da EJA, em 2000, foi aprovada as Diretrizes Curriculares Nacionais para os Ensinos Fundamental e Médio para a EJA (CEB/Brasil, 2000).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA apresentam a história dessa modalidade no Brasil, articulando os principais documentos legislativos, fazendo uma referência com a EJA na atualidade. O documento menciona também os critérios avaliativos para os estudantes da EJA e o currículo mínimo articulados aos aspectos da vida cidadã. Porém reafirma que o currículo da EJA deve manter referência tendo a Base Nacional Comum, como é exposto (CEB/Brasil, 2000, p. 65):

Portanto, as diretrizes curriculares nacionais da educação de jovens e adultos, quanto ao ensino fundamental, contêm a Base Nacional Comum e sua Parte Diversificada que deverão integrar-se em torno do paradigma curricular que visa estabelecer a relação entre a Educação Fundamental com a Vida cidadã, com as Áreas de Conhecimento, segundo o Parecer CEB nº 04/98 e Res. CEB nº 02/98.

No ano seguinte, foram promulgadas as Diretrizes Nacionais da Educação Especial – DNEE (Brasil, 2001). Calixto e Souza (2020) destacam que, no percurso das políticas de Educação Especial do nosso país, as DNEE (Brasil, 2001), elaboradas pelo Conselho Nacional de Educação através da resolução CNE/CEB nº 2/2001, foram motivadas pelo Decreto nº 3956/2001, que teve como base a Declaração da Guatemala (Convenção Interamericana para Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência (Brasil, 2000).

As DNEE dedicam um subcapítulo à implementação e organização das classes especiais. Advertindo que a criação das classes especiais se dá em caráter extraordinário, fundamentando-se no Capítulo II da LDB (Brasil, 1996) e nas diretrizes curriculares nacionais

para a Educação Básica (Brasil, 2013), bem como nos referenciais e parâmetros curriculares nacionais (Brasil, 1997).

Ainda dispondo da possibilidade de modalidades substitutivas como as classes especiais ou redes paralelas ao ensino regular como as escolas especiais, As DNEE (Brasil, 2001) oficializaram em nosso país o termo “educação inclusiva”, mesmo sem potencializar a adoção de uma política efetiva de educação inclusiva (Pletsch; Souza, 2021).

A marca desse documento para as classes especiais está na nomenclatura “caráter extraordinário”, o que demonstra um avanço em relação às políticas de acesso escolar às pessoas com deficiência. Ainda não há o rompimento com as estruturas discriminatórias, no entanto ao definir “extraordinário” compreende-se que há o entendimento que as classes não podem ser criadas ocasionalmente, mas somente quando forças extraordinárias assim o exigirem.

Inspirado por políticas internacionais, como a Declaração de Salamanca (Unesco, 1994) a CDPD (Brasil, 2009), o governo brasileiro, lançou em 2008, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva PNEEPEI (Brasil, 2008). Essa política orientou a inserção escolar de estudantes com deficiência na escola, em turmas regulares, e com o apoio do AEE.

Dados da Sinopse do INEP de 2007 e 2008 (Brasil, 2009) demonstram que apesar dos progressivos avanços na inserção de estudantes com deficiência na escola, havia ainda um grande percentual de estudantes em sistemas restritos, como as classes especiais e escolas especiais. Em 2007, havia mais estudantes em classes especiais/classes exclusivas do que em turmas comuns. Enquanto nas classes especiais eram 348.470 estudantes matriculados, nas classes comuns eram 306.136 estudantes com deficiência incluídos.

Já em 2008, percebemos um acréscimo de estudantes com deficiência matriculados em escolas, além de matrículas em classes comuns. Neste ano, foram 375.775 estudantes matriculados em classes comuns e 319.924 estudantes em classes especiais/exclusivas, demonstrando um decréscimo nas matrículas neste espaço.

A PNEEPEI (Brasil, 2008) teve a intenção de acompanhar os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando construir políticas que promovam uma educação de qualidade para todos. Essa proposta propondo o fim dos espaços não inclusivos, como as classes especiais e as escolas especiais. E de acordo com Pletsch e Souza (2021) esta proposta sofreu críticas e pressão das instituições filantrópicas privadas, pois iria inviabilizar recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) a estas instituições.

Em suas diretrizes, a PNEEPEI expressa que todos os estudantes devem aprender juntos, sem nenhuma forma de discriminação, e complementa: “A educação inclusiva constitui um paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis” (Brasil, 2008, p.9). Nesse sentido, as classes especiais passam a ser repensadas, implicando uma mudança estrutural e cultural, pois são sinônimo de segregação em uma sociedade que está sendo pensada para a matrícula de todos os estudantes em turmas regulares, não mais em turmas especiais.

Assim, o objetivo da PNEEPEI (Brasil, 2008) é assegurar o acesso, participação e aprendizagem dos estudantes com deficiência nas escolas regulares. Essa política visa também orientar os sistemas de ensino para promover respostas às necessidades educacionais especiais.

No mesmo ano, em 2008, o parecer do Conselho Nacional de Educação CNE/CEB nº 23/2008 (Brasil, 2008a) institui o disciplinamento e orientação para os cursos de EJA, desenvolvidos com mediação da Educação à Distância, estabelecendo a idade mínima de 15 (quinze) anos para o Ensino Fundamental e 18 (dezoito) para o Ensino Médio. Os exames de aprovação deveriam ser autorizados pelos órgãos próprios dos respectivos sistemas de ensino.

Em 2015, o governo brasileiro promulgou a Lei nº 13.146, a Lei Brasileira de Inclusão – LBI (Brasil, 2015), em conformidade com a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência da ONU. A LBI é uma importante legislação e representa um avanço na tentativa de se garantir direitos e inclusão educacional e social das pessoas com deficiência no Brasil, além de acessibilidade, saúde, trabalho, direitos civis, cultura, lazer e esporte, segurança e educação.

A LBI (Brasil, 2015) foi uma importante ferramenta na promoção do combate à discriminação. Ela reafirmou em seu Segundo Capítulo, o fundamento “Da Igualdade e da não discriminação”, sendo um dos princípios fundamentais da Constituição Nacional (Brasil, 1988). Esses princípios foram primordiais, para que em 2020, o Decreto nº 10502/2020, Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizagem ao Longo da Vida (Brasil, 2020), política promulgada durante o governo de Jair Bolsonaro, em 30 de setembro de 2020, durante a pandemia do novo coronavírus (SARS-CoV2), possibilitasse a suspensão por medida cautelar do Supremo Tribunal Federal (STF) em 1º de dezembro de 2020 e a revogação pelo Decreto nº 11.370 de 1º/01/2023, no primeiro dia de posse do Presidente Luíz Inácio Lula da Silva.

Entre as principais ações apresentadas pela política de Bolsonaro trazia era a manutenção das classes especiais e escolas especiais, em detrimento à escola regular e retornar o modelo médico de deficiência (Dainez; Smolka; Souza, 2022). Essa abordagem comprometeu

a LBI (Brasil, 2015) e a Constituição (Brasil, 1988), pois reforçou os espaços restritos que podem trazer desigualdade e discriminação contra esses estudantes configurando um retrocesso nas políticas de Educação Especial. A Política Nacional de Educação Especial (Brasil, 2020, p. 1) concebe as classes especiais como:

VII - classes especializadas - classes organizadas em escolas regulares inclusivas, com acessibilidade de arquitetura, equipamentos, mobiliário, projeto pedagógico e material didático, planejados com vistas ao atendimento das especificidades do público ao qual são destinadas, e que devem ser regidas por profissionais qualificados para o cumprimento de sua finalidade.

Além de isentar o papel do Estado como provedor de educação às crianças e jovens com deficiência, uma vez que, a nova política decreta que a família deveria escolher o tipo de educação a ser oferecido aos filhos, assim, o Estado seria desresponsabilizado pela educação desse público, cabendo à família a decisão se iria estudar em uma escola regular ou uma escola filantrópica (Plestch; Souza, 2021).

Ainda diante desse cenário, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (Brasil, 2021) o intuito de traçar a organização da EJA em território nacional, estabelecendo limites de idade, carga horária mínima e a possibilidade de cursos EJA à distância, além da avaliação e articulação à educação profissional.

Podemos observar neste artigo das Diretrizes Operacionais (Brasil, 2021) a articulação da EJA com a Educação Especial, no que se refere ao atendimento especializado ser no mesmo turno em que o estudante estuda, não comprometendo o seu horário de trabalho, além da terminalidade específica para os estudantes com deficiência severa para que possam ter experiências além escola.

Sobre as políticas contemporâneas de Educação de Jovens e Adultos, Julião (2020) afirma que a história contemporânea da Educação de Jovens e Adultos (EJA) na política nacional de educação tem como importantes marcos legais e principal ponto de partida, a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96 – LDB) e as suas Diretrizes Nacionais Curriculares (Resolução CNE/CEB nº 01/2000) e operacionais (Resolução CNE/CEB nº 03/2010), aprovadas, respectivamente em 2000 e em 2010, pela Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. (Julião, 2020, p. 61) afirma que:

Apesar da universalização da educação básica ser uma realidade das últimas décadas, a permanência ainda é um desafio, principalmente entre alguns grupos sociais de maior vulnerabilidade como pessoas com deficiência, pobres, pretos e mulheres. As políticas são importantes dispositivos legais, mas que não garantem a performance na prática dessas políticas.

O trecho de Julião (2020) destaca que, apesar da tentativa de universalização da educação básica nas últimas décadas, a permanência no Ensino fundamental ainda é um desafio, especialmente para os grupos sociais historicamente mais vulneráveis, demonstrando que a ausência de políticas de escolarização, a pobreza e a ausência de políticas intersetoriais não favorecem a continuidade e formação destes estudantes, deslocando-os para a EJA.

Observamos que no decorrer do tempo histórico, as tendências demonstram que há o anseio para a inserção dos estudantes com deficiência em turmas regulares. Contudo as contradições permanecem evidentes na atuação das políticas com a manutenção das classes especiais.

A PNEEPEI (Brasil, 2008) veio justamente com esta tendência: estudantes com deficiência estudando em turmas regulares, com apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Ribeiro e Correia (2023) apontam que esta política instrumentalizou as salas de recursos multifuncionais (SRM), contudo esses espaços não foram pensados para atender o público jovem e adulto. Observando as mobílias e os recursos pedagógicos das SRM nota-se que são voltados para o público infanto-juvenil.

Com base nessa análise, compreendemos que os documentos que regem as políticas de Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial para além da disputa sobre a inclusão/exclusão. Notamos que o debate sobre as classes especiais e o seu lugar frente a políticas que pregam o fim da discriminação e igualdade de todos, além dos sujeitos jovens e adultos e, de modo particular, as estudantes com deficiência intelectual.

Em função das inquietações observadas até aqui, é necessário compreender, através de um estudo bibliográfico com as publicações acadêmicas sobre as classes especiais.

2.3 Revisão de literatura: Produções sobre as classes especiais de educação de jovens e adultos

Nesta etapa, realizamos o levantamento bibliográfico sobre os trabalhos encontrados sobre as classes especiais, buscando encontrar as principais produções acadêmicas sobre o assunto, no campo da Educação Especial.¹⁸

¹⁸ Esta revisão de literatura se deu inicialmente na Disciplina Seminário de Educação – Tópicos Especiais da Educação, realizada no primeiro semestre de 2023 na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), ministrada pela professora Rosália Duarte e pelo professor Raph Bannell e teve como convidados o professor Gustavo Fishman (Arizona State University) e a professora Mirna Juliana S. Fonseca (PUC-Rio), que ministrou uma oficina sobre Revisão de Literatura.

O objetivo dessa revisão de literatura é compreender o conhecimento pesquisado sobre as classes especiais, considerando a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) quanto demarcação temporal, analisando as categorias nos principais portais de busca acadêmica.

Consideramos relevante refletir sobre os saberes produzidos pela comunidade acadêmica acerca das classes especiais, visto que, apesar do crescente aumento de matrículas de estudantes com deficiência nas escolas, a maioria está sendo encaminhada para as turmas regulares. Contudo as classes especiais sobrevivem às políticas em muitas redes de ensino, conforme pesquisa do Inep (Brasil, 2009).

2.3.1 Estratégias de busca

Para realização da busca, utilizamos os bancos digitais, como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD-IBICT), o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoa de Nível Superior (Capes), além do *Cientific Eletronic Library Online* (SciELO) e do *Google Acadêmico*, fazendo um recorte temporal entre 2000 e 2023, com o objetivo de alcançar as pesquisas e trabalhos mais recentes na área.

Pesquisando a classe especial nos principais banco digitais, citados acima e usando o marcador temporal 2000 a 2023 foram encontrados 68 trabalhos. A busca principal se deu com os seguintes descritores: “classe especial” e foram usados os booleanos *and* para educação especial e o booleano *no* para classe especial hospitalar, visto que havia alguns trabalhos na área e que não contemplavam as classes especiais.

Como havia uma significativa contribuição na área, foi escolhido então o marco temporal entre 2008 e 2023, visto que em 2008 foi publicada a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008), que tinha como principal diretriz matrícula de estudantes com deficiência em turmas regulares e com apoio do Atendimento Educacional Especializado (AEE) e extinção gradual das classes especiais.

Após a filtragem foram encontrados 23 trabalhos que, após leitura dos títulos, palavras-chave e resumos, foram descartados dez, restando 13 trabalhos, sendo 12 artigos e 1 dissertação, que dialogam com esta pesquisa, buscando compreender a constituição das classes especiais, as políticas e as práticas desenvolvidas. A seguir apresentamos o quadro 4 com estas publicações.

Quadro 4 – Publicações sobre as classes especiais

ANO	TIPO DE PUBLICAÇÃO	AUTORES	TÍTULO DO TEXTO
2011	Artigo	Aline Aparecida Veltrone; Enicéia Gonçalves Mendes	Percepções dos alunos com deficiência intelectual sobre sua matrícula na classe especial e classe comum
2015	Artigo	Adriana Araújo Pereira Borges	As Classes Especiais e Helena Antipoff: uma contribuição à história da Educação Especial no Brasil.
2015	Artigo	Thalita Andressa Barbosa Paes Landim	A classe especial e as diversas possibilidades de práticas pedagógicas
2015	Artigo	Elisângela Leal de Oliveira Mercado; Neiza de Lourdes Frederico Fumes	A história contada pelos professores: da classe especial à sala de recursos multifuncional na rede municipal de Maceió.
2016	Artigo	Célia Ratusniak	De quem é o aluno da classe especial?
2017	Artigo	Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes	A escolarização de alunos da EJA em turma especial em tempo de política de educação inclusiva.
2017	Artigo	Maiandra Pavanello da Rosa; Fabiane Romano de Souza Bridi	Classes especiais: fatores que contribuem para a sua permanência em tempos de inclusão escolar
2018	Artigo	Adriana Araújo Pereira Borges e Regina Helena de Freitas Campos	A escolarização de Alunos com deficiência em minas gerais: das classes especiais à educação inclusiva
2019	Artigo	Ana Flávia Hansel; Lucimare Aparecida Ribeiro, Sandra Machado Polon	Os alunos das classes especiais e o processo de inclusão educacional
2020	Artigo	Liane Maria Gonçalves Franco; Elizabete da Conceição Vieira; Andreia Nakamura Bondezan	O Trabalho Realizado em Classes Especiais na Cidade de Foz do Iguaçu
2021	Dissertação	Anderson Alexandre Vascurado	As classes especiais na escola regular sob a ótica da educação inclusiva: o caso do ciep 10.19.502 maestro Heitor villa lobos
2022	Artigo	Rita de Cassia de Almeida Rezende	A experiência do diálogo em uma classe especial na pandemia da covid-19
2023	Artigo	Jacqueline de Souza Gomes; Danielle Pereira Barcellos	Das classes especiais à educação inclusiva: um estudo sobre o sistema de educação de Miracema/RJ

Fonte: Elaborado pela autora, 2023, a partir do (BDTD-IBICT), o Banco de Teses e Dissertações da Capes, SciELO e do google acadêmico

A pesquisa de Veltrone e Mendes (2011) apresenta um estudo sobre as percepções dos alunos com deficiência intelectual, demonstrando que, apesar das vivências positivas nas classes/escolas especiais, os alunos preferem as classes comuns de ensino. Destaca-se a importância das políticas de inclusão escolar, respeitando as diversidades dos alunos e integral inclusão destes à escola. Ressalta-se a importância de ouvir esses alunos e assim oferecer práticas pedagógicas reais de inclusão. Os dados foram coletados através de produção temática de desenhos e entrevistas semiestruturadas, permitindo uma compreensão mais aprofundada

das percepções dos alunos com deficiência intelectual sobre a escola. Na análise de conteúdo foi possível observar padrões e significados nas entrevistas e nos desenhos, demonstrando preferência pela matrícula na classe comum e ressaltando a importância de profissionais capacitados, qualidade no suporte e necessidade de promover uma cultura de respeito à diversidade na escola. Em relação às políticas educacionais, verificou-se a importância de se discutir a política de inclusão, política de formação de professores, com o objetivo de se evitar práticas estigmatizantes na escola regular e política de escuta a esses alunos com deficiência intelectual, que culturalmente não têm seus desejos atendidos pela sociedade.

Borges (2015) ao analisar sobre a implementação das Classes Especiais no Estado de Minas Gerais, através da educadora Helena Antipoff nos faz refletir sobre a importância da educadora para a Educação Especial no Brasil, pelo seu pioneirismo e preocupação com os alunos com deficiência intelectual. Destaca-se a formação multicultural e experiência de vida na Europa da educadora, que promoveu métodos pedagógicos para esses alunos, além da valorização do ensino individualizado e a formação de professores. Helena Antipoff teve impacto direto na construção do Educação Especial no Brasil e seu legado é incontestável na defesa desses alunos que até então estavam à margem da sociedade. Sobre as políticas educacionais, o texto expõe a implementação das primeiras classes especiais no município de Belo Horizonte, além do Decreto nº 7.970 de 1927 que estabelecia programas específicos para as classes especiais, abrangendo instrução com base nas recomendações de Binet Descoedres.

O estudo de Landim (2015) aborda como as práticas pedagógicas diferenciadas podem cumprir papel relevante no ensino e na aprendizagem de alunos com deficiência intelectual matriculados em classe especial. A autora citou recursos como jogos educativos, vídeos e atividades de psicomotricidade, que podem contribuir para um ambiente inclusivo e estimulante, desenvolvendo habilidades motoras, cognitivas e sociais. A pesquisa se deu com enfoque etnográfico e observação participante, desenvolvendo uma pesquisa, que possibilitou a compressão da interação entre o professor da turma e os alunos da classe especial. Algumas políticas educacionais para as pessoas com deficiência são abordadas no texto, como a Lei nº 13.146/2015 (Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência), as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica, o documento do Governo do Distrito Federal: Currículo em Movimento da Educação Básica: Educação Especial e a Lei nº 5.106/2013, da Secretaria de Educação do Distrito Federal, que orienta sobre a inclusão de alunos com deficiência no contexto educacional do Distrito Federal. O texto faz uma análise da importância da inclusão educacional para pessoas com deficiência, demonstrando relevância das práticas pedagógicas inovadoras e ressaltando a importância da interação professor-aluno.

Em contrapartida, o texto de Mercado e Fumes (2015) aborda a transição das classes especiais para as turmas regulares e das salas de recursos multifuncionais, através do olhar do professor, na rede municipal de Maceió, nos anos 1990. A pesquisa utilizou abordagem qualitativa, enfocando nas entrevistas e análise de conteúdo. Foi discutido no texto também, a precariedade na formação dos professores e a mudança da conjuntura sócio-histórica. O objetivo do trabalho foi compreender o processo de transição das classes especiais para as salas de recursos multifuncionais, a partir das experiências de três professores que foram entrevistados durante a construção de dados. Algumas políticas educacionais foram citadas no texto, dando destaque para a adesão ao Programa de Implantação das Salas de Recursos Multifuncionais. A transição da classe especial para a sala de recursos é um processo que envolve mudanças na cultura da escola, no currículo, nas práticas pedagógicas e na identidade profissional dos professores, necessitando fortalecer o diálogo e o compromisso coletivo de todos.

O trabalho publicado por Ratusniak (2016) traz uma discussão sobre as condições escolares das classes especiais. O trabalho escrito no GT de Educação Fundamental da Anped Sul, foi uma tentativa de promover o debate para além da educação especial. O texto expõe sobre os critérios de encaminhamentos para as classes especiais e o poder do diagnóstico, além de trazer uma reflexão crítica para além da inclusão escolar destes estudantes, havendo uma necessidade de promover mudanças significativas na identidade das escolas e valorizar a diversidade no ambiente escolar. O texto aborda políticas de inclusão para os estudantes com deficiência matriculados nas classes especiais e a nota técnica nº 04/14 da Diretoria de Políticas de Educação Especial do MEC, que orienta sobre o Atendimento Educacional Especializado (AEE). A autora estabelece que existe ainda uma política de persistência das classes especiais e a necessidade de incluir os alunos destas classes em turmas regulares de ensino, construindo alternativas para uma efetiva inclusão de todos.

Fernandes (2017) levantou a importante discussão sobre classe especial de adultos, analisando as práticas pedagógicas dos professores. A pesquisa se deu em uma escola pública em Belém, no Pará, pesquisando os recursos multifuncionais e como a falta de acessibilidade impacta os estudantes da Educação de Jovens e Adultos (EJA) matriculados na Classe Especial. Observar-se a necessidade de formação comprometida dos professores para atender aos estudantes da EJA, assim como políticas educacionais efetivas de inclusão, para evitar que a infantilização que costuma ser prática nestas turmas, não seja então uma prática. O texto aborda as contradições entre as políticas e as práticas educativas, demonstrando que a inclusão escolar ainda é um desafio.

As autoras Rosa e Bridi (2017) fazem um relato de como as classes especiais estão constituídas em escolas estaduais no município de Santa Maria, Rio Grande do Sul. O trabalho aborda sobre a permanência de estudantes nas classes especiais, mesmo após a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEEPEI) em 2008. A metodologia utilizada foi de Cartografia, proposto por Deleuze e Guattari. Foi apresentada aspectos teóricos das classes especiais, além das práticas pedagógicas, que contribuem para que os alunos permaneçam nas turmas não havendo uma integração com as turmas regulares. O texto aponta a dificuldade de se propor uma inclusão escolar para estas turmas e a necessidade de diálogo e reflexão para que não haja segregação.

A pesquisa empreendida por Adriana Borges e Regina Campos (2018) aponta sobre a evolução das políticas de educação inclusiva no estado de Minas Gerais. Desde as classes especiais até as salas de recursos multifuncionais. A pesquisa traz um panorama de quando foram criadas as classes especiais no estado, destacando o importante papel desempenhado por Helena Antipoff, que organizou as classes em classes consideradas homogêneas por nível intelectual nas escolas públicas, em 1937, partindo do princípio de homogeneização, na tentativa de potencializar os resultados, as crianças eram agrupadas de acordo com as características de aprendizagem e assim buscava-se a melhor estratégia para aquela classe de alunos com deficiência, com apoio do professor especialista, que era responsável por adaptar o ensino aos alunos, proporcionando um ensino especializado e individualizado. O texto aponta a reinvenção das escolas e classes na década de 1990, que sendo extintas, provocaram uma reflexão sobre a Educação Especial e seu público.

Em estudo sobre os processos educacionais dos alunos de classe especial, as pesquisadoras Hansel, Ribeiro e Polon (2019) apontam os desafios e reflexões sobre a inclusão escolar de estudantes com deficiência, destacando a formação de professores e a relevância das estruturas educacionais ofertadas a esses alunos. A pesquisa realizou-se através de observação participativa nas classes especiais. O texto discute as principais políticas de inclusão, enfatizando a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB nº 9394/96, além da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva e destacando a influência de políticas internacionais como a Declaração da Educação para todos, Declaração de Salamanca, a Convenção de Guatemala e a Conferência Mundial em Educação em Dakar.

A análise das autoras Franco, Vieira e Bondezan (2020) apontam para os possíveis avanços e retrocessos na perspectiva inclusiva na cidade de Foz de Iguaçu, retratando a realidade das classes especiais na cidade. São abordados temas como a terminalidade dos alunos, a formação dos professores, a quantidade de alunos matriculados em sala de aula e as

salas de recursos multifuncionais como estratégia de atendimento para os alunos da classe especial matriculados nas classes regulares. O estudo foi realizado por meio de entrevistas semiestruturadas e participaram professores e uma diretora responsável pela equipe da educação especial na cidade de Foz de Iguaçu. O texto destaca a importância das políticas educacionais, destacando a importância do alinhamento entre as práticas educacionais e as diretrizes estabelecidas pelas políticas de educação na perspectiva inclusiva. As autoras concluem que o trabalho desenvolvido nas classes especiais ainda há avanços e desafios a serem alcançados para promover uma inclusão dos alunos com deficiência em turmas regulares.

A dissertação desenvolvida por Vascurado (2020) se aproxima com as reflexões dos trabalhos anteriores. Aqui o pesquisador analisa as classes especiais de um ciep na zona oeste do Rio de Janeiro. As políticas educacionais são abordadas levantando alguns questionamentos, como a formação dos professores. O autor propõe uma revisão das políticas de inclusão escolar, alinhando-as com as diretrizes internacionais, priorizando a formação docente. Ressalta a importância da participação ativa de todos os envolvidos, intencionando a promoção da inclusão de todos os alunos com deficiência na escola.

O artigo da autora Rita Rezende (2022) objetivou analisar o ensino remoto durante a pandemia da covid-19 com as classes especiais. Algumas questões emergem do texto, como o acesso à tecnologia educacional, a formação e valorização da função docente e a inclusão dos estudantes com deficiência. O texto aponta os desafios da educação especial durante a pandemia do covid-19, apontando a necessidade de estratégias inovadoras, diante de um cenário, onde os estudantes não tinham acesso à tecnologia. O texto não aponta políticas de educação.

Gomes e Barcelos (2023) fazem uma reflexão sobre as classes especiais em tempos de educação inclusiva, com base no estudo no município de Miracema/RJ. O texto dialoga com a PNEEPEI (Brasil, 2008) que orienta a inserção de todos os estudantes em turmas regulares. O texto conclui que transição das classes especiais para a educação inclusiva representa um avanço significativo na garantia do direito à educação para pessoas com deficiência. Os relatos de profissionais, ex-alunos e familiares destacam os desafios enfrentados e as conquistas alcançadas nesse processo de transição.

Buscamos com este Estado da Arte refletir sobre os trabalhos revisados, a fim de aprimorar a nossa compreensão sobre o nossa problemática da pesquisa. Faremos agora uma análise sobre estas publicações relacionando-as à esta pesquisa.

2.3.1 Reflexões a partir revisão da literatura: contextualizando as Classes Especiais de Educação de Jovens e Adultos

Analisando as contribuições acadêmicas (artigos e a dissertação) sobre as pesquisas que envolvem as classes especiais, nos últimos anos, percebemos que os textos abordam as classes especiais na temática da educação básica e na educação especial, destacando os percursos históricos, desafios, metodologias e a reflexão dos estudantes com deficiência nos espaços inclusivos. Tais pesquisas dialogam com a nossa pesquisa e na preocupação com as políticas públicas em e tratando das configurações das classes especiais e dos seus sujeitos.

Por meio da análise, constatou-se que, os trabalhos podem ser catalogados em três categorias: Percursos históricos, práticas pedagógicas e função social da escola e por fim, percepções de professores e alunos sobre as classes especiais.

Os trabalhos selecionados abordam uma análise crítica em relação à classe especial. Sobre os percursos históricos foram observados os seguintes trabalhos: Borges (2015), Borges e Medeiros (2018), Gomes e Barcelos (2023). Sobre as práticas pedagógicas e função social, verificou-se que os textos Landim (2015), Ratusniak (2016), Fernandes (2017), Hansel, Ribeiro e Polon (2019), Franco, Vieira e Bondezan (2020), Vascurado (2021) e Rezende (2022) abordam esta referência. Veltrone e Mendes (2011), Mercado e Fumes (2015), Rosa e Bridi (2017) destacam as percepções de professores e alunos sobre as classes especiais.

Sobre as políticas pesquisadas nos trabalhos, damos destaque para a PNEEPEI (Brasil, 2008), as LDB n° 4024/61(Brasil, 1961) e a 9394/96 (Brasil, 1996), a Lei n°13.146 -Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015), as Diretrizes Nacionais para a Educação Básica (Brasil, 2013), além da Constituição Federal (Brasil, 1988).

Essa busca demonstra a preocupação dos trabalhos selecionados em dialogar com as políticas de educação básica e educação especial e como estas podem afetar os estudantes e os profissionais que estão envolvidos com estas turmas.

Os trabalhos selecionados trazem uma reflexão sobre a inclusão escolar, compreendendo que estes estudantes quando estão nas classes especiais, raramente retornam para as turmas regulares, o que limita as oportunidades de aprendizado e interação.

Os textos fazem uma análise sobre as práticas pedagógicas no cotidiano das turmas de classe especial, tanto de ensino fundamental, quanto de EJA, dialogando como essas práticas, inseridas, no currículo escolar, contribuem para o acesso, permanência, desenvolvimento e terminalidade desses estudantes.

Compreendemos, então, que a busca possibilitou uma investigação aprofundada sobre as classes especiais, evidenciando a preocupação com a manutenção das classes especiais, em

um período em que se discute, cada vez mais a promoção de matrículas de estudantes com deficiência em turmas regulares de ensino.

3. CAMINHOS DA PESQUISA: Políticas atuadas com a escola

Lembrem-se mais uma vez de que em nossa escola todos os alunos são irmãos, brancos, pretos e mulatos: quero ver todos juntos, ajudando-se um ao outro, brincando sem brigar.¹⁹
Armanda Álvaro Alberto

Neste capítulo apresentamos os caminhos teóricos-metodológicos que orientaram o processo de investigação, elucidamos o desenho da pesquisa fundamentado na Teoria Histórico-cultural, em diálogo com a teoria de atuação das políticas. Bem como, apresentamos o processo de construção e análise dos dados. Sendo assim, antes de darmos seguimento ao desenvolvimento do capítulo, achamos importante resgatar o objetivo principal desta pesquisa: analisar o processo de escolarização das estudantes mulheres com deficiência intelectual matriculadas em uma classe especial de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir das políticas educacionais atuadas em uma escola pública.

Diante disso, após a apresentação dos pressupostos teórico-metodológicos, passaremos à exposição da pesquisa documental local e da pesquisa com a escola, contextualizando a região onde se situa, visto que se localiza em uma região periférica da Baixada Fluminense, na região metropolitana do Rio de Janeiro. Por fim, serão apresentados os participantes da pesquisa.

3.1 A pesquisa na Teoria Histórico-cultural dialogando com a teoria da atuação das políticas

Esta pesquisa está fundamentada na Teoria Histórico-cultural. Contudo, buscamos um diálogo com a teoria da atuação de políticas com o objetivo de aprofundar o nosso olhar sobre os processos pelos quais os sujeitos traduzem, interpretam e atuam as políticas no meio escolar. Esclarecemos que existem diferenças epistemológicas entre as duas teorias, porém nos apoiamos nas suas ideias das teorias para fundamentar o nosso argumento sobre a importância das análises das políticas em um contexto social.

Ademais, notamos em Stephen Ball uma preocupação com o papel social, ao criticar, por exemplo a performatividade das políticas neoliberais e suas consequências sociais, assim como as implicações da educação para a justiça social (Avelar, 2016; Lopes; Macedo, 2021).

Smolka *et al.* (2021, p. 136) sinalizam que, Vigotski, em seus estudos afirma que “as formas de levantar os problemas e colocar as questões na pesquisa educacional, de projetar e

¹⁹ Trecho da carta enviada por Armanda Álvaro Alberto da prisão política na Enfermaria da Casa de Correção para ser lida aos alunos no primeiro dia de aula no ano de 1937 (Alberto, 2016).

conduzir estudos que provoquem desenvolvimento, já expressam um compromisso social”. O método comprometido com a justiça social é uma característica das pesquisas de Vigotski.

Sobre a relação entre perspectivas teóricas, em entrevista aos professores Mainardes e Marcondes (2009), Stephen Ball sinaliza o interesse em como as teorias se relacionam. No entanto destaca que, se reunir vários tipos diferentes de posições teóricas, a pessoa terá que ter a consciência do que está fazendo.

Isto posto, assumimos o desafio de dialogar com essas duas teorias, trazendo as aproximações e os distanciamentos entre elas. A seguir, abordaremos a Teoria Histórico-cultural e suas questões metodológicas para essa pesquisa.

3.1.1 A pesquisa na Teoria Histórico-cultural

A pesquisa na Teoria Histórico-cultural (THC) destaca a relação entre o desenvolvimento humano e o contexto histórico, social, político e cultural em que o sujeito está inserido. Nessa abordagem, entendemos que a THC oferece base sólida para compreender os processos de ensino e as políticas educacionais como fenômenos que estão interligados nas relações humanas. Vigotski (1994) compreende o homem como um ser histórico, em que a aprendizagem e o desenvolvimento estão sustentados nas interações sociais.

Vigotski, em seus estudos não dissocia teoria e método. Isso implica que, para compreender o desenvolvimento humano, é necessário articular à teoria, dando sentido aos dados construídos na pesquisa.

Sobre o método, Vigotski (1994, p. 81) afirma que: “Tenho enfatizado que o objetivo básico da nossa pesquisa é fornecer uma análise das formas superiores de comportamento”. Ou seja, o autor estava enfatizando que as pesquisas na THC e os processos superiores de comportamento são desenvolvidos na cultura.

Smolka *et al.*(2021) sinalizam que, na Teoria Histórico-cultural, revela uma preocupação tanto com os modos de ensinar quanto com os modos de investigar as relações de ensino, bem como os resultados e efeitos sobre esses resultados.

Sobre a metodologia, Zanella *et al.* (2007, p.28) apontam que:

Ao propor uma mudança epistemológica/metodológica para a Psicologia, Vygotski traz como um dos principais alicerces a compreensão de ser humano como ser fundamentalmente histórico e cultural, manifestação singular de um amplo conjunto de relações sociais, indo na contramão de perspectivas que isolam o sujeito de seu contexto, pois o próprio psiquismo é constituído historicamente na complexa e indissociável relação sujeito e sociedade.

As autoras acima destacam a contribuição de Vigotski ao propor uma nova abordagem sobre a maneira como a psicologia compreende epistemologicamente (relativo ao conhecimento) e metodologicamente (relativo aos métodos de estudo) o desenvolvimento humano, não isolando o sujeito das suas relações sociais, uma vez que o psiquismo humano, estruturado na e pela linguagem é uma construção histórica.

Em face disso, é importante destacar a importância da THC na construção desta pesquisa e na concepção do pesquisador em relação aos sujeitos do estudo, reconhecendo a sua humanidade e problematizando o que aparenta ser uma possibilidade entre aquilo que é e o que pode vir a ser (Zanella *et al.*, 2007).

A pesquisa na THC baseia-se não apenas em descrever a realidade em que vive, mas também explicá-la, participando da realidade ali manifestada. Desse modo, para Vigotski, pesquisador e pesquisado são sujeitos que se constituem em interação e participam ativamente da pesquisa. O fenômeno é um processo vivo e não estático, é dialógico, onde todos têm voz ativa. De acordo com Freitas (2009, p.4)

[...] na perspectiva vygotkiana, a pesquisa visa compreender os eventos investigados descrevendo-os, mas procura também suas possíveis relações, integrando o individual com o social, focalizando o acontecimento nas suas mais essenciais e prováveis relações.

Assim, a pesquisa na abordagem histórico-cultural deve ser conduzida considerando as possíveis relações entre os eventos. Nessa direção, compreendemos a escola como instituição sistematizadora do conhecimento, onde as relações são socialmente construídas.

Nesse contexto, para alcançar a proposta defendida pela Teoria Histórico-cultural, de dialogia e interação pesquisador-pesquisado, considerando as implicações ética, epistemológica e metodológica, pautamos a análise dos dados na abordagem microgenética, vinculada ao paradigma semiótico indiciário.

Góes (2000, p. 9) afirma que a microgenética é uma forma de construção e análise de dados que requer atenção aos detalhes, orientada para o funcionamento de sujeitos focais, as relações intersubjetivas e as condições sociais da situação de desenvolvimento, na qual o processo de pesquisa é “Frequentemente, dadas as demandas de registro implicadas, essa análise é associada ao uso de videogravação, envolvendo o domínio de estratégias para a filmagem e a trabalhosa atividade de transcrição”.

A abordagem microgenética, na matriz histórico-cultural, assume a centralidade do entrelaçamento das dimensões cultural, histórica e semiótica no estudo do funcionamento humano. Para a Teoria Histórico-cultural os processos humanos têm gênese nas relações com

o outro e com a cultura. O homem está imerso na cultura, nas experiências coletivas e nas práticas sociais.

De acordo com Góes (2000, p.7) a análise microgenética:

não é micro porque se refere à curta duração dos eventos, mas sim por ser orientada para minúcias indiciais – daí resulta a necessidade de recortes num tempo que tende a ser restrito. É genética no sentido de ser histórica (...), como sociogenética, por buscar relacionar os eventos singulares com outros planos da cultura, das práticas sociais, dos discursos circulantes, das esferas institucionais.

Dessa forma, compreendemos que as minúcias indiciais são fundamentais para a análise microgenética. Esta assemelha-se entre certas formulações teóricas e ideais às teorias indiciárias de Carlo Ginzburg. Na década de 1970, Ginzburg propôs o conceito de paradigma indiciário, que se refere a um método de investigação na análise de dados, focando nas “pistas” ou nos detalhes ocultos. Ginzburg (1989, p. 152) toma o antigo caçador como o precursor dessa forma de saber: “Decifrar ou ler as pistas dos animais são metáforas. Sentimo-nos tentados tomá-lo ao pé da letra, como a condensação verbal de um processo histórico que levou, num espaço de tempo, talvez longinquíssimo, a invenção da escrita.”

A elaboração sobre o paradigma indiciário parte das pistas com atenção aos detalhes, na reconstrução das realidades no estudo dos fenômenos, semelhando-se à análise microgenética. Dessa forma, as análises se constituirão das transcrições das videografações, além da releitura do diário de campo.

Diante do exposto, as análises serão orientadas pelas minúcias, com atenção aos olhares, às falas, aos ditos e não-ditos, às conversas informais e rodas de conversas, pesquisando as funções sociais da escola para as estudantes jovens e adultas com deficiência intelectual em diálogo ao estudo da atuação das políticas de educação especial e de educação de jovens e adultos. Dessa forma, abordaremos a contribuição da teoria da atuação das políticas para o estudo a partir das políticas educacionais.

3.1.2 A contribuição da teoria da atuação das políticas para a pesquisa nas Políticas Educacionais

Nesta etapa da pesquisa, apresentamos a contribuição da teoria de atuação das políticas (*theory of policy enactment*) desenvolvida pelo sociólogo Stephen Ball e colaboradores (Ball; Maguire; Braun, 2021) para os estudos das políticas educacionais.

Stephen J. Ball é um sociólogo e professor do Instituto de Educação da Universidade de Londres, reconhecido como um dos principais pesquisadores da área da política educacional na atualidade. Ball vem desde os anos 1980 publicando livros e artigos sobre aspectos da política educacional e, articulando esta temática à justiça social, poder, desigualdades sociais, classes sociais e discursos com destaque para a performatividade neoliberal (Mainardes; Marcondes, 2009; Avelar, 2016; Hostins; Rochadel, 2019; Ball; Maguire; Braun, 2021).

Destacamos que a escolha pela teoria da atuação fundamenta-se na compreensão de que a escola desempenha um papel fundamental nos contextos políticos, firmando-se como potência, sendo essencial reconhecer essas dinâmicas, tornando-se uma importante ferramenta teórico-metodológica para compreendermos como a escola atua no cotidiano das políticas educacionais.

Nesse sentido, a teoria de atuação de política precisa ser observada a partir do processo de tradução, interpretação e criação dos textos e discursos políticos, no qual o produto do processo da atuação é sempre tradução do texto político e legislativo. Além disso, este processo é produzido discursivamente, pois as possibilidades de pensar e falar sobre políticas são articuladas dentro dos limites de certas possibilidades discursivas (Ball; Maguire; Braun, 2021).

Com base no que dispõe Ball, em entrevista concedida a Avelar (2016), a teoria da atuação das políticas na escola é oriunda da abordagem do ciclo de políticas, cunhada pelo mesmo autor. A abordagem do ciclo de políticas (*policy cycle*) não compreende necessariamente a produção de políticas. Ela é uma ferramenta que auxilia na **investigação** sobre como as políticas são feitas e seus efeitos nas escolas demonstrando a sua trajetória, analisando as políticas não como um documento, ou uma coisa, mas uma entidade social que se move e que modifica enquanto se move (Bowe; Ball; Gold, 1992; Avelar, 2016).

A interpretação e a tradução da política no contexto da prática ganharam no Brasil o termo “atuação” que tem origem no conceito de *enactment*, oriundo do inglês. Segundo Lopes (2021, p.5) “se aproxima tanto de uma representação teatral, remetendo-nos também à tradução/interpretação – quanto a uma atuação como prática em qualquer âmbito social”. Dessa maneira, a noção de “atuação” envolve um processo que confere significado à política, por meio da prática, como afirma Ball em entrevista aos pesquisadores Mainardes e Marcondes (2009).

No ciclo de políticas são apresentados cinco grandes contextos para formulação de política: o contexto de influência, o contexto de produção de texto, o contexto da prática, o contexto de resultados/efeitos e o contexto de estratégia política (Bowe; Ball; Gold, 1992; Mainardes; Marcondes, 2009).

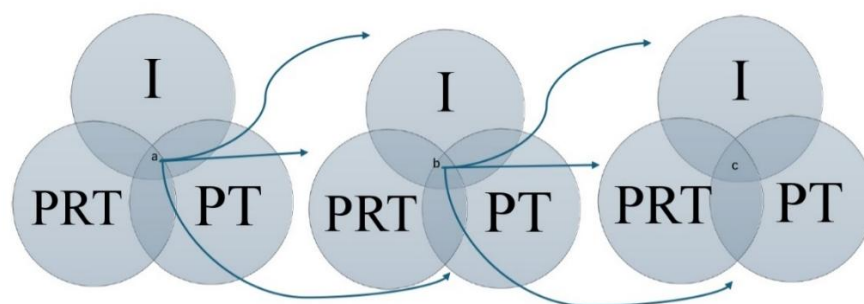
No contexto de influência, as políticas e os discursos começam a ser formulados. Nesta etapa, há o interesse dos diversos grupos pela hegemonia dos seus interesses. No contexto da produção de texto, os discursos viram textos e a política é formalizada. Aqui o embate permanece pelas disputas e acordos entre os grupos. No contexto da prática, é o momento em que a política é interpretada e traduzida no âmbito escolar. O contexto dos resultados/efeitos é consequência da prática, enquanto o contexto da estratégia política está relacionado ao contexto de influência e faz parte do ciclo de processo pelo qual as políticas são formuladas. A abordagem do ciclo de políticas destaca, conforme afirma Mainardes (2006, p. 49):

a natureza complexa e controversa da política educacional, enfatiza os processos micropolíticos e a ação dos profissionais que lidam com as políticas no nível local e indica a necessidade de se articularem os processos macro e micro na análise de políticas educacionais.

Nesse sentido, compreendemos, no contexto da prática, como a política é reinterpretada e traduzida pelos professores. Esses processos micropolíticos são realizados por meio das observações de conflitos, estratégias, influências e interesses empregados nos momentos do contexto do ciclo de política, sempre permeados pelas relações de poder. (Mainardes, 2006).

A seguir, apresentamos o diagrama de Venn²⁰ produzido pela autora, com base nos ciclos de políticas nos âmbitos federal, municipal e da escola, demonstrando como o ciclo de políticas opera.

Figura 1. Diagrama de Venn. Contextos do ciclo de políticas



Fonte:Elaborado pela autora, 2023

²⁰ O diagrama de Venn é uma representação gráfica de conjuntos sobrepostos para mostrar interseções (fonte: https://pt.wikipedia.org/wiki/Diagrama_de_Venn). Nesta circunstância, está demonstrando as interseções dos contextos políticos.

Legenda:
 PRT: Contexto de prática
 I: Contexto de Influência
 PT: Contexto de Política

Legenda:
 a: cenário nacional: governo federal, legislações, políticas, documentos, financiamento, estrutura e financiamento
 b: cenário municipal: prefeitura, leis, políticas, programas, portarias, documentos regulatórios
 c: cenário da escola

O diagrama acima (Figura 1) permite compreendermos que a partir da articulação do contexto do ciclo das políticas nacionais, o contexto das influências e das políticas das práticas há atuação das políticas no âmbito municipal e por conseguinte, na escola. É justamente no contexto das práticas que esta pesquisa se apoia, investigando as políticas educacionais municipais no ambiente escolar, além das políticas atuadas na escola.

E é nessa arena que a política envolve um percurso multifacetado, exigindo criatividade dos professores, que permite a recriação das políticas em relação aos contextos e tradução do texto para a escola. Esse processo de interpretação e tradução não é questionado pelos legisladores, que ignoram as particularidades das escolas nas formulações das políticas. Hostins e Rochadel (2019, p. 63) afirmam que:

[...] a interpretação apenas como uma leitura inicial, com o objetivo de aproximar-se do sentido da política. A tradução, por sua vez, vincula-se à compreensão do texto dentro dos limites da ação, na qual ocorre um processo de representação, reordenação que acontece por meio de várias práticas materiais e discursivas

A prática ao que as autoras supracitadas referem-se está relacionada ao contexto da prática, visto que a política é traduzida do texto para a ação, dos documentos oficiais para as ações efetivas no cotidiano escolar. Essa ação geralmente é feita pelos atores como os professores. Os professores são atores e sujeitos e objetos das políticas. Personagens fundamentais para a atuação das políticas.

As políticas educacionais oriundas das esferas públicas externas à escola costumam exigir dos sujeitos escolares (professores, alunos e gestão) capacidade de adaptação, criatividade e criticidade para instrumentalizar essas políticas, que muitas vezes são criadas sem levar em conta os elementos principais na condução da política: os atores envolvidos e as características das instituições (Fávero *et al.*, 2022).

Assim, de acordo com Ball, Maguire e Braun (2021) as políticas não são meramente implementadas, mas interpretadas, traduzidas, reconstruídas, refeitas e materializadas conforme a particularidade da escola, pois os profissionais que nela atuam reinterpretem e reconduzem as políticas conforme os contextos possíveis às práticas daquela escola. Isso porque geralmente as políticas são pensadas para escolas únicas e não levam em consideração os contextos de desigualdades regionais ou das capacidades locais. Diante disso, a aplicação das políticas se dá no contexto das práticas, onde estão sujeitas a interpretações e traduções dos sujeitos das escolas.

Da mesma forma, as políticas não são únicas e sua atuação depende dos atores da escola, pois as políticas também são “feitas” na escola, o que as tornam “vivas”, e os professores atores dessas políticas (Mainardes; Marcondes, 2009).

A seguir apresentamos o Quadro 5, elaborado coletivamente no grupo de pesquisa GEDH/UERJ-CNPq, com um recorte das categorias utilizadas nesta pesquisa, a partir das categorias apresentadas por Ball, Maguire e Braun (2021) das dimensões da atuação de políticas.

Ademais, é importante salientar que, de acordo com a pesquisa desenvolvida por Ball e colaboradores (2021), a dimensão da atuação da política pode ser analisada a partir de cinco categorias: contextos, artefatos, sujeitos da política atores e política de comportamento. Embora a pesquisa também identifique categorias de atores e políticas de comportamento, elas não serão objeto de análise no presente estudo.

Dessa forma, com base na dimensão da atuação da política proposta por Ball e colaboradores (2021) esta pesquisa adota um enfoque analítico ancorados nas seguintes categorias: contextos, os sujeitos da política e os artefatos, que englobam os diferentes tipos de instrumentos como forma de registro.

Quadro 5. Dimensão da atuação de políticas

CATEGORIA	DEFINIÇÃO
Contextos	São os diferentes aspectos presentes no ambiente escolar que devem ser levados em conta na elaboração e na análise das políticas educacionais São eles: contextos situados, culturas profissionais, contextos externos e materiais
Artefatos	Produções culturais que carregam conjuntos de crenças e significados que falam com os processos sociais e com as atuações de políticas.
Sujeitos da Política	Diferentes tipos de política interpolam diferentes tipos de sujeitos da política

Fonte: Elaborado pelo GEDH/UERJ-CNPq, partir de Ball e colaboradores (2021).

Observamos que, de acordo com o quadro a dimensão da atuação das políticas, têm categorias que são definidas conforme as políticas de cada escola. Essas categorias consideram o local, os funcionários e investimentos. Essa dimensão demonstra como as políticas são atuadas na escola. Dessa forma, a teoria é relevante para este trabalho, pois auxilia a mapear as políticas atuadas para problematizar os processos educacionais das estudantes da classe especial de EJA a partir das políticas municipais de Educação Especial e de EJA na atuação das políticas no contexto das práticas.

O olhar, a partir de então, volta-se para a o diálogo entre a teoria de atuação e a Teoria Histórico-cultural, revelando os pontos de interseção entre as duas teorias, com foco no desenvolvimento humano e nas políticas como elementos centrais que problematizam esta pesquisa.

3.2 Diálogos entre a teoria da atuação e a Teoria Histórico-cultural

A proposta de diálogo entre as teorias que embasam esta pesquisa foi pensada, contemplando os aspectos que a permeiam, como as políticas educacionais atuadas em uma escola pública, a função social da escola, a escolarização das estudantes mulheres jovens e adultas na classe especial de EJA.

As teorias de Ball e Vigotski não são congruentes, enquanto Ball tem influência do pós-estruturalismo, a epistemologia de Vigotski é fundamentada no materialismo histórico-dialético. Contudo, tentamos fazer uma aproximação dessas duas teorias por acreditar que as análises de políticas consideram as várias abordagens, rejeitando perspectivas isoladas, em contínua dialogia (Avelar, 2016; Vigotski, 2004). Siébra (2024, p.35) afirma que:

Apesar das diferenças epistemológicas entre Ball e Vigotski, acreditamos que as contribuições de Ball nos dão as bases necessárias para compreendermos as políticas educacionais atuadas na escola e se elas impactam ou não nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos com deficiência.

Ball *et al.* (2021, p. 26) citando Taylor *et al.* (1997 p. 20) sobre o trabalho de políticas em educação e atuação de políticas, “[...] nós precisamos observar a política (*politics*) em ação, traçando como as forças econômicas e sociais, as instituições, as pessoas, os interesses, os eventos e as oportunidades. Questões de poder e interesse precisam ser investigadas”.

Assim, observamos as políticas como processos interconectados e dinâmicos, afetados por fatores como o social e o cultural. Em face disso, tensões sociais, o meio e o contexto, podem definir decisões políticas. Dainez, Smolka e Souza (2022, p. 12) dialogando com Ball, Maguire e Braun (2021, p. 12) afirmam que “nos instigam a refletir sobre como a dimensão política se constitui e se atualiza na prática, permeando o meio escolar”.

É necessário compreendermos que o pensamento vigostikiano parte da ideia de dialogicidade, compreendendo que ele concebe que o desenvolvimento humano é construído por meio das interações dialógica entre o sujeito e o meio sociocultural. Dessa forma, a função social da escola está relacionada ao desenvolvimento cultural e o processo de aprendizagem e formação dos alunos com deficiência (Ferreira; Ferreira, 2013).

Nesse sentido, pontuamos que a escolha metodológica pela Teoria Histórico-cultural nos ampara conceitualmente ao relacionarmos a forma como as políticas atuadas afetam o desenvolvimento humano. Este argumento parte da dimensão política do meio no processo do desenvolvimento, onde o meio é fonte de desenvolvimento (Vigotski, 2018). De acordo com Kassir (2000, p. 44):

A constituição social do ser humano se dá com base em um complexo desenvolvimento da pessoa em seu meio. Assumindo pressupostos marxistas, Vygotsky (1981, 1984, 1989)²¹ argumentou que a consciência individual aparece e se desenvolve na apropriação das relações sociais.

Para a teoria da atuação das políticas, conforme afirmam Ball e colaboradores (2021, p. 49), as dimensões contextuais interferem na formação da sua atuação. Estes processos são dinâmicos e “colocados em ação em condições materiais, com recursos variados, em relação a determinados “problemas”.

As políticas educacionais, de acordo com Ball, não podem ser analisadas somente pela perspectiva do Estado, realçando que, as políticas se articulam com os interesses, os valores e as experiências dos atores escolares, isso porque os textos políticos podem ser contraditórios, se analisados os contextos históricos da leitura, o que provoca diferentes interpretações e traduções. Dessa forma, admitimos que a atuação das políticas ocorre nas práticas, nas relações sociais.

Em seguida, iremos trazer as estratégias de pesquisa, intencionando mostrar as estratégias de aproximação com a escola e o desenvolvimento da pesquisa coletiva.

²¹ VYGOTSKY, Lev S. “The genesis of higher mental functions”. In: WERTSCH, J.V. (org.). The concept of activity in soviet psychology. Nova York: Sharpe, 1981, pp. 144-188; VYGOTSKY, Lev S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984; VYGOTSKY, Lev S. “Concrete human psychology”. Soviet Psychology. XXVII (2), 1989, pp. 53-77.

3.3 Estratégias de pesquisa

Este estudo é oriundo do projeto coletivo “Políticas de educação, relações de ensino e condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na escola” (PECD), desenvolvido pelo Grupo de Pesquisa em Educação, Desenvolvimento Humano e Diferenças (GEDH/UERJ-CNPq) e pelo Laboratório em Educação e Diferenças (LED/FEBF/UERJ)²² e coordenado pela Profª Draª Flávia Faissal de Souza.

Este projeto coletivo contou com a equipe do GEDH/UERJ- CNPq, Grupo de Pesquisa em Educação, Desenvolvimento Humano e Diferenças, que abrange três mestrandos e cinco doutorandos vinculados ao Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ-EDU) e ao Programa de Pós-graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, campus Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (PPGEC/UERJ), e três bolsistas de licenciatura da UERJ/FEBF, o LED conta com bolsistas de iniciação científica à pesquisa dos cursos de licenciatura da FEBF, além de bolsistas técnicos.

Dentre as atividades desenvolvidas no projeto coletivo, a equipe do GEDH/UERJ-CNPq, para o desenvolvimento desse projeto coletivo, tinha como principais atividades o estudo do referencial teórico-metodológico em grupo, o mapeamento das políticas de Educação Básica e de Educação Especial, além da construção de um quadro das políticas atuadas na escola, após a imersão/atuação da pesquisa. A organização das tarefas (organização dos estudos e organização do *drive* do projeto de pesquisa), assim como o aprofundamento teórico-metodológico era realizado em reuniões semanais presenciais que duravam cerca de três horas.

Já o LED/FEBF/UERJ tinha como principais atividades a responsabilidade com a câmera fotográfica, digitalizando as fotos e baixando os vídeos, a organização do *drive* com os documentos gerados na pesquisa e digitalização dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido.

Em relação às questões éticas, o projeto coletivo foi aprovado pelo parecer 5.790.190 pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Centro de Pesquisa Clínica Multiusuário do Hospital Pedro Ernesto (HUPE), da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, e, no Centro de

²² O Laboratório Educação e diferenças (LED) é um projeto de extensão cadastrado no Departamento de Extensão (Depext) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e atua em parceria com redes públicas de Educação Básica. Fonte: <https://gedh-uerj.pro.br/>

Referência em Estudos, Pesquisas e Formação Continuada da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME-DC) (Parecer no: 22/22 – Sala Paulo Freire)²³.

Outro ponto no campo ético importante de ser ressaltado foi a tramitação do projeto, que teve início no diálogo com o Departamento de Acessibilidade e Inclusão Educacional da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias, o qual indicou a Creche Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto para o desenvolvimento do estudo por ser uma escola onde tradicionalmente se acolhem estudantes com deficiência. Após reuniões da coordenadora da pesquisa, com a equipe gestora da escola, foram esclarecidos os termos e os impactos para a instituição, ocasião em que a gestora concordou em abrir as portas para o projeto coletivo.

Em razão da amplitude do projeto coletivo, as pesquisas foram divididas em quatro eixos temáticos, de acordo com os temas estudados: Eixo 1 – Gestão e Políticas públicas; Eixo 2 – Relações de Ensino Especial; Eixo 3 – Relações de Ensino da Educação Básica e Constituição dos Sujeitos e Eixo 4 – Condições Sociais do Desenvolvimento, na qual essa pesquisa se localiza, pois este estudo pretende contribuir para o debate do desenvolvimento humano a partir dos marcadores da diferença como a deficiência e o gênero, concebendo que o desenvolvimento humano não se dá de forma isolada, mas em constante influência do social, do histórico e da cultura.

Portanto, partir a minha integração ao projeto, pude definir o locus do trabalho, por entender que o projeto coletivo tem benefício em relação a um projeto individual, pela diversidade, crescimento pessoal e construção coletiva. A partir da opção pelo projeto coletivo, bem como pelo caminho metodológico pela pesquisa pautada na abordagem histórico-cultural, em diálogo com a teoria de atuação de políticas, iniciamos junto ao GEDH/UERJ-CNPq, a nossa jornada pelo processo investigativo, estudando a deficiência e as diferenças na escola pública. Destacamos a generosidade com que fomos recebidos na escola.

A seguir o Quadro 6 apresenta a estratégia de aproximação com a problemática em que se encontra esse estudo, os contextos e as estratégias de aproximação.

Quadro 6. Estratégia de aproximação com a problemática do estudo

	CONTEXTOS	ESTRATÉGIAS	FORMAS DE ORGANIZAÇÃO E REGISTROS
--	-----------	-------------	-----------------------------------

²³ Os documentos encontram-se no apêndice: Anexo A – Parecer Consubstanciado do CEP, Anexo B – Parecer do Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e Formação Continuada SME/DC, Anexo C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Maiores de idade e Anexo D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsável Legal.

Pesquisa com documentos	Políticas municipais	Pesquisa documental sobre as políticas municipais de educação especial que incluem as classes especiais	Mapeamento, catalogação e categorização dos documentos
		Pesquisa documental sobre as políticas municipais de educação de jovens e adultos	
Pesquisa com a Creche Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto	Estudo exploratório	Pesquisa documental sobre as políticas na/da escola (Projeto político-pedagógico e listagem dos alunos por turma)	Planilha com os documentos
		Pesquisa com os documentos sobre as alunas (Relatórios, fichas e PEIs)	Listagem de documentos e marcação dos conteúdos no próprio texto.
		Observação/atuação	Diário de campo, fotografias e videogravações
	Imersão no cotidiano escolar	Observação/ atuação	Diário de campo, fotografias e videogravações
		Roda de conversa	
Conversas pelo <i>WhatsApp</i> com a Professora da classe e com o Professor de Ballet	Armazenamento no próprio aplicativo		

Fonte: A autora, 2025

A seguir especificaremos os passos de cada etapa da pesquisa com documentos locais e com a escola:

a) Pesquisa documental: mapeando as políticas locais

Pesquisa com os documentos do município – É preciso notabilizar que, antes mesmo de entrarmos na escola, os pesquisadores do GEDH/UERJ-CNPq iniciaram o mapeamento dos documentos de políticas de Educação Especial e de Educação Básica no Brasil, já citado anteriormente, e no contexto de Duque de Caxias, contextualizando-as com o momento político vigente à época da constituição das políticas. Após esse mapeamento foi feita uma planilha em ordem cronológica dessas políticas. Assim, uma das primeiras etapas da pesquisa foi o estudo coletivo das políticas nacionais, municipais e da escola, mapeando-as e organizando-as cronologicamente no *drive* de uso coletivo do grupo de pesquisa. Os documentos relativos às políticas municipais de Educação Especial, que abrangem as classes especiais e EJA foram mapeados no site da Câmara Municipal dos Vereadores e da Secretaria Municipal de Educação.

Após análise minuciosa de cada documento, estes foram organizados, anexados ao *drive* do projeto de pesquisa, e em seguida separados em um quadro disposto em ordem cronológica.

Pesquisa com os documentos da escola – Os documentos relativos à Creche Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto foram recuperados durante visitas dos membros do GEDH/UERJ-CNPq à instituição. Esses documentos foram organizados e anexados ao *drive*. Após análise, percebemos que o Projeto Político-Pedagógico e a listagem dos alunos das turmas teriam relevância para este trabalho.

Pesquisa com os documentos das alunas – Os documentos relativos à matrícula e fichas das alunas foram solicitados à direção da instituição e à professora da turma. As fichas de matrícula não puderam ser disponibilizadas, então a direção nos forneceu uma relação de alunos com deficiência por turma onde continha as seguintes informações: nome completo, data de nascimento, tipo de deficiência, o ano de escolaridade – a nossa turma encontrava-se na EJA - e o tempo em classe especial. Com o término do ano letivo, foram disponibilizados os relatórios finais. O PEI não era uma exigência em 2023, sendo construído em 2024 pela professora da turma.²⁴

b) Pesquisa com a escola

Observação/atuação – A pesquisa com a escola foi realizada através de diálogos e parcerias. O processo observação/atuação envolveu acompanhamentos semanais nas classes especiais de EJA, entre o ano de 2023 e o primeiro semestre de 2024, totalizando 27 visitas e 3 horas e 34 minutos de gravação. Nesse período, observamos as reuniões de responsáveis, festas, eventos, aulas com a professora da turma, aulas de ballet, aulas de informática e educação física, além da entrada, saída e o recreio. O quadro com o cronograma das visitas realizadas encontra-se no anexo E. Durante a nossa pesquisa observamos o cotidiano da classe especial de EJA, com foco nas estudantes mulheres jovens e adultas, em diferentes espaços. Esses momentos foram descritos no diário de campo, além do uso de fotografias e videograções. O quadro com a organização dos vídeos encontra-se no anexo E. Nesses registros é possível observar a pesquisadora em diálogo com a professora e com a turma. Nessa direção se dá também a escolha pelas conversas, em oposição a entrevistas. Skliar (2017) afirma que uma conversa não é uma experiência de diálogo, onde as partes se revezam, esperam, perguntam, mas uma comunidade

²⁴ O Plano Educacional Individualizado (PEI), política orientadora do município para os estudantes da Educação Especial, não era elaborado para a classe especial de EJA até 2023.

de amizades onde a conversa acontece sem um tema específico, em qualquer momento e termina quando a memória tende, fragilmente, recompô-la.

- i. **Roda de conversa** – Foi proposta uma roda de conversa em que emergiram questionamentos sobre a escola e sobre o ser feminino na escola. Moura e Lima (2014) afirmam que as rodas de conversa são um método de participação coletiva de debate, em que é possível dialogar com os sujeitos, que se expressam e escutam seus pares e a si mesmos por meio de conversas e trocas de experiências. Assim, foi pensada a roda de conversa para que as estudantes, mesmo as que falam pouco pudessem refletir sobre as repostas das colegas e a partir daí responder criticamente sobre as questões levantadas. A opção pela roda de conversa e pela observação/atuação tem relação com as especificidades dos sujeitos da EJA com deficiência intelectual. Os possíveis constrangimentos que poderiam causar os questionários e entrevistas motivaram por essa escolha metodológica, buscando conhecer as estudantes nas suas interações como afirmam Godinho e Fischer (2019).
- ii. **Conversas pelo *WhatsApp*** - Mesmo com a nossa saída do campo, mantivemos contato com o professor de *ballet* e com a professora da turma, que nos auxiliou na transcrição dos vídeos e nas políticas atuadas da escola, por meio de conversas pelo aplicativo *WhatsApp*.

c) Processo de organização dos registros, construção e análises dos dados

Nesse processo a organização dos registros foi realizada em um banco de dados disponível no *drive* do grupo de pesquisa GEDH/UERJ-CNPq com o projeto de pesquisa PECD, onde foram catalogados em pastas e alimentadas conforme a orientação e o andamento das pesquisas. As pastas foram separadas em estratégias de pesquisa, o que facilitou na construção dos dados: Relatórios técnicos; Procedimentos analíticos; História; Documentos_políticos; Dissertações_teses_PEC; Desenho_metodológico; CEP_documento e Registros_pesquisa_escola.

Em relação à organização dos registros, o cotidiano da turma (classe especial de EJA) era registrado em um diário de campo. Inicialmente, escrevia em um caderno, depois transcrevia para um documento de *Word* e, em seguida, era disponibilizado no *drive*. O mesmo processo era feito no diário coletivo, contudo era realizado diretamente no *Word online* e armazenado no *drive* do projeto. As pastas eram organizadas nominalmente, nas quais também eram arquivados também os arquivos fotográficos e as videograções. O grupo GEDH/UERJ-CNPq organizou uma tabela onde descrevemos as nossas visitas, como as datas, total de horas diárias, espaços

frequentados, professores e formas de registro das situações vivenciadas os espaços.

A construção dos dados da pesquisa foi realizada a partir dos diários de campo, fotografias e videograções com a classe especial de EJA, orientando o nosso olhar para a atuação das políticas, pesquisando as funções sociais da escola para as estudantes jovens e adultas com deficiência intelectual.

Sobre as videograções, estas foram catalogadas em uma planilha, na qual descrevemos a situação que chamava atenção, assim como os participantes principais, tempo de gravação, local e resumo da filmagem. Para esta etapa, foi necessário rever os vídeos e com apoio do caródromo (uma planilha com a foto e nomes dos participantes da pesquisa), preenchemos com as informações solicitadas.

Em seguida, iniciamos o processo de transcrição dos vídeos e das conversas pelo *WhatsApp* que foram autorizadas e em seguida voltou para a professora.

Por fim, do ponto de vista metodológico, vale ressaltar que a construção de dados, de acordo com a abordagem histórico-cultural envolve um processo de interpretação e ressignificação das experiências, sempre em reflexão com o social, histórico e cultural.

A construção dos dados foi baseada na pesquisa documental alinhada com a pesquisa com a escola. Nesse contexto, foram mapeadas as políticas de Educação Especial e de EJA os âmbitos nacionais, municipais (Duque de Caxias) e escolar, onde foram recuperados e analisados.

A partir dos documentos relacionados demos início às análises, que foram conduzidas em dois contextos articulados entre si: a primeira voltamos o nosso olhar para as políticas municipais voltadas à Educação Especial, que abrangem as classes especiais e para as políticas de EJA, e em seguida, as políticas institucionais no contexto escolar, como o projeto político-pedagógico (PPP) e a listagem dos alunos, as fichas da turma, os relatórios pedagógicos finais das alunas e os Planos Educacionais Individualizados (PEIs).

Os procedimentos de análise de construção dos dados foram organizados em três etapas: análise individual, análise no coletivo com o grupo de pesquisa e análise para a escola. A seguir o quadro 7 com os procedimentos analíticos:

Quadro 7 . Procedimentos analíticos

PROCEDIMENTOS ANALÍTICOS

Etapas	Descrição	Procedimentos
1ª. etapa	Análise individual das políticas atuadas da escola	Analisamos as imagens, videogravações e diário de campo para conceituar os núcleos conceituais de categorias de análise
2ª. etapa	Análise coletiva com grupo de pesquisa GEDH	O grupo de pesquisa analisou coletivamente e sugeriu apontamentos sobre as políticas atuadas e as categorias
3ª. etapa	Análise com a Creche Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto	Por meio de uma reunião previamente agendada com a escola, repassamos as análises da pesquisa, com os professores da turma para que pudessem contribuir para as análises sugeridas.

Fonte: a autora

A 1ª. Etapa consistiu em análise individual das políticas atuadas da escola, em que revemos as imagens, videogravações e releo o diário de campo onde fizemos marcações para iniciar os conceitos das categorias de análises e núcleos conceituais. Enquanto que na segunda etapa, essas análises foram realizadas coletivamente com o GEDH/UERJ-CNPq e por fim, na última etapa, por meio de uma reunião previamente agendada, essas análises foram repassadas aos professores de ballet e à professora da turma, para que contribuíssem coletivamente para a pesquisa.

Dando seguimento, iremos apresentar o contexto do município de Duque de Caxias e da escola.

3.4. Contextualizando o município e a escola

3.4.1 O município de Duque de Caxias: a desigualdade e o cenário educacional

A escola onde essa pesquisa foi realizada, fica localizada no Centro de Duque de Caxias, no primeiro distrito, atrás da Igreja de Santo Antônio, no final de uma ladeira. Embora os dados sociodemográficos do município de Duque de Caxias tenham sido apresentados ainda na introdução, consideramos importante compartilhar algumas das minhas impressões pessoais, uma vez que eu não era familiarizada com o território antes de iniciar o estudo.

A escola onde realizamos a pesquisa fica a 26 km da localidade onde moro, na Cidade do Rio de Janeiro. No começo por desconhecer o caminho, ia de ônibus. A paisagem até chegar à escola era cinzenta. Três longas vias expressas cinzas, sem árvores ou pessoas circulando, cheias de veículos, favelas e muito mato. Com o tempo, percebi que ir de ônibus além de ser caro (a passagem ficava em média 35,00 por dia), eu poderia chegar mais cedo indo de carro,

o que seria um desafio para mim, visto que, como em quaisquer metrópoles, esse caminho cinzento me causava receio.

As idas para Duque de Caxias me transformaram. Para além da coragem, passei a conhecer um município que eu desconhecia completamente. Hoje, o meu olhar é mais generoso diante de tantas mazelas que são noticiadas sobre a região. Uma cidade com um comércio abundante, indústrias e galpões que abastecem toda a região metropolitana do Estado do Rio de Janeiro, com diferenças e semelhanças com a cidade em que moro, como a precariedade no transporte público, limpeza pública e déficit habitacional. O povo caxiense tem muito orgulho da sua cidade. Percebi isso nas vezes em que andei pelas ruas e pelo comércio e também nas conversas com os pais e funcionários da escola.

O município que homenageia o Marechal Luiz Alves de Lima e Silva, foi emancipado em 1943, que até então era o 8º Distrito do município de Nova Iguaçu. Desde está época, vive a contradição de ser um município que visa crescimento econômico, mas abandona o desenvolvimento social. À revelia do seu crescimento econômico, Duque de Caxias ainda apresenta dados que comprometem o seu avanço como uma cidade com uma boa qualidade de vida (Camaz, 2015).

O petróleo que jorra das refinarias em Duque de Caxias é incapaz de transformar riqueza em bem-estar. O Produto Interno Bruto (PIB) per capita em 2021 foi de R\$ 57.170,07 ocupando o 4º lugar no estado e o 20º no Brasil, contudo o salário médio mensal dos trabalhadores é de 2,6 salários-mínimos, ficando na 14ª posição em relação ao estado do Rio de Janeiro e 414º no Brasil, de acordo com o IBGE (Brasil, 2021a). A desigualdade social é uma marca do município.

Mas além das condições sociais, políticas e econômicas do município de Duque de Caxias, conviver nessa rede de ensino também tem sido um aprendizado. Das particularidades que chamaram a minha atenção, posso citar a força dos professores nas decisões sobre as políticas na escola e, extraordinariamente, a grande quantidade de professores com contratos de trabalho em relação aos concursados nas escolas. Essa situação contrasta com a história do município de ter as melhores condições de trabalho e salários de professores até pouco tempo atrás.

O território do município, atualmente, é dividido em quatro distritos que contam com 280 escolas e creches municipais e uma ampla rede de escolas particulares que vão da educação infantil ao ensino médio, além de escolas estaduais. Ainda tem três universidades privadas (Estácio de Sá, Unigranrio e Faculdade de Duque de Caxias) e uma pública, um

campus da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, a Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF/UERJ).

De acordo com os dados da Sinopse do Inep (Brasil, 2024) as matrículas na Educação Básica em 2023 foram no total de 193.559 e na Educação Especial, 6.046 matrículas de estudantes com algum tipo de deficiência, TEA ou altas habilidades e superdotação.

A Educação Especial em Duque de Caxias foi implementada em 1979, para contribuir com a quantidade elevada de estudantes com mais de três anos de repetência nos anos iniciais, por meio do serviço de Orientação Educacional. Neste período foram criadas as primeiras classes especiais para estudantes com deficiência mental (terminologia usada na época) e estudantes com deficiência auditiva (Duque de Caxias, 2015).

De acordo com o Plano Municipal de Educação (Duque de Caxias, 2015), as classes especiais no município surgem na década de 1970, quando começam a ser pensada a Educação Especial na região. Um destaque, atualmente, é o grande quantitativo de alunos com deficiência matriculados em classes especiais na rede municipal de ensino de Duque de Caxias. Quando comparamos a outros municípios, da região sudeste, somente é superado pela rede da Cidade do Rio de Janeiro que possui cerca de 1.650 unidades educacionais, 4.587 estudantes matriculados em classes especiais e uma população total de 6,211 milhões.

Por meio das Sinopses Estatísticas realizadas pelo Inep (Brasil, 2024), verificou-se que 29 escolas municipais urbanas oferecem classes especiais, uma escola municipal rural e uma escola privada assistencialista (Associação Pestalozzi), distribuídos em 82 turmas. Em relação às matrículas dos alunos com deficiência em 2023 foram totalizadas em classe especial, 586 nesta modalidade; sendo 76 na rede privada e 510 na rede municipal de ensino. Ademais, é importante salientar que, para o Inep, as matrículas nas classes especiais: “Inclui matrículas de alunos com algum tipo de deficiência, transtorno global do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação em Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou Classes Exclusivas do Ensino Regular e/ou EJA (Brasil, 2024).”

Ainda sobre as matrículas nas classes especiais em Duque de Caxias, ao fazermos um recorte de gênero em 2023 foram 349 matrículas do sexo masculino e 237 matrículas do sexo feminino.

Em relação à faixa de idade, a maioria dos matriculados nas classes especiais de Duque de Caxias são adultos (acima de 25 anos) totalizando 243 alunos, entre os jovens na faixa de 15 a 24 anos, são 226 alunos e crianças e adolescentes até 14 anos, são 117 alunos, demonstrando que, apesar da política de classe especial não ser recomendada, de acordo com a PNEEPEI (Brasil, 2008), ainda temos matrículas de crianças na rede em classe especial

Em relação ao número de matrículas da Educação Especial em Classes Exclusivas por Tipo de Deficiência, Transtorno do Espectro Autista²⁵ ou Altas Habilidades/Superdotação, podemos afirmar que não foram encontrados quaisquer alunos com Altas Habilidades/Superdotação nas Classes Especiais do município. Contudo, a maior quantidade dos alunos matriculados é de estudantes com deficiência intelectual, totalizando 429 matrículas, seguidas de 134 de alunos no Transtorno do Espectro Autista e 91 alunos com deficiência física matriculados nas Classes Especiais. Estudantes com deficiências múltiplas totalizaram 88 matrículas nas classes especiais da rede; deficiência auditiva, 21; enquanto baixa visão totalizou 18 matrículas. Surdos foram 16 matrículas em 2023, cegueira 5 e surdo-cegueira somente uma.

No que diz respeito à classe especial, em Duque de Caxias, 55% das matrículas dos alunos com deficiência concentram-se no Ensino Fundamental (345 nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 6 nos Anos Finais), enquanto 45% das matrículas em classes especiais estão no Ensino Fundamental da EJA.

A seguir o quadro 8 com o perfil das classes especiais de Duque de Caxias em 2023:

Quadro 8. Classes Especiais em Duque de Caxias em 2023

		MATRÍCULAS
Quantidade de tipos de Escola	Pública -30	510
	Privada-assistencialista -1	76
Sexo	Masculino	349
	Feminino	237
Etapa de Ensino	Ensino Fundamental	351
	EJA	235
Tipo de Deficiência	Deficiência intelectual	429
	TEA	134
	Deficiência física	91
	Deficiências múltiplas	88
	Deficiência auditiva	21
	Surdos	16
	Cegueira	5

²⁵ O INEP entende como Transtorno Global do Desenvolvimento, porém foi nomeado, a partir da 5ª Edição do Manual de Diagnóstico e Estatística dos Transtornos Mentais (DSM-5) de Transtorno do Espectro Autista.

	Surdo-cegueira	1
--	----------------	---

Fonte: a autora a partir de dados da Sinopse do INEP (Brasil, 2024).

Observando o quadro, notamos que há mais matrículas em classes especiais no município de Duque de Caxias do sexo masculino em detrimento ao feminino. Em relação às etapas, as matrículas em 2023, foram a maioria no Ensino Fundamental, comparando com a EJA. Em relação aos tipos de deficiência, há uma prevalência na deficiência intelectual. Contudo, percebemos que as deficiências são apresentadas também como comorbidades, visto que excede o número de matriculadas.

3.4.1.1 A escola

A Creche Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto (CEMAA) carinhosamente conhecida como “Mate com Angu”, foi fundada em 1921 por Armanda Álvaro Alberto sob o nome de “Escola Proletária de Meriti”, com o objetivo de atender aos filhos dos trabalhadores, de forma filantrópica. Em 1924, a instituição teve seu nome alterado para Escola Regional de Meriti (Plessim, 2017). O apelido “Mate com angu”, surgiu porque foi a primeira escola do Brasil a oferecer merenda aos estudantes, fato que marcou a sua trajetória e permanece na memória até os dias atuais. Até o presente o momento, a centenária CEMAA se configura como uma escola de referência na Educação do município.

A importância da professora Armanda Álvaro Alberto vai além de fundar a primeira escola a servir merenda no Brasil. Ela fundou a União Feminina do Brasil (UFB) e foi presidente da Associação Brasileira de Educação (ABE). Armanda foi presa em 1936 por suspeita de ligação ao partido comunista. De lá, ela escrevia cartas para a escola e recebia os cadernos dos alunos. Retornou à escola em 1938. Armanda morreu em 1978, sendo símbolo do pioneirismo na educação nacional. Ela é sinônimo de resistência e coragem, que persistem nos dias atuais na escola (Mignot, 2010; Alberto, 2016). Mate com Angu deu origem ao movimento social organizado localmente. Ainda na década de 1970, durante o Regime Militar, a escola acolheu nas suas dependências, instituições como o Centro Estadual dos Professores do Rio de Janeiro (CEP), o Movimento União dos Bairros (MUB), o Cine-Clube Mate com Angu e os Movimentos Negros e de Trabalhadores Rurais, servindo como anfiteatro à importantes discussões na época (Alberto, 2016).

A escola localiza-se no centro de Duque de Caxias, e com a especulação imobiliária chamou atenção, no início dos anos 2000, após a deterioração do prédio e da tentativa de construção de um shopping no terreno ao lado da escola, causando comoção na sociedade.

Dessa luta, foi instituído, através de um decreto municipal, o Centro de Pesquisa, Memória e História da Educação da Cidade de Duque de Caxias e Baixada Fluminense (CEPEMHed), que em 2014 deu entrada no processo de tombamento do prédio na instância estadual.

Por meio da Organização Popular, foi fundado o Fórum de Oposição e Resistência ao shopping (Foras), que lograram êxito na mobilização e o shopping que seria construído ao lado da escola, prejudicando a sua estrutura, não foi construído, preservando o terreno e a escola.

Atualmente a escola atende alunos da Educação Infantil ao Ensino Fundamental, sendo 70 estudantes matriculados na Educação Infantil, 292 estudantes matriculados nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e 32 estudantes matriculados nas classes especiais (EJA e adaptadas²⁶), totalizando 394 estudantes matriculados em 2023.

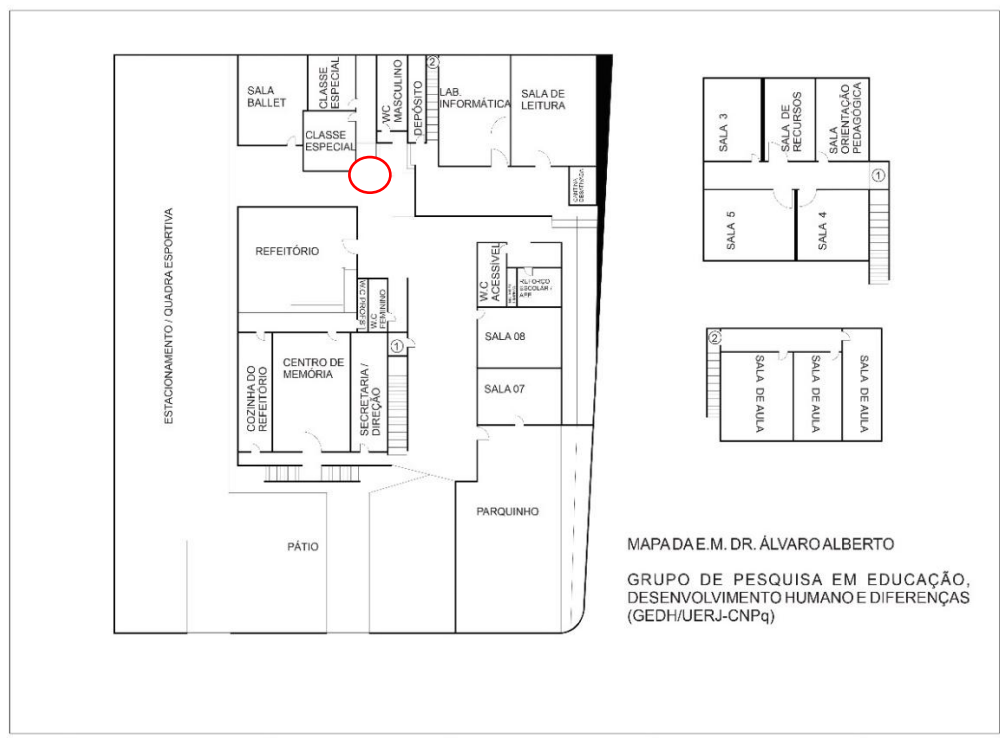
Quanto ao aspecto físico da escola, ao adentrar na CEMAA, o muro externo é pintado de azul claro e branco e pintado de azul “Dr. Álvaro Alberto” e entre o escrito há o brasão do município de Duque de Caxias e do outro lado, uma cruz com uma bandeira vermelha. Essa cruz é símbolo da Igreja Metodista, que tem ligações com a escola desde o golpe militar de 1964, quando a diretora Armanda Álvaro Alberto foi destituída do cargo e a igreja assumiu a direção da escola²⁷. Há dois grandes portões pintados de azul escuro, um que dá acesso à garagem (hoje é a quadra) e outro que dá passagem aos pedestres.

A arquitetura é de um casarão antigo, pintado de branco e azul claro, cujo projeto foi desenhado por Lúcio Costa e Oscar Niemeyer. Ao entrar, então vemos um pátio convidativo, com muitas árvores altas, entre elas, um sapotizeiro, que faz uma generosa sombra. Neste pátio, o muro interno é pintado em estilo grafite com a imagem de Armanda Álvaro Alberto com asas de anjo, flores ao seu redor e segurando uma placa escrita “Mate com Angu”. A seguir o mapa baixo da escola elaborado por um membro do GEDH/UERJ-CNPq, com a marcação em vermelho das salas das classes especiais.

Figura 2– Planta baixa da CEMAA

²⁶ Conforme o PME (Duque de Caxias, 2015) as classes especiais adaptadas, são turmas com horário reduzido destinados à estudantes com deficiências múltiplas

²⁷ Sobre a história da escola ver A escola Regional de Meriti: documentário: 1921-1964



Fonte: Elaborado pelo GEDH/UERJ-CNPq, 2023

Abrigadas pelas sombras das árvores, ainda dentro do pátio da escola, temos o prédio da educação infantil. São três salas de aula que dão para um parquinho que fica fechado por um portão. Logo atrás das salas de educação infantil, tínhamos em 2023, a sala de classe especial adaptada e um banheiro adaptado.

Do outro lado, há a quadra que antes de receber uma cobertura, servia também de estacionamento. Um pátio separa o prédio da educação infantil e o prédio da sala de leitura e informática, que acima, subindo pelas escadas laterais, há salas de aula.

Em seguida, ao lado da secretaria e da direção da escola, há o centro histórico (museu). No museu além das peças que contam um pouco da história da escola e da professora Armanda Álvaro Alberto, é também um espaço para contação de história e sala de cinema, onde se apresentam filmes com projetor. Neste prédio há ainda uma cozinha, um refeitório, banheiro dos professores e no segundo andar, subindo pelas escadas laterais, salas de aula, salas da coordenação e sala de recursos multifuncionais.

A estrutura da escola se faz de 12 salas de aula, 5 banheiros, 1 copa, cozinha, refeitório, parquinho, museu, estacionamento (que em 2024 foi construído uma quadra esportiva coberta), secretaria, sala da direção, sala da orientação, sala de leitura, sala de informática, sala de ballet e vestiário dos funcionários.

Por fim, o último prédio, logo após o refeitório, estão a sala de ballet, um vestiário para os funcionários e as salas das classes especiais, que apresentaremos a seguir: Destaco a posição das classes especiais. Após o pátio, vemos um portão baixo, pintado de azul escuro, ali, escondido dos demais, sem incomodar ninguém, estão as duas classes especiais da Creche Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto. Um pequeno corredor estreito e escuro. Pela manhã, a primeira sala, bem pequena contempla a turma de Deficiência Intelectual (DI), em seguida a turma de Transtorno do Espectro Autista (TEA), que durante todo período que estivemos em campo, só tinha uma aluna frequentando. À tarde, essas salas abrigam duas turmas de TEA, que como são pequenas, ficam na mesma sala, a primeira, com as duas professoras. Durante toda a tarde o portão fica fechado com cadeado, pois alguns alunos criaram o hábito de sair sem permissão e correr pelos corredores. Há somente uma chave que dá acesso a esse portão. A princípio, a pesquisa se daria na turma vespertina, contudo observando as turmas matutinas, percebemos que estas tinham um impacto maior com a pesquisa, devido à organização das turmas, havendo mais estudantes mulheres com deficiência intelectual.

Em relação ao Projeto Político-Pedagógico (PPP) da Creche Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto (CEMAA) (Duque de Caxias, 2023) foi realizado com apoio da equipe escolar e dos funcionários. Este conta com uma meta denominada “Nosso ideal”, partindo da realidade local da escola, onde apresenta os dados da escola e posteriormente, as sugestões de ações e projetos para o ano de 2023.

O tema do PPP da CEMAA de 2023 teve como tema foi Diversidade e Cultura e o título foi: “Tire o preconceito do caminho, que eu quero passar com minha cor... com meu modo de ser e viver!”, que teve como subtemas divididos por semestre. No primeiro: Conceito de cultura, diferentes culturas na formação do povo brasileiro (um olhar diferente sobre as culturas afro e indígenas), enquanto no 2º semestre: “Somos diferentes e isso é bom demais!”

3.4.1.2. As classes especiais de Educação de Jovens e Adultos

Em 2023, quando realizamos a pesquisa, eram duas salas destinadas às classes especial de EJA. A primeira, era dos alunos com deficiência intelectual (DI) e tinha 7 estudantes, sendo 3 homens e 4 mulheres e na segunda turma, era destinados aos alunos com TEA e tinha somente uma estudante. No segundo semestre, a sala da classe especial de EJA DI recebeu dois estudantes, terminando o ano letivo com 9 alunos no total.

Como a pesquisa aconteceu na primeira sala, nos atentaremos a ela. A sala tinha uma televisão de tubo e um aparelho de DVD, um armário, ar-condicionado modelo *split*, murais, uma lousa de caneta e mesas, não havendo mesa de professor. A disposição da sala transcorria

de forma tradicional, agrupadas. Os estudantes ficavam sentados em formato de um único grupo. A lousa nunca era usada e os próprios estudantes se enturmavam no sentido de ajudar uns aos outros.

3.4.2 Participantes da Pesquisa

Uma das primeiras etapas da pesquisa, logo que chegamos à escola foi solicitar aos participantes (professores, direção, funcionários e alunos) além dos responsáveis a assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE).

Nesta pesquisa optamos por usar nomes fictícios, para preservar suas identidades. A escolha dos nomes se deu de forma sugestiva pelos participantes da pesquisa. Acreditamos que na pesquisa social com pessoas com deficiência intelectual, a opção de escolha deve ser uma marca das ações envolvendo os participantes.

a) Alunas da Classe Especial de Jovens e Adultos

Apresentamos aqui as estudantes mulheres da classe especial de EJA que participaram da pesquisa. Por questões éticas e com o propósito de preservação da identidade, escolhemos adotar nomes fictícios para os participantes da pesquisa. Assim, levamos para a escola uma cartela de rifa com nomes masculinos e femininos e pedimos para os estudantes, professores e funcionários escolhessem seus nomes. Para os alunos que haviam saído da escola, a escolha foi feita com os estudantes da turma.

Oferecer oportunidade de escolha para pessoas com deficiência intelectual, traz muitos benefícios para a vida social delas. Escolher está na base no processo de tomada de decisões, assim como o processo de soluções de problemas e acesso aos direitos básicos como autonomia e dignidade (Escobal; Araújo; Goyos, 2005).

Processos de escolhas nem sempre estão à disposição para os estudantes com deficiência intelectual na escola. Seus desejos e vontades são oprimidos muitas vezes pelos desejos das famílias e dos professores. Assim, respeitando o direito de escolha que caberia a toda pessoa, solicitei aos componentes da turma que escolhessem seus nomes que teriam na pesquisa, independentemente da opção de gênero.

A classe especial é formada por estudantes que não foram incorporados ao ensino regular, sendo responsabilizados pelo seu fracasso eximindo o Estado de se adequar a uma

sociedade multicultural e subdividida em classes (Kassar, 1995). Nesta classe, todos são jovens ou adultos.

A seguir, apresentamos a figura 3 com a imagem da rifa utilizada com os nomes escolhidos borrados.

Figura 3 – Nomes na rifa

CARTELA DE RIFA				
50 NOMES				
Rua Presidente Vargas, 106 - Comendador Soares - Nova Iguaçu CNPJ: 32.968.157/0001-00				
PRÊMIO: _____				
MAYSA	VANDA	VAGNER	MARCELA	
<i>Marina</i>	ALICE	<i>29.10</i>	HEITOR	
<i>Plínio</i>	DAVI	MARILIA	ROAH	RAQUEL
<i>Ana Paula</i>	GABRIEL	SAMUEL	LUÍSA	LUCAS
	<i>Jaqueline</i>			
CLAUDENE	MARCELO	NIELE	MATHEUS	JESSICA
MOISÉS		UMBERTO	NICOLLY	GUILHERME
	<i>Priscila</i>			
FABIANA	JOELSO	SAFIRA	GILBERTO	<i>Thayna</i>
	EDUARDA	<i>Rômulo</i>	GEÍSA	ARTHUR
<i>Tom</i>	SOPHIA	BENJAMIM	DOUGLAS	CRISTINA
RICHARD	<i>Elaine</i>	LISON	<i>Bianca</i>	MARCOS

CARTELA DE RIFA NÃO DÁ BRINDES. 718781735824221

Fonte: Elaborado pela autora, 2023

A sugestão de usar a rifa surgiu durante a festividade da Páscoa na escola. Uma funcionária da escola (a quem vamos chamar de Maitê, nome que ela escolheu) estava passando uma rifa (como as que vendem em papelarias com nomes masculinos e femininos. Ganha o prêmio da rifa quem escolher o nome que está escondido na rifa, localizado atrás, onde se risca e o nome escondido é o vencedor do prêmio.) O prêmio era um ovo de Páscoa artesanal de colher feito por Maitê e a rifa custava R\$ 5,00.

Assim, lemos os nomes para os estudantes e pedimos para eles escolhessem qual nome era o mais bonito, porque este nome seria usado na pesquisa. Escolhidos os nomes, tínhamos alguns dilemas. Como seria com os estudantes que falam pouco? Então pedimos para a turma escolher os nomes com eles e conforme a reação deles, esse seria o nome escolhido.

Abaixo o quadro 9 com os nomes fictícios escolhidos pelas estudantes da classe especial de EJA, com as idades de cada, o tempo que estão matriculadas na classe especial e a idade em que entraram na classe especial da escola, em ordem cronológica pelas idades.

Quadro 9. Participantes da pesquisa

NOME ESCOLHIDO	IDADE	IDADE QUE ENTROU NA CLASSE ESPECIAL	TEMPO NESTA CLASSE ESPECIAL DE EJA
Vallentina	49 anos	15 anos	17 anos
Serena	41 anos	28 anos	16 anos
Alessandra	30 anos	27 anos	3 anos
Raiane	29 anos	13 anos	16 anos
Valeria	26 anos	14 anos	12 anos
Raquel	22 anos	6 anos	16 anos

Fonte: Elaborado pela autora, a partir da ficha da escola, 2023

A estudante mais velha, é uma aluna que fala pouco, então, como combinado com a turma, eles escolheram com ela o nome Vallentina. Mostramos a ela o nome escolhido e ela não se opôs. Sua mãe faleceu no final de 2023 e ela passou a viver com uma cuidadora, amiga de sua falecida mãe. Ela conseguiu também o direito de usar o transporte escolar e o utiliza em uma cadeira de rodas. De acordo com a ficha, ela entrou na classe especial da Creche Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto aos 32 anos, contudo, a mesma ficha, relata que a aluna entrou na classe especial aos 15 anos.

Essa divergência em relação às idades em que a aluna entrou na classe especial é devida a uma incongruência nos dados. É comum os alunos da classe especial transacionarem entre a classe especial da escola pública e a classe especial da Associação Pestalozzi.

Assim como aconteceu com Serena, a segunda estudante mais velha da turma. Após 16 anos nesta classe especial, ela foi encaminhada no final de 2023 para a Associação Pestalozzi, por determinação do Departamento de Acessibilidade de Inclusão Educacional (DAIE) da SME- Duque de Caxias.

Serena é uma estudante muito carismática. Gosta de estar na escola e de se arrumar. Está sempre maquiada, com joias e é muito falante. Relata seu cotidiano e demonstra afeição pela professora da turma e colegas. A ficha descreve que a aluna entrou aos 28 anos na classe especial da escola, mas como não tivemos acesso à ficha de matrícula, não sabemos por quais instituições ela estudou até aos 28 anos.

A terceira aluna mais velha veio de uma outra instituição pública, um CIEP da rede municipal. Ela veio transferida porque o projeto Arte e Movimento, que oferecia *ballet* aos alunos foi transferido para a escola. Ela está há 3 anos na escola pesquisada, mas não sabemos há quanto tempo ela está em uma classe especial.

Durante a sugestão para a escolha dos nomes, ela mesma quis ler os nomes da rifa e escolheu “Alessandra”. Dissemos, eu, a pesquisadora e a professora da turma, que não era uma boa escolha e que ela poderia escolher outros. Contudo ela insistiu e permaneceu o nome “Alessandra” e então respeitamos o seu direito de escolha.

Em seguida, a próxima aluna, escolheu o nome Raiane. Ela entrou na classe especial aos 13 anos e ainda estava em processo de alfabetização. Ela falava pouco e somente respondia quando fazíamos perguntas.

A quinta aluna escolheu o nome Valéria. Em 2023 ela era de outra classe especial (classe especial de EJA – TEA) na mesma escola, mas conforme a turma dela foi encerrada, ela foi transferida para a classe especial DI. Valeria é uma aluna de 26 anos, e falava muito pouco, falando poucas palavras como “sim”, “não” e o nome do irmão. Ela demonstrava entender o que acontece ao seu redor e indica seus gostos e preferências.

A sexta aluna da pesquisa não participou das aulas, porém teve a sua matrícula assegurada pela escola, na esperança de que houvesse um desfecho para o seu drama.

A aluna entrou na classe especial da escola aos 6 anos e no ano de 2022 com a morte da sua mãe, foi morar com a sua irmã. A irmã, além de morar em uma região conflagrada pela violência, tinha tido filhos gêmeos e estava grávida, o que impossibilitou de levar a aluna até o ponto de encontro das vans. Conforme relato da professora da turma, a aluna passou a ajudar a irmã nos cuidados com os filhos gêmeos e no final do ano teve a matrícula cancelada.

Como a aluna não frequentou as aulas, esta foi a única que eu sugeri o nome. Escolhi Raquel em referência à personagem Raquel do livro de Gênesis (Bíblia, Genesis 29-30). No livro, Raquel tinha uma irmã, Lia, que ao longo da história foi beneficiada por ser mais velha e fértil. Durante a sua vida, Raquel viveu às sombras da sua irmã Lia.

A seguir apresentaremos os professores e funcionários da escola que acompanham a turma.

b) Professores e funcionários

A Classe especial de EJA era acompanhada por 5 professores. A professora generalista, a de informática, o professor de ballet, a professora de sala de leitura e a professora de educação física. Participaram desse estudo 3 professores e uma funcionária. A professora generalista escolheu o nome Isabela, o professor de ballet escolheu Felipe e a professora de informática, Tatiana.

A professora de sala de leitura não participou, pois o dia da semana da sala de leitura era incompatível para a pesquisadora, assim como a professora de educação física.

Isabela, a professora generalista da turma tem formação em pedagogia e não é concursada da prefeitura. Seu vínculo é por regime de contrato temporário e trabalha com a classe especial há 3 anos.

Tatiana é professora concursada (regime estatutária) que atua na sala de informática. Ela é formada em Curso Normal (Formação de professores e graduação em Ciências da Computação) e a grade curricular da sua disciplina abrange todas as turmas da escola.

Felipe é o professor de *ballet* da CEMAA. Ele é formado em Letras e tem Mestrado Profissional em Diversidade e Inclusão (CMPDI) da Universidade Federal Fluminense (UFF). O seu vínculo de trabalho se dá por meio de concurso público, sob regime estatutário para professor do primeiro segmento do Ensino Fundamental. Por muitos anos, foi professor em uma classe especial. Como tem formação em *ballet*, fez cursos no Canadá e retornando ao Brasil propôs um projeto de ballet para estudantes com deficiência junto à Secretaria Municipal de Educação. Quando o projeto foi aceito e destinado à CEMAA, ele passou a agregar também os estudantes das turmas sem deficiência ao projeto.

No capítulo a seguir apresentaremos as análises dos dados construídos na pesquisa.

4 - ANÁLISE DAS POLÍTICAS ATUADAS NA ESCOLA PÚBLICA: estudantes mulheres com deficiência intelectual de uma classe especial de EJA

Não existe uma hierarquia de opressão
Audre Lorde

Neste capítulo, apresentamos as nossas análises, fundamentadas na Teoria Histórico-cultural. Ressaltamos que a nossa pesquisa está fundamentada na teoria vigostiana, contudo buscamos um diálogo com elementos da teoria da atuação de políticas com o objetivo de aprofundar a nossa compreensão sobre os processos pelos quais os sujeitos traduzem, interpretam e criam políticas no meio escolar.

No âmbito da atuação de políticas, a ideia de política no contexto educacional, é concebida nas práticas. Os textos políticos, na conjuntura da atuação de políticas, são interpretados, traduzidos e encenados pelos atores políticos, a depender do seu contexto. Essas dimensões contextuais variam mesmo em escolas consideradas “semelhantes”, demonstrando a importância da dimensão do meio para o estudo da atuação de políticas, pois a interpretação/tradução/encenação depende dessa vivência do ator político (Ball, 2015; Ball, Maguire, Braun; 2021).

Nesse aspecto, o processo de análise se pautou, na interlocução do referencial teórico-metodológico, dos documentos e dos registros do vivido na escola realizados ao longo da pesquisa.

Na mesma direção, é importante mencionar que as estratégias de aproximação empírica foram sendo articuladas por meio da pesquisa documental, da observação/atuação e da conversa, com a finalidade de estabelecer relações com as situações vivenciadas durante o campo em que estivemos ativamente em contato com as estudantes de classe especial de EJA.

As análises documentais assim como a observação/atuação foram fundamentais para identificar as políticas atuadas na escola, as quais foram mapeadas, totalizando dez políticas referentes à classe especial de EJA e três referentes às estudantes mulheres dessa turma, totalizando treze políticas atuadas. Esse mapeamento foi possível devido ao minucioso trabalho de campo realizado ao longo de 1 ano e seis meses, possibilitando vivenciar muitas situações na escola com os alunos, alunas, professores, funcionários e responsáveis e conhecer a realidade da turma e das alunas da classe especial de EJA.

A seguir as políticas educacionais municipais de Educação Especial com foco nas classes especiais e as políticas de Educação de Jovens e Adultos.

4.1 Políticas municipais de Educação Especial e de Educação de Jovens e Adultos em Duque de Caxias/RJ

Neste subcapítulo apresentamos a descrição das diretrizes políticas de Educação Especial e de EJA do município de Duque de Caxias, conforme informações da Secretaria Municipal de Educação e da Câmara dos Vereadores. Reiteramos que, atualmente o município de Duque de Caxias conta com 586 estudantes matriculados em classe especial, dos quais, 235 estudantes estão na modalidade Classe Especial de EJA (Brasil, 2024).

Os documentos políticos que tratam da Educação, costumam estar disponíveis na internet e nas *homepages* das Secretarias de Educação. Contudo, encontramos dificuldades em encontrar *online* as diretrizes políticas de Educação Básica do Município de Duque de Caxias no *site* da Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias (SME/DC). A maioria dos documentos foram retirados do site da Câmara dos Vereadores²⁸, que cataloga as leis e decretos a partir das datas.

Acreditamos que a obscuridade em relação à tentativa de não divulgação dos documentos legislativos do município está relacionada ao clima político tenso em que vivem os moradores do município. Nesta cidade, as relações políticas se dão desde as últimas eleições conturbadas ao ponto de antes mesmo do pleito municipal de 2024 já haver notícias de pré-candidatos e vereadores assassinados na região²⁹. Sem contar a perda de direitos e financiamento na Educação do município, como demonstra a audiência pública do 1º quadrimestre de 2023, da Secretaria da Fazenda, apesar das crescentes transferências de verbas estaduais e federais ao longo dos anos (Duque de Caxias, 2023a). O município está sob a gestão do mesmo grupo político a quase 20 anos.

Dessa forma, apresentamos os documentos legislativos e políticos que abordam as diretrizes políticas do município e que regem a Educação Especial que tratam as classes especiais e as políticas de EJA. O nosso recorte temporal foi o ano de 2014, devido à publicação do Plano Nacional de Educação (Brasil, 1994). Apresentamos em ordem cronológica:

Quadro 10- Documentos legislativos e políticos do município de Duque de Caxias que tratam das modalidades da Educação Especial e da EJA

²⁸ <https://www.cmdc.rj.gov.br/>

²⁹ Conforme noticiado em: <https://g1.globo.com/rj/rio-de-janeiro/noticia/2021/10/13/memoria-caxias.ghtml>

ANO	POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO ESPECIAL	POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS
	Protocolo para o Planejamento Educacional Individualizado (PEI)	
2015	Plano Municipal de Educação Lei n. 2.713 de 30/06/2015	
2015	Regimento Escolar de Duque de Caxias das Unidades Escolares do Município de Duque de Caxias	
2022	-	Matriz curricular
2023	Orientação para a Educação Especial para o ano letivo de 2023	-

Fonte: Elaborado pela autora, a partir do site da câmara dos vereadores e legislação municipal (2024)

Em junho de 2015, a Câmara Municipal de Duque de Caxias aprovou o Plano Municipal de Educação (PME) (Duque de Caxias, 2015a), com validade de 10 anos. Esses, de acordo com o documento, foi construído coletivamente, de forma democrática, definindo a concepção de projeto de educação e refletindo os anseios da população caxiense. Ele foi construído a partir da do PNE 2014-2024 (Brasil, 2014), das Conferências Nacionais, Estaduais e Municipais de Educação, assim como da I Conferência de Educação de Duque de Caxias, a I CONFEDUC. E envolveu membros dos governos federal, estadual, municipal e da Sociedade Civil Organizada.

O PME (Duque de Caxias, 2015a) traçou metas para as etapas e modalidades de ensino. Para a Educação Especial, a meta principal era propor acessibilidade e permanência para os alunos com deficiência, intencionando reduzir as barreiras físicas, comunicacionais e atitudinais, em um prazo de quatro anos, fornecendo subsídios para que as escolas, possam, de fato, garantir o acesso, bem como prover recursos financeiros para o alcance da meta. Entre as metas específicas para as classes especiais, podemos mencionar a meta “f”, que ambiciona manter as “oficinas pedagógicas e complementa-las com classes especiais para jovens, adultos e idosos”. Enquanto a meta cc do PME (Duque de Caxias, 2015) indica: “ampliar o atendimento do AEE (Atendimento Educacional Especializado) para a Educação de Jovens e adultos”.

Apesar de as políticas nacionais, mesmo antes mesmo de 2015, apontarem, para o fim dos espaços restritos de ensino, como as escolas especiais e classes especiais, o PME de Duque de Caxias não prevê a extinção ou redução das matrículas nestes espaços. Ao contrário, mantém essa modalidade como “complemento” às oficinas, contrariando a perspectiva inclusiva dos documentos nacionais. Em relação às classes especiais com horário reduzido, o PME estipula que prevê a prorrogação gradual de horário destas turmas.

O PME traz somente a EJA noturna como referência e nas suas diretrizes e tem como prioridade, o acesso e a permanência do educando, a erradicação do analfabetismo e evitar a evasão escolar. Estabelecendo metas e objetivos, além da criação do Centro de Educação para Jovens, Adultos e Idosos (CEJA), com quantitativo máximo de 20 estudantes por turma no Primeiro Segmento do Ensino Fundamental e 25 estudantes o Segundo Segmento.

No mesmo ano, a Secretaria Municipal de Educação lançou o Regimento Escolar das Unidades Escolares do Município de Duque de Caxias (Duque de Caxias, 2015). Achamos relevante este documento por entender que ele tem um papel de guia que orienta as escolas, definindo normas e regras, estruturando as escolas da rede municipal para que tenham uma conformidade diante os desafios apresentados.

Sobre a Eja, no 3º. Capítulo do Regimento Escolar (Duque de Caxias, 2015) há um esclarecimento sobre os níveis e modalidades de ensino oferecidos no município e determina que : “III-Educação de Jovens e Adultos – destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no Ensino Fundamental, maiores de 15 (quinze) anos sendo oferecida em Ensino Regular e/ou mediante cursos presenciais ou semi-presenciais e exames”

Ainda no Regimento Escolar (Duque de Caxias, 2015) No capítulo III, os níveis e modalidades da educação, normatizando a Educação Especial, faz menção ao público da Educação Especial: “IV-Educação Especial – destinada aos alunos com necessidades educacionais especiais oferecida, preferencialmente, na Rede Regular de Ensino, com recursos educacionais necessários, para atender às peculiaridades dos educandos”.

O Título III apresenta a estrutura didático-pedagógica, no qual demonstra o processo avaliativo, atribuindo relatórios bimestrais descritivos à educação infantil, no ciclo de alfabetização e alfabetização noturna, além da Educação Especial, com as salas de recursos e classes especiais. Nesse sentido, especificamente com o foco na escolarização dos alunos com deficiência, aponta que o processo avaliatório dos estudantes das classes especiais é orientando para que este se dê de forma processual contínua e cumulativa por meio de relatórios descritivos baseados em registros cotidianos , compreendendo uma análise descritiva dos avanços e das dificuldades no processo ensino e aprendizagem desses estudantes.

Em 2022, a Secretaria Municipal de Educação publicou o documento Matriz Curricular (Duque de Caxias, 2022). Esta foi construída coletivamente nos Grupos de Estudos (GE)³⁰, reuniões com diretores e lideranças e professores nos polos pedagógicos. A matriz curricular traz os pressupostos teórico-metodológicos dos componentes curriculares, os eixos

³⁰ Os GEs são grupos de estudos oportunizados pela SME-DC, em que professores e coordenadores se reúnem para discutir propostas e sugestões para a escola.

estruturadores e os pressupostos teórico-conceituais da EJA para o município, englobando as matrizes Curriculares - etapas I, II e III; Informática Educativa; Educação do campo; Educação especial e Leitura literária.

Apesar de na Matriz Curricular estar elencada a Educação Especial, não há uma relação entre a EJA e a Educação Especial neste documento. Para a EJA é apresentado o processo de estruturação curricular, traçando a trajetória com a EJA nacional. A Matriz Curricular traz também os pressupostos teóricos-conceituais, os princípios teórico-metodológicos, avaliação no processo de ensino-aprendizagem da EJA e acesso ao livro didático.

Em 2023 a Coordenadoria de Educação Especial (CEE)³¹ lançou o documento Orientações da Educação Especial de 2023 (Duque de Caxias, 2023). Sobre a matrícula, o documento sinaliza que essa só poderá ocorrer mediante encaminhamento pela CEE, pois assim evita-se as matrículas equivocadas e ações discriminatórias, demonstrando a preocupação da rede em não realizar matrículas nas classes especiais por ordem médica ou pelo desejo dos pais.

O documento apresenta as diretrizes para o trabalho com os estudantes da Educação Especial. Sobre as classes especiais, o documento sinaliza:

Apesar de seguirem o mesmo calendário de planejamento das turmas do Ensino Regular Comum, orientamos que o período de 06/02 a 10/02 seja de adaptação e acolhimento, sendo 02h de atendimento aos estudantes das classes especiais e 02h para a aplicação/atualização do Roteiro Investigativo aos responsáveis dos alunos e formulação/atualização do PEI presencialmente na unidade escolar. É importante pontuar que no início do segundo semestre, o(a) docente da classe especial deverá formular novo PEI para o estudante.

De acordo com o documento, a primeira semana de aula dos estudantes das classes especiais foi de acolhimento e preenchimento do Planejamento Educacional Individualizado, (PEI) pelos professores. O documento ainda sinaliza que os PEI deveriam ser entregues à direção semestralmente e bimestralmente os professores devem entregar os relatórios descritivos como são os estudantes da escola, devem participar de todas as atividades ofertadas, o que inclui as aulas extras.

O Protocolos do PEI³² é a principal política voltada a escolarização dos alunos público da Educação Especial no município. A construção e implementação do PEI em Duque de Caxias contou com a participação dos professores que atuavam na Educação Especial, no ensino comum e na Coordenadoria de Educação Especial (CEE), onde tiveram início as discussões

³¹ A Coordenadoria de Educação Especial em 2024 foi transformada em um departamento: Departamento de acessibilidade inclusão educacional (DAIE).

³² O protocolo para o PEI encontra-se em ANEXO G

sobre a proposta da educação inclusiva. Este processo aconteceu paralelo à construção das propostas curriculares gerais da Rede municipal (Ávila, 2015).

O PEI elaborado pela Secretaria Municipal de Educação para as classes especiais conta com um relatório descritivo integrado, onde os professores registram os avanços e as dificuldades no processo de ensino e de aprendizagem, considerando as habilidades sociais, práticas e as adaptações/adequações necessárias de acesso ao currículo.

No documento, a descrição das atividades parte da pesquisa sobre o estudante em relação ao Comportamento Adaptativo Conceituais Comunicação/Acadêmicas, assim sugerindo as atividades pedagógicas com apoio/suportes e Acessibilidade ao Currículo, além da entrevista em que conta com as Habilidades Sociais e de Vida Familiar e doméstica. Todas as descrições contam com espaço para discriminar as habilidades, potencialidades e limites dos estudantes com deficiência.

A partir deste mapeamento, é possível observar a trajetória das políticas de Educação Especial e de EJA implementadas no município de Duque de Caxias, estabelecendo prioridades e o desenho de como estas modalidades de ensino foram sendo instituídas no município e como ainda há uma disputa grande de interesses no contexto político.

Os documentos relacionados tanto na Educação Especial quanto na EJA contribuíram na análise das políticas públicas de educação dialogando com a teoria de atuação de políticas na escola, colocando em evidência os processos macropolíticos e micropolíticos (Ball; Maguire; Braun, 2021). A seguir o quadro 11 com as principais diretrizes políticas voltadas para as classes especiais e para os jovens e adultos com deficiência, que identificamos na análise dos documentos.

Quadro 11 - Principais diretrizes políticas de Duque de Caxias voltadas para as classes especiais e para os jovens e adultos com deficiência

DIRETRIZES POLÍTICAS DE DUQUE DE CAXIAS	
Educação Especial com foco nas classes especiais	Educação de Jovens e adultos com foco nos estudantes com deficiência
PEI	Oficinas e classes especiais para jovens e adultos
Relatórios descritivos sobre os avanços dos alunos	Atendimento Educacional Especializado
Não há uma política específica para terminalidade	Proposta curricular da EJA
	Ausência de propostas para a EJA diurna

Fonte: A autora, 2025

4.2– Mapeando as políticas atuadas na escola e a escolarização

Partindo da imersão no campo, mapeamos as políticas atuadas na escola. Ao todo, a equipe de pesquisadores do GEDH/UERJ-CNPq mapeou cerca de cento e vinte políticas atuadas pela escola que afetam a escolarização dos alunos com deficiência. Esse processo é resultado da observação/atuação, da roda de conversa, das conversas com os professores, além do mapeamento das políticas federais e municipais referente à Educação Especial e à Educação de Jovens e Adultos.

O quadro abaixo refere-se às políticas atuadas na escola, por nós mapeadas que importam mais especificamente a este estudo, no qual foram descritos os contextos, os sujeitos e os artefatos referentes à essas políticas, em conformidade com Ball e colaboradores (2021). A atuação de políticas compreende que os sujeitos envolvidos nos processos das políticas, são sujeitos e são atores, pois interpretam, traduzam e produzem políticas, a partir dos contextos. Conforme já apresentado, os contextos referem-se as situações locais da escola, materiais, profissionais e da comunidade ou culturais e interferem na atuação de determinada política. Esses contextos foram descritos por Ball e colaboradores por: contextos situados, culturas profissionais, contextos materiais e contextos externos (Ball; Maguire; Braun, 2021).

Quadro 12 – Listagem das políticas atuadas na escola

POLÍTICAS ATUADAS					
	Política	Descrição da Política	Contextos	Sujeitos	Artefatos
1	Permanência das classes especiais	Não há políticas sociais intersetoriais direcionadas aos adultos com deficiência intelectual no município. A única política mapeada foi a classe especial de EJA.	Contextos profissional e situado	Gestão SME	Artefato cultural
2	Terminalidade da classe especial	Não há parâmetros para a terminalidade ou progressão para os alunos da classe especial.	Contexto situado e cultura profissional	Alunos, alunas, gestão SMEEE	Produção discursiva, reuniões e planejamentos
3	Trabalho pedagógico a partir da matriz curricular da EJA	O que orienta as práticas pedagógicas da classe especial seria a matriz curricular de EJA do município e a sua atuação na classe especial de EJA	Contexto profissional	Professores	Produção curricular
4	Estratégias pedagógica de mediação na sala de aula	A professora regente da classe especial de EJA elabora as atividades individualmente através de uma apostila	Contexto profissional	Professor a da turma	Material desenvolvido pela professora
8	Não utilização do PEI na construção do planejamento pedagógico em 2023	O PEI é a principal política de escolarização dos alunos públicos da Educação Especial do município. Em 2023 não era obrigatório a construção do PEI dos alunos da Classe especial de EJA pela DAIE.	Culturas profissionais	professora da classe DE EJA	Política externa da SME

5	Infantilização das atividades pedagógicas direcionadas aos alunos adultos com deficiência	As estratégias pedagógicas, assim como os materiais eram voltados para a educação infantil, geralmente lúdicas e pouco desafiadoras.	Culturas profissionais	Alunos, alunas e professores	normalização, padrão de comportamento
6	Projeto de <i>ballet</i>	Projeto Arte e Movimento, iniciativa de um professor concursado de levar ballet clássico para alunos com deficiência para escolas municipais.	Contexto situado	Gestão Municipal	Política externa da SME
7	Localização das classes especiais na escola	Como a classe fica em um prédio separado, as informações demoram para chegar	Contexto material	professores	Lacunas informativas
9	Planejamento e organização de atividades coletivas na escola	A classe especial de EJA é encorajada a participar das atividades coletivas	Cultura profissional	Alunos e alunas	Artefato cultural
10	Formas de participação no projeto mostra de talentos	A classe especial de EJA participa da mostra de talentos	Cultura profissional	Alunos e alunas	Artefato cultural
POLÍTICAS ATUADAS ESPECIFICAMENTE COM FOCO NAS ESTUDANTES MULHERES JOVENS E ADULTAS COM DEFICIENCIA INTELLECTUAL					
1	Dispensa das alunas da classe especial durante o ciclo menstrual	As alunas são dispensadas das aulas durante o ciclo menstrual	Culturas profissionais	Alunas e professora	Discursos sobre a normalização e padrão.
2	Pobreza menstrual	A Secretaria Municipal de Educação não disponibiliza absorventes para as escolas	Culturas profissionais e contexto externo.	Gestão Municipal	Artefatos culturais e artefatos discursivos; silenciamento pela "não política".
3	Manutenção de estereótipos	As potencialidades das alunas com deficiência são geralmente associadas com atividades de cuidados domésticos culturais relacionadas ao gênero na escola, em especial às pessoas com deficiência	Contexto situado	Comunidade escolar	Produções discursivas; artefatos culturais; códigos de comportamento.

Fonte: a autora, 2025

É importante salientar que a construção da tabela foi realizada com base no agrupamento das políticas identificadas na escola. Após essa relação, listamos essas políticas em quatro eixos de análise. Tais eixos emergiram por meio da sistematização dos dados construídos ao longo da observação/atuação em consonância com o último objetivo específico da pesquisa, que é: analisar como as políticas afetam a escolarização das estudantes mulheres com deficiência intelectual matriculadas em uma classe especial de EJA.

A partir das 13 políticas atuadas que foram mapeadas na escola, foram construídos quatro eixos de análise. O primeiro eixo relaciona-se com a estrutura das classes, pautadas nas diretrizes das políticas municipais e da escola com foco nos estudantes jovens e adultos com deficiência; o segundo eixo está relacionado com o trabalho pedagógico na turma pesquisada; o terceiro eixo indica como é a relação da escola com as estudantes mulheres jovens e adultas com deficiência intelectual e por fim, no último eixo de análise, trabalhamos com a função social da escola e as possibilidades de aprendizagem para estas estudantes.

A seguir o quadro 13 com as políticas atuadas, as categorias de análise, os núcleos conceituais e as fontes

Quadro13- Política atuada, fontes, núcleos conceituais e eixos de análise

POLÍTICA ATUADA	FONTES	NÚCLEOS CONCEITUAIS	EIXOS DE ANÁLISE
Permanência das classes especiais Terminalidade ou progressão da classe especial Localização das Classes especiais na escola	Documentos municipais vigentes de Duque de Caxias com foco nas classes especiais; Relatórios	Políticas de Educação Inclusiva; Falta de outras políticas sociais com foco nas pessoas com deficiência	Políticas educacionais com foco nos adultos com deficiência no município de Duque de Caxias: reflexões sobre o lugar da escola
Trabalho pedagógico a partir da matriz curricular da EJA Estratégias de mediação pedagógica na sala de aula Infantilização dos estudantes adultos com deficiência; Não utilização do PEI na construção do planejamento pedagógico em 2023	Documentos municipais vigentes de Duque de Caxias de Educação de Jovens e Adultos; Videograções; Diário de campo	Processos pedagógicos na escola	Trabalho pedagógico no contexto da classe especial de EJA
Pobreza menstrual; Dispensa das alunas quando estão menstruadas; Manutenção de estereótipos	Diário de campo; Roda de Conversa	Acesso e permanência; Desigualdade de gênero; Lugar da estudante mulher na escola e na sociedade	Relação da escola e o estereótipo da estudante mulher;
Projeto de <i>ballet</i> ;	Videograções; Diário de campo;	Função social da escola	Possibilidades de aprendizagem

<p>Formas de participação no projeto mostra de talentos;</p> <p>Planejamento e organização de atividades coletivas na escola</p>	<p>fotografias</p>		
--	--------------------	--	--

Fonte: a autora

A seguir apresentamos os eixos de análise

4.2.1- Políticas educacionais com foco nos adultos com deficiência no município de Duque de Caxias: reflexões sobre o lugar da escola

Verificamos, a partir das políticas atuadas nuances importantes para a construção do eixo de análise. Tais políticas como: Permanência das classes especiais; Terminalidade e progressão das classes especiais e Localização das Classes Especiais na escola são fundamentais para entender a estrutura dessa modalidade na rede e conseqüentemente, na escola.

Duque de Caxias foi vanguardista na adoção da Educação Especial em suas escolas, com a criação das classes especiais em 1979. A Educação de Jovens e Adultos foi estruturada ainda mais cedo, por volta da década de 1940. Hoje, passados quase cinquenta anos entre as primeiras classes especiais, estas ainda coexistem. Embora tenhamos avançado no acesso a educação, ainda há espaços restritos como as escolas e as classes especiais no município.

Analisando os dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, Inep (Brasil, 2008-2024) desde 2008 verificamos que, em nível nacional, há um decréscimo de matrículas na educação básica em classe especial. Kassar (2025) sinaliza que em todas as etapas da educação básica, mais de 90% das matrículas estão em classes comuns.

Entretanto, o panorama é diferente na modalidade de Classe Especial na Educação de Jovens e Adultos na qual, em 2023, no âmbito nacional, 42,4% das matrículas dessa modalidade se encontravam em classes ou escolas especiais. Na rede municipal, o panorama não é muito diferente, cerca de 40% das matrículas em classes especiais referem-se à Educação de Jovens e Adultos.

Ferreira e Ferreira (2013) já sinalizavam que muitas classes especiais surgem diante do regime seriado e da repetência escolar, gerando estudantes mais velhos nas classes especiais de

EJA. Podemos então, atribuir às classes especiais de EJA ao fracasso da Educação Básica, em não atender às dificuldades/modo alternativo de aprendizagem dos mais distintos alunos.

Na leitura dos documentos, observamos a escassez de diretrizes voltadas especificamente para os adultos com deficiência no campo educacional. Uma das poucas diretrizes que encontramos foram as metas cc e a meta f da Educação Especial do PME (2015-2025) (Duque de Caxias, 2015). A meta f refere-se às classes especiais e oficinas, afirmando: “manter as classes especiais denominadas de “oficinas pedagógicas”, e complementar também com oficinas e classes especiais de jovens, adultos e idosos”.

As contradições da rede demonstram a fragilidade da Educação Especial. Se a meta f tinha como princípio a manutenção das classes especiais de jovens e adultos, a meta cc do PME (Duque de Caxias, 2015) indica: “ampliar o atendimento do AEE (Atendimento Educacional Especializado) para a Educação de Jovens e adultos”. Dessa forma, percebemos as contradições e os tensionamentos nas políticas de Educação Especial voltadas para os jovens e adultos. Manter as classes especiais e, contraditoriamente ampliar o atendimento ao AEE.

A manutenção das Classes Especiais, por um lado está ligada a falta de diretriz sobre a terminalidade de estudo para os alunos com deficiência, como visto nas descrições dos documentos. Problema esse apontado diversas vezes pela equipe pedagógica da escola ao longo da pesquisa.

A terminalidade é prevista na LDB 9394/96 (Brasil, 1996), definida aos estudantes com deficiência que não puderem atingir, por causa das suas deficiências, o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, respeitando suas capacidades e restrições. A ideia, contudo, é que o estudante com deficiência seja encaminhado para outras etapas da formação ou para o mercado de trabalho (Elias, *et al.*, 2012). Apesar do documento nacional, não há documento de caráter municipal que preveja a terminalidade dos estudantes com deficiência na escola.

Para explicitar, trazemos os relatórios finais das estudantes Raiane e Serena como ponto de partida para pensarmos sobre a política de terminalidade da escola. Vejamos primeiro o relatório da Raiane elaborado pela professora:

A aluna (Raiane, 29 anos)³³ nesse último bimestre letivo permaneceu comparecendo as aulas participando das atividades propostas com alegria e entusiasmo. O raciocínio lógico matemático depende de material concreto e apoio visual. (Raiane) continua apenas cobrindo as letras sílabas, em algumas ocasiões consegue organizar seu nome adequadamente usando o alfabeto móvel. A aluna participou da festividade de aniversário da escola. Brincou no pula pula (...). Na

³³ Nome fictício escolhido pela aluna. Adicionamos ao nome, a idade.

semana da Consciência Negra realizou as atividades de recorte e colagens que ficou exposto no corredor das classes. Fora do ambiente escolar a aluna participou de uma aula passeio ao Parque Laje (...). A aluna fica radiante em participar com o grupo de balé no show de talentos com o professor Guilherme. (...) De acordo com os objetivos propostos, consideramos a aluna (Raiane) aprovada ao ano letivo de 2024, cursando a Classe Especial (Trecho do relatório final de 2023).

O relatório final de 2023 de Raiane apresentou as atividades do último bimestre e apesar da aprovação da aluna, esta deveria ser mantida na classe especial, o que ocorreu no ano letivo de 2024, ela foi aprovada, porém não progredida.

A seguir trazemos o relatório da aluna Serena (41 anos), construído pela professora da turma:

Esse bimestre letivo a aluna Serena continuou frequentando as aulas e realizando todas as propostas pedagógicas. Participando com alegria e entusiasmo das aulas extra classe como balé, educação física, sala de leitura e informática educativa. Os projetos desenvolvidos nesse bimestre foram direcionados para inteligência sócio emocional para melhorar nas relações de conflitos desnecessários, inclusão, pertencimento e reconhecimento. Diversas rodas de leitura foram conduzidas com temas voltados a Consciência Negra e a valorização da cultura afro brasileira. Ainda nesse 4º. Bimestre letivo visando melhoria no foco e concentração foram intensificadas atividades que envolviam recorte e colagens. Ex.: mosaico, acróstico, artesanatos com sucatas... (...) Serena participou da apresentação fora da escola no teatro SESI (...) De acordo com os objetivos propostos, consideramos que a aluna Serena, aprovada no ano letivo de 2024, cursando a Classe Especial (Trecho do relatório final de 2023)

No que diz respeito à essa aluna, após dezesseis anos nesta classe especial, Serena (41 anos), o seu relatório orientava que a aluna deveria permanecer em classe especial. Contudo, no final do ano de 2023, a equipe da Educação Especial do Departamento de Acessibilidade e Inclusão Educacional (DAIE-SME-DC) encaminhou a aluna para outra instituição, encerrando a matrícula de Serena nesta classe especial.

Durante reunião de responsáveis conduzida pela professora da turma (em 27 de fevereiro de 2024), os responsáveis manifestaram insatisfação diante do desligamento dos estudantes da classe especial no ano anterior, sem que lhes fosse apresentada uma alternativa viável de continuidade em outros espaços.

Consultada a professora da turma sobre a possibilidade de terminalidade da estudante na classe especial de EJA, esta disse que o critério para que a aluna tenha saída da escola, foi o

tempo na classe especial, não havendo nenhum critério pedagógico sobre as habilidades ou potencialidades descritas no relatório. A aluna foi conduzida para uma instituição privada-assistencialista, a Associação Pestalozzi. Tal feito é uma estratégia do município de ser poupado da responsabilidade com estudantes mais velhos, delegando à uma instituição privada, o que seria papel da rede municipal.

A rede municipal não oferece alternativas para o jovem e adulto com deficiência a não ser a escola ou a Associação Pestalozzi. Em nossa observação/atuação percebemos essa transição. Alguns professores relataram que é comum os alunos saírem da Associação Pestalozzi e irem para a classe especial e depois retornarem para a instituição, assim como o inverso.

Tal desarticulação intersetorial configura-se como um dos fatores para a permanência da classe especial de EJA. Os documentos municipais educacionais não tratam da cooperação com outros mecanismos do município, como a saúde, o esporte, o lazer, a cultura, a assistência social ou o trabalho. O que percebemos na escola, foram condutas isoladas de pessoas da coordenação pedagógica e algumas iniciativas de educação profissionalizantes em um órgão ligado a prefeitura.

À luz dessa problemática, Pletsch, Sá e Mendes (2021) destacam que a intersetorialidade é a relação entre uma ou várias partes e setores que tenham se organizado para atuar um tema, para atingir possíveis resultados conjuntos. Essas parcerias podem ser realizadas por meio de diferentes setores como: educação, esporte, saúde, lazer, assistência social, cultura, empresas públicas e privadas.

Podemos assim afirmar, portanto que o desafio além desse diálogo intersetorial, se encontra nas políticas públicas de educação básica, assim como na cultura pautada em práticas avaliativas excludentes. Nessa dimensão, o PEI ganha protagonismo configurando-se como um sistema fundamental no processo avaliativo tanto para os estudantes de classes comuns quanto para os de classes especiais (Pletsch, Glat; 2012).

Ademais, observamos que a rede municipal de Duque de Caxias, ao assumir a posição como pioneira na implementação da Educação Especial, deveria estar particularmente atenta às políticas voltadas para os jovens e adultos com deficiência na escola, demonstrando haver uma lacuna entre o que se aspira ter de Educação Especial e o que realmente há. Tal perspectiva é essencial para possibilitar formação para esses sujeitos, que tiveram o acesso, mas que ainda se encontram na escola, apesar de tanto tempo.

O perfil estudante da EJA (principalmente noturna), geralmente é relacionado aos que tiveram acesso restrito ou até mesmo negado à escola por diversos fatores, a maioria ligados às

condições de pobreza (Paiva; Haddad; Soares, 2019). Contudo, esses estudantes da classe especial de EJA sempre estiveram na escola. Na turma pesquisada, todos tiveram acesso à escola.

Em relação aos seus lugares na escola, um ponto que nos chamou atenção foi a localização das classes especiais: atrás de um portão, que por vezes era fechado com um cadeado, separando-os do restante da escola. Mas este portão, esta localização afastada não é privilégio da escola pesquisada. Pesquisa realizada por Antunes (2007, p.75) já relatava que:

Importa destacar que as classes especiais ocupavam salas bem pequenas, com uma infra-estrutura precária. Espaços que, aparentemente, eram designados para turmas “menos importantes”. Uma das justificativas para o tamanho das salas era que o número de alunos nas classes especiais é bem menor que o das turmas regulares. (...) Isso não é uma realidade exclusiva da escola-campo; infelizmente, é possível constatar em outras instituições escolares que, muitas vezes, as classes especiais e mesmo as turmas de progressão ou as turmas consideradas “piores”, são localizadas nos fundos da escola, em locais precários.

Esta localização prejudicava aos alunos da turma, mas também à professora, que porventura não tinha acesso às informações ou combinados que eram desfeitos, causando assimetria de informação. O isolamento geográfico da classe especial de EJA criava uma barreira aos demais alunos da escola que eram impedidos de relacionar-se com os colegas da classe especial de EJA e conviver com as diferenças.

Assim, apresentaremos a seguir o segundo eixo que irá apresentar as discussões sobre o trabalho pedagógicas no contexto da classe especial de EJA.

4.2.2 Trabalho pedagógico no contexto da classe especial de EJA

Partindo da nossa observação/atuação e da nossa pesquisa sobre as políticas municipais vigentes, conceituamos quatro políticas atuadas na escola sobre o eixo de análise Trabalho pedagógico no contexto da classe especial de EJA. São essas: Trabalho pedagógico a partir da matriz curricular da EJA; Estratégia mediação pedagógica na sala de aula; Infantilização dos estudantes adultos com deficiência e a Não utilização do PEI na construção do planejamento pedagógico em 2023.

No que diz respeito à política curricular da EJA, fundamentamo-nos na Matriz Curricular proposta pela SME-DC (Duque de Caxias, 2022), a qual delimitou critérios e parâmetros para a Educação de Jovens e Adultos, como os eixos estruturadores: Linguagem, Ética, pluralidade cultural, Tecnologias digitais da informação e comunicação, Meio Ambiente

Saúde e Acessibilidade. A organização das áreas de conhecimento e seus respectivos componentes curriculares foram distribuídos entre Linguagens, Matemática, Ciências da Natureza e Ciências Humanas. De acordo com o documento supracitado (p.51) os eixos estruturadores e a organização das áreas do conhecimento: “se fundamentam na ideia de centralidade e de ponto de sustentação, em contínua inter-relação com o processo de educar e de construir conhecimentos, levando em consideração essas influências contextuais que afetam a aprendizagem.”

Para elucidar a nossa argumentação sobre o trabalho pedagógico a partir da matriz curricular, trazemos uma montagem com imagens dos cadernos das alunas abaixo na figura 4:

Figura 4 – montagem com as fotos dos cadernos das alunas



Fonte: A autora, 2023

A figura acima é uma montagem com seis fotos dos cadernos elaborados pela professora da turma. Em conformidade com os objetivos propostos através do material produzido pela professora, trazemos à tona as matrizes curriculares da EJA do município de Duque de Caxias.

De acordo com a Matriz Curricular da EJA (Duque de Caxias, 2022), a EJA é composta por três etapas, que correspondem ao Primeiro Segmento do Ensino Fundamental (Anos Iniciais), na qual a etapa I corresponde à fase inicial do Ensino Fundamental, e são apresentadas as matrizes curriculares de Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia e eixos temáticos como Educação antirracista.

Com base nas imagens dos cadernos das alunas e revisitando o diário de campo, podemos afirmar que a classe especial de EJA acompanhava a matriz curricular proposta pela

Secretaria Municipal de Educação, dentro da possibilidade de cada estudante, como a habilidade proposta na matriz para Língua Portuguesa.

A matriz curricular de Língua Portuguesa (Duque de Caxias, 2022) menciona, por exemplo “Fazer a correspondência dos fonemas com os grafemas da Língua portuguesa, relacionando elementos sonoros com sua representação escrita”. Na montagem das fotos da figura acima observamos, na última foto, uma atividade referente a esse componente curricular, que demonstra as estratégias criadas pela escola para abarcar as políticas curriculares.

Outro tema que chamou a atenção foi a menção à Educação Sexual na Matriz Curricular (2022, p. 22):

Outro tema importante é a Educação Sexual que, em nossa opinião, deve estar presente em encontros (in) formativos, com a devida adequação, do assunto a ser abordado, às idades e ao público ao qual se direciona, com vistas à proteção da saúde, à proteção da integridade física e psicológica de crianças, adolescentes, jovens e adultos etc.; à prevenção de gravidez na adolescência; à prevenção de infecções sexualmente transmissíveis (ISTs)

Como exemplo trazemos o registro diário de campo para ilustrar como a turma trabalhou com o tema:

*(...) Na sala de aula estavam os alunos e alunas (...) A Professora explicou que a TV estava desligada porque havia pifado durante o uso. E enquanto os alunos estavam fazendo as atividades, ela estava colando no quadro o cartaz sobre o tema que estavam trabalhando: **prevenção ao abuso sexual**. O cartaz intitulado *Semáforo do Toque* tinha dois personagens, uma menina de calcinha e sutiã e um menino de cueca com as mãos para cima. Além dos personagens, havia um semáforo e uma legenda com três emojis. O de rosto vermelho indicava “não pode tocar”, o de rosto amarelo “toque com cuidado” e o verde “pode tocar”. (Registro do diário de campo do dia 13 de setembro de 2023).*

A importância do debate sobre Educação Sexual, sobretudo sobre abuso sexual, reside na necessidade de habilitar os estudantes da classe especial de EJA em que todos são estudantes com deficiência intelectual, desmistificando tabus e oferecendo subsídios para que possam se proteger de possíveis abusos. Isto é relevante, pois de acordo com pesquisa realizada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA, 2023) 1 em cada 3 pessoas com deficiência

intelectual sofre abuso sexual na idade adulta, sendo as mulheres com deficiência intelectual as maiores vítimas.

A mesma pesquisa relatou que sobre as taxas de notificação, as mulheres com deficiência intelectual, são 45 para 10 mil pessoas com deficiência, enquanto os homens, são 16,2 para 10 mil pessoas com deficiência. O relatório menciona também que a maioria das notificações de abusos são relatadas no contexto extrafamiliar/comunitário (IPEA, 2023).

Outro ponto importante, são as estratégias de mediação pedagógica, que merecem uma atenção detalhada, pois são instrumentos no processo de ensino-aprendizado. E nessas estratégias se estabelecem as contradições da escola em relação a esses estudantes jovens e adultos. Se os objetivos das atividades são compatíveis aos objetivos da matriz curricular da EJA, as adaptações curriculares e as atividades propostas são infantilizadas.

A turma ficava sentada em grupo com a televisão transmitindo o DVD do Patati e Patatá, como era de costume antes da chegada da professora que atuava com a turma em 2023. Neste contexto, eram comuns atividades de pintura de desenho pronto. No que tange ao fazer pedagógico da professora trazemos trecho do diário de campo: “A turma realizava uma atividade sobre dengue, colorindo o mosquito *aedes aegypti*. Enquanto alguns pintavam, a professora aproveitava para orientar nas atividades individuais de alfabetização” (trecho do diário de campo do 23 de fevereiro de 2024).

Observando o trecho do diário de campo, notamos que no seu fazer pedagógico, a professora recorria a uma atividade lúdica para a turma de classe especial de EJA, porém esse trabalho foi a forma que ela encontrou como estratégia para dar uma atenção individualizada à turma, quanto ao trabalho de alfabetização.

Os estudos de Vigotski sobre desenvolvimento humano nos possibilita refletir sobre os processos pedagógicos na escola. Para o autor, o desenvolvimento humano é uma construção social, e como é humano, é necessariamente dependente da mediação de uma outra pessoa (Pino, 2000; Carvalho, 2006; Souza, 2013; Vigotski, 1994, 2018).

Posto isso, refletimos sobre os processos pedagógicos na escola, considerando o contexto da classe especial de EJA como processos conflitantes. Essas contradições são percebidas por exemplo, nas atividades infantilizadas, contudo, no tratamento cotidiano dos professores com a turma, não percebemos tratamento infantilizado e vivenciamos o trabalho com temáticas que importam a vida adulta como atividades voltadas à prevenção ao abuso sexual, que orientava sobre o corpo e sobre os limites do toque.

Sentadas de frente temos a professora Isabela. Ao lado dela, a aluna Alessandra usando máscara e um pouco atrás a aluna Raiane. E ao lado, Valletina.

0:00 a 0:10 Vallentina dá a mão para professora Isabela, que retribui e joga um beijo para ela e pergunta se está tudo bem. Raiane pergunta se a professora precisa do caderno dela. A professora responde que sim, quer ver o caderno. Ela retira o caderno da mochila e entrega para a professora. (Transcrição do vídeo o dia 27/06/2024)

A transcrição do vídeo acima foi um breve relato da não infantilização no cotidiano da classe especial da EJA. A professora joga beijo e pergunta se está tudo bem, mas pega o caderno da outra aluna para atribuir a tarefa do dia, sem voz infantilizada, como as propostas de vida prática que ela sugeriu durante o ano letivo.

As estratégias pedagógicas com os estudantes da classe especial de EJA, assim como dos estudantes com deficiência da rede de Duque de Caxias são construídas por meio do Protocolo para o Planejamento Educacional Individualizado (PEI) sugerido pela secretaria municipal de educação. O PEI, como já sinalizado, é o principal documento norteador da Educação Especial de Duque de Caxias.

Os estudos de Pletsch e Glat (2012), Glat e Pletsch (2013), Redig (2016), Mascaro, (2017) e Mascaro e Redig (2024) destacam para a relevância do PEI como instrumento não só avaliativo para os estudantes com deficiência. Para as autoras, este plano é fundamental para o desenvolvimento educacional, ao estabelecer parâmetros propostos para cada estudante, considerando o currículo vigente e proporcionando uma “base de atuação e intervenção pedagógica de forma contextualizada” (Glat; Pletsch, 2013, p. 22).

Nessa linha, destacamos o relato da professora da turma sobre a exigência da elaboração do PEI dos alunos da classe especial de EJA. De acordo com a professora da turma, o PEI não era solicitado pela escola, pois o combinado ao assumir a turma, na Secretaria Municipal de Educação era desenvolver a autonomia e vida prática. Ademais, a professora da classe especial de EJA, narra que o tempo de planejamento era insuficiente para pensar o PEI e planejar as aulas:

Eu só faço o diário online, o lançamento de presenças eu dou diariamente (...). E aí quando eles estão nessas aulas extras, muitas vezes eu tranco a minha porta para ninguém vir me pedir nada para eu conseguir fazer o lançamento.

(...)

Então o Daniel e a Alessandra³⁴ são de uma turma, a Valeria é de outra, você tá entendendo? O Fábio são atividades completamente diferentes, então eu tenho que fazer de cada um, aí eu tenho que preencher os objetivos, eu tenho que colocar as metodologias, eu tenho que colocar as estratégias de cada um (Trecho da transcrição da conversa de WhatsApp em 16/03/2025).

Apesar da professora da turma da classe especial de EJA não construir o PEI em 2023, o documento foi solicitado em 2024, e ela os elaborou conforme solicitação do DAIE-SME/DC. No contexto da sala de aula, a professora da turma, apesar de não elaborar o PEI, ela construía apostilas com atividades individualizadas, como as da imagem com as atividades na Figura 4.

De acordo com Mascaro (2017, p.44), “podemos concluir que o trabalho pedagógico na escola contemporânea deve se estruturar com base na diferenciação quando necessário, de modo que a individualização seja a base do sucesso acadêmico dos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais”. Essa diferenciação proposta pela autora tem relação com o trabalho voltado para as potencialidades e habilidades dos estudantes da Educação Especial. O trabalho individualizado, no contexto da classe especial, se torna coletivo, pois os estudantes intervêm nas atividades dos colegas.

Como observado na nossa observação/atuação não era só a classe especial de EJA que tinha a prerrogativa da não construção do PEI, alguns professores da escola, não o elaboravam pelas mesmas razões, revelando uma contradição, pois o PEI é a principal política municipal de Educação Especial do município.

Essas contradições nos apontam para as ideias de Ball e colaboradores (2021) quando afirmam que as políticas não são implementadas, pois elas não são lineares, elas são praticadas, com os contextos influenciando as interpretações e traduções. O PEI, apesar de ser a principal política municipal para os estudantes da Educação Especial, não havia uma adesão, ele era considerado facultativo.

A seguir apresentaremos a terceira categoria em que será apresentada as relações da escola e o estereótipo da estudante mulher com deficiência intelectual.

4.2.3 Relação da escola e o estereótipo da estudante mulher

³⁴ Nomes fictícios escolhidos pelos alunos

*Cheguei à escola às 8h e me dirigi à sala de aula, porém os alunos estavam no Centro Histórico assistindo ao jogo de futebol da Copa feminina (...). Nesse dia foram 2 alunos e 1 aluna (...). Perguntei sobre as outras alunas e a professora disse que elas **faltaram porque estavam menstruadas** (Trecho do diário de campo do dia 02 de agosto de 2023).*

Nesta cena, emerge como questão central a razão pela ausência das outras estudantes (Valletina, Raiane e Serena)³⁵ na escola naquele dia. A professora comentou em nossas conversas que as famílias evitam enviar as alunas durante o período menstrual, com a intenção de evitar que se sujasse na escola e preservá-las de um possível constrangimento. Esse cenário vai de encontro com a política de pobreza menstrual que atinge tantas mulheres ao redor do mundo, demonstrando a interseção entre políticas educacionais e saúde pública (UNFPA, 2021).

E por que as alunas se ausentam da escola quando estão menstruadas? Além da não oferta de absorventes na escola, a professora relatou nas nossas conversas, que algumas alunas sentem tensão pré-menstrual (TPM) como cólicas e dores de cabeça. Esses sintomas, apesar de variarem de pessoa para pessoa, conforme orientação do Programa dignidade menstrual (Brasil, 2023), pode ser um indicador de ausência dessas estudantes durante o ciclo menstrual. Pesquisa do Unicef (2021) destaca a importância para os cuidados das pessoas, crianças e adolescentes que menstruam no Brasil, reforçando que a ausência de políticas públicas voltadas para a saúde menstrual e a cultura do envergonhamento em menstruar restringe a participação dessas pessoas em atividades esportivas, escolares e culturais, além dos impactos econômicos negativos.

No mesmo ano da publicação do Unicef, em 2021, o Fundo de População das Nações Unidas (UNFPA, 2021, p. 55) publicou o Relatório “Situação da População Mundial 2021” (em inglês: *State of World Population 2021*). Esse relatório que tinha como tema central: “Meu corpo me pertence: Reivindicando o direito à autonomia e à autodeterminação” e debatia o conceito de autonomia corporal para principalmente, meninas e mulheres:

A autonomia corporal no contexto das questões sexuais e reprodutivas abrange direitos que permitem aos indivíduos fazer escolhas e decisões conscientes sobre suas necessidades de saúde sexual e reprodutiva, e fazê-lo livre de discriminação, coerção e violência.

³⁵ Raquel não frequentou o ano letivo de 2023 e Valeria em 2023 estava em outra turma, que foi desfeita ao final do ano. Todos os nomes são fictícios a fim de preservar as identidades das estudantes.

O relatório apresenta uma premissa muito importante para o contexto atual: a autonomia de meninas e de mulheres sobre seus corpos aliada à capacidade de fazerem escolhas e ter acesso a alternativas possíveis sobre educação sexual e reprodutiva. Essa autonomia é fundamental, principalmente para as mulheres jovens e adultas com deficiência intelectual, cujos corpos são vistos como assexuais e infantis (Mello; Nuernberg, 2013; Pereira, 2019). A educação sexual, reprodutiva e menstrual é o pilar para a formação destas alunas e a possibilidade de tomar decisões sobre seus corpos.

A Secretaria Municipal de Educação de Duque de Caxias não distribui absorventes nas escolas. A escola pesquisada oferece educação infantil e o Primeiro Segmento do Ensino Fundamental (até o 5º ano) com uma média de idade de até 11/12 anos, justamente a etapa da vida em que começa a primeira menstruação. Além das classes especiais e classes especiais de EJA que ficam sem esta assistência.

Ademais, perguntamos para as alunas sobre as possibilidades de escolhas de itens de higiene pessoal na Roda de Conversa:

Perguntei como são as idas ao banheiro. Elas responderam que há papel higiênico no banheiro e por isso não precisa pedir para a professora. Perguntei se elas frequentam a escola quando estão menstruadas: Alessandra disse que sim, Raiane e Valéria responderam que não. Então eu perguntei se se elas escolhem o absorvente e elas disseram que quem escolhe é a família, mas não trocam o absorvente na escola. Perguntei sobre o desodorante e elas disseram que usam. Alessandra respondeu que a família que escolhe o seu desodorante e escolhem pelo preço. (Trecho do Diário de campo do dia 22 de novembro de 2023, roda de conversa com as estudantes da classe especial de EJA).

A possibilidade de escolhas foi o assunto permeado na Roda de Conversa com as alunas. Apesar de serem todas adultas, elas não tinham prerrogativas de escolhas de itens de higiene pessoal como, seus absorventes, desodorantes ou tampouco a liberdade de optar por frequentar a escola durante o seu ciclo menstrual. Tais decisões cabiam às famílias. Este cenário provoca uma reflexão sobre as dinâmicas familiares e a necessidade de políticas públicas que promovam o currículo de educação sexual e menstrual. Sobre as pessoas que menstruam na escola. Reyes, Silva e Jung (2023, p. 49) afirmam que:

Sobre as estudantes, estas não têm controle sobre o orçamento familiar, o que dificulta o acesso à produtos de higiene menstrual, pois um pacote de absorventes pode custar o mesmo que um quilo de alimento, sendo este último uma prioridade para a sobrevivência da família.

Para além da questão decisória, existe também a questão financeira, como é relatado no trecho do diário de campo do dia 22 de novembro de 2023, durante a roda de conversa, que o desodorante é escolhido pela família, de acordo com o preço que eles podem pagar. É preciso oportunizar que as estudantes com deficiência intelectual tenham condições de permanecer na escola e se formarem.

De acordo com UNFPA; UNICEF (2021, p. 4): “(...) acesso desigual a direitos e oportunidades, o que contribui para retroalimentar ciclos transgeracionais de inequidades de gênero, raça, classe social, além de impactar negativamente a trajetória educacional e profissional”. Dessa forma, a desigualdade provocada pela pobreza menstrual afeta diferentes grupos sociais e aumenta ainda mais as desigualdades entre homens e mulheres.

No estopim das discussões levantadas nesta categoria, é importante priorizar que somente oferecer absorventes na escola não garante a permanência dessas alunas e acesso ao desenvolvimento, contudo é preciso oportunizar condições sanitárias com banheiros limpos e com água potável, papel higiênico, sabonete e educação menstrual no currículo escolar para que a pobreza menstrual não interfira no rendimento escolar destas estudantes (Reyes; Silva; Jung, 2023).

Além disso, a escola como um espaço privilegiado de socialização entre os estudantes, precisa debater sobre a preservação de estereótipos em relação ao corpo das estudantes, ao tabu da menstruação e ao papel das mulheres jovens e adultas com deficiência intelectual.

É preciso estar alerta aos pequenos indícios quando abordamos a questão do estereótipo da estudante mulher, especialmente quando se trata da estudante mulher adulta com deficiência intelectual em uma escola predominantemente infantil. Nesse contexto, alguns sinais discretos demonstram a dinâmica de perpetuação do machismo, do capacitismo e do espaço infantilizado.

Durante uma das primeiras visitas feitas à escola, perguntamos sobre as habilidades das estudantes da classe especial de EJA. A maioria das respostas estavam relacionadas a habilidades domésticas como lavar louça ou arrumar a cama. Como observado no trecho abaixo:

(...) Enquanto eu via os cadernos das alunas, a aluna Alessandra veio me mostrar as pulseiras que ela confeccionava. Ela as guarda em uma bolsinha e vende por R\$ 2,00 cada. Aproveitei e adquiri uma pulseira. Ela disse que sonha em ser bailarina e me mostrou o caderno de desenho. Registrei os desenhos. A maioria de bailarinas que ela fez. Enquanto isso, a aluna Serena cantava e dançava ao som do DVD “Patati e Patatá”. A professora relatou que ela estava mais agitada nesse dia. Perguntei à ela sobre as habilidades das alunas, ela disse

que elas estavam começando a ter autonomia em casa, como lavar louça, varrer o chão e arrumar a cama, mas que as famílias não incentivavam cozinhar por causa do fogão (Trecho do diário de campo do dia 10 de maio de 2023)

Tal constatação demonstra como ainda se vê a orientação do papel da mulher na escola. Sobre a perpetuação do estereótipo do gênero, Louro (2014, p. 71) afirma que:

Mas a linguagem institui e demarca os lugares dos gêneros não apenas pelo ocultamento do feminino, e sim, também, pelas diferenciadas adjetivações que são atribuídas aos sujeitos, pelo uso (ou não) do diminutivo, pela escolha dos verbos, pelas associações e pelas analogias feitas entre determinadas qualidades, atributos ou comportamentos e os gêneros (do mesmo modo como utiliza esses mecanismos em relação às raças, etnias, classes, sexualidades, etc).

À essa lista apresentada pela autora acima podemos acrescentar as pessoas com deficiência, cujas barreiras sociais podem impactar o seu desenvolvimento. Como exemplo, citamos a estudante Raquel³⁶ da nossa pesquisa. Durante o ano de 2023, em que realizamos a pesquisa na escola, Raquel, de 22 anos, estava matriculada, mas não pôde frequentar. A razão atribuída foi que com a morte de sua mãe, ela foi morar com a sua irmã mais velha. O local além de ser de difícil acesso para as vans (a secretaria municipal de educação disponibiliza vans de transporte para os estudantes com deficiência) com barricadas montadas pelos criminosos da região, sua irmã tinha tido filhos gêmeos, alegava não poder levar Raquel ao ponto de encontro mais próximo. Raquel, como a professora da turma havia dito, era uma jovem que acompanhada com trabalho pedagógico, poderia ser alfabetizada e alcançar autonomia.

Com base no documento fornecido pela escola, Raquel estava na classe especial há 16 anos, ou seja, desde os 6 anos de idade. Ela nunca experienciou uma sala de aula do Ensino Fundamental regular. A aluna permaneceu por 16 anos na mesma turma de classe especial. Saiu sem que tivesse concluído o seu processo de alfabetização, conforme relatou a atual professora da turma, que a acompanhou apenas um dos 16 anos em classe especial.

Assim como Raquel, ao final de 2023, Serena, Raiane, Valeria e Valletina não haviam concluído o processo de alfabetização. Do grupo das alunas da classe especial de EJA, somente Alessandra estava iniciando o processo de leitura de palavras simples, como é observado no relatório descrito pela professora da turma:

³⁶ Nome sugerido pela autora, pois a aluna não participou do ano letivo em que foi realizada a pesquisa, mesmo estando devidamente matriculada.

(..) a aluna é cordial com todos os funcionários da escola. Relaciona-se bem com a turma de forma geral e é muito querida pelos colegas. No entanto, nesse bimestre, a aluna declarou não querer mais vir à escola. Alessandra³⁷ algumas vezes estava nervosa e alterada, precisando de tempo para se acalmar, tendo como principal queixa, o transporte escolar, pois na mesma van, vem um aluno da classe que, durante todo o percurso até a escola, apresenta falas inadequadas ligadas a excrementos do corpo. Ela geralmente é tranquila e gosta de se sentar-se em uma mesa sozinha para concentra-se no seu processo de leitura. Já lê palavras formadas por sílabas canônicas (consoantes + vogais). Acompanha a leitura do texto proposto e consegue interpretar a moral da história. Nesse bimestre intensificamos a diversidade de textos (...) Como outros destaques do bimestre, podemos citar os trabalhos do semáforo do toque, no qual a turma conheceu seus direitos e os cuidados com a prevenção do abuso sexual, além do sarau literário, a festa do dia das crianças e as atividades envolvendo sistema monetário, com cálculos de valores aproximados e as formas de pagamentos. (Trecho do relatório da aluna do 3º. Bimestre de 2023)

Raquel, Serena, Valeria, Valletina, Raiane e Alessandra são estudantes jovens e adultas com deficiência intelectual em uma classe especial de EJA. E apenas essa condição se apresenta como um denominador em comum. Suas histórias de vida, suas conquistas e seus modelos familiares são totalmente diferentes umas das outras. E isso interfere nos seus processos de desenvolvimento, não cabendo compará-las entre si. Isso se deve ao fato de que, para Vigotski (2018) é necessário considerar a situação social de desenvolvimento de cada indivíduo. Nesse sentido, Smolka (2019, p.20) destaca que para o autor:

Concebendo o meio, a ambiência social, cultural, como fonte de desenvolvimento, ele mostrava, em seus estudos, como o ritmo de desenvolvimento na relação do indivíduo com o meio é variável e de grande complexidade, desde o funcionamento orgânico (fisiológico, neurológico,

³⁷ Nome fictício escolhido pela aluna

endócrino, por exemplo) até os modos de (inter)agir, aprender e apropriar-se da cultura

Ademais, de acordo com a Teoria Histórico-cultural, o desenvolvimento, está relacionado às formas de participação e apropriação das práticas sociais e culturais, assim nas relações de ensino, ensinar e significar são formas interativas mediadas pela linguagem, trabalhado com signos. “O signo é meio/modo de relação social que afeta o funcionamento mental” (Smolka, 2010, p. 117).

Ou seja, os modos de aprender são constituídos nas relações de ensino, nas quais essas relações são afetadas. Dessa forma, cada aluna acima citada teve o seu percurso historicamente e socialmente afetado, o que se implica nas suas formas de aprender, cabendo ao professor o movimento dialético de interconstituição, no qual se realçam as relações de ensino e se ressaltam as formas de atuação (Smolka, 2019).

Se entendemos que as relações de ensino são permeadas pelo afeto (Vigotski, 2018), a escola como instituição deve valorizar a vivência, o desenvolvimento e a singularidade de cada estudante, especialmente as estudantes mulheres com deficiência intelectual, ouvindo e compreendendo suas experiências, considerando suas idades cronológicas, pois é comum terem o papel de eternas crianças refletidos por profissionais e familiares.

Nesse sentido, dialogamos com Louro (2014, p. 89):

Portanto, se admitimos que a escola não apenas transmite conhecimentos, nem mesmo os produz, mas que ela também *fabrica* sujeitos, produz identidades étnicas, de gêneros, de classe; se reconhecermos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se reconhecermos que essas identidades estão sendo produzidas através de relações de desigualdade; se admitimos que a escola está intrinsecamente comprometida com a manutenção de uma sociedade dividida e que faz isso cotidianamente, com nossa participação ou omissão; se acreditarmos que a prática escolar é historicamente contingente e que é uma prática política, isto é, que se transforma e que pode ser subvertida; e, por fim, se não nos sentimos conformes com essas divisões sociais, então, certamente, encontramos justificativas não apenas para observar, mas, especialmente, para tentar interferir na continuidade dessas desigualdades.

A autora questiona o papel da escola enquanto instituição formadora de sujeitos críticos. Ela sugere, que se queremos viver em uma sociedade que acredita na plena participação de todos, as políticas públicas voltadas para a educação menstrual são necessárias para que haja equidade entre estudantes homens e mulheres, possibilitando maior igualdade de gênero. Se faz urgente ouvir os anseios e desejos das estudantes jovens e adultas com deficiência intelectual, para que a cultura da manutenção do estereótipo não seja mais uma realidade em nossas escolas.

A próxima categoria irá apresentar as situações sobre as possibilidades de aprendizagem.

4.2.4 - Possibilidades de aprendizagem

Na categoria anterior finalizamos dialogando sobre as relações de ensino, o currículo e as práticas escolares permeadas por meio do debate sobre o lugar da estudante mulher jovem e adulta na escola e a desigualdade de gênero. Por meio desses núcleos conceituais emerge a próxima categoria: as possibilidades de aprendizagem na escola.

A Creche Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto (CEMAA) é conhecida na comunidade por sua organização popular, que é uma marca desde a sua inauguração em fevereiro de 1921. Nesta história passou a ser conhecida por acolher os alunos com deficiência, visto que, em algumas escolas da região, como relataram alguns responsáveis é comum a recusa da matrícula ou, quando há, a escola estimula que o estudante seja remanejado para outra unidade.

Podemos apontar como exemplo sobre a percepção da escola ser compromissada com os estudantes com deficiência, as aulas de *ballet* oferecidas pelo professor Felipe³⁸ por meio do projeto Arte e Movimento destinado aos alunos com deficiência na escola.

O projeto Arte e Movimento são aulas de *ballet* clássico para estudantes com deficiência da rede municipal de Duque de Caxias. A princípio, o projeto teria iniciado em um CIEP³⁹ e só em 2020 foi para a CEMAA, onde ganhou uma nova roupagem: como havia espaço na grade curricular, o professor passou a oferecer também as aulas de *ballet* aos alunos sem deficiência.

O *ballet* faz parte da rotina dos estudantes da classe especial de EJA. Às quartas-feiras, dia da aula, eles levam os trajes e as sapatilhas para a sala de *ballet*, cuja atividade acontecia geralmente às 11h. Durante as aulas com o professor Felipe, percebíamos a mudança de comportamento de algumas estudantes. Valeria, que era introvertida em sala de aula, movimentava-se muito pouco, ficava a maior parte do tempo sentada em uma cadeira, assistindo ao DVD da Galinha Pintadinha em outra sala da classe especial. No entanto, ao chegar no *ballet*, ela se movimentava, dançava, cantava e sorria⁴⁰.

³⁸ Nome escolhido pelo professor na rifa

³⁹ Centro Integrado de Educação Pública

⁴⁰ Registrado no diário de campo dos dias 2 de agosto de 2023, 4 de outubro de 2023 e 1º de novembro de 2023,

O mesmo pode ser dito de Alessandra. Em sala de aula, ela permanecia a maior parte do tempo de cabeça baixa, fazendo cópias ou resolvendo cálculos afastada em um canto dos demais colegas. Apesar de não ter dificuldade na fala, a aluna falava pouco em sala de aula. Raramente se levanta e não costuma abordar a professora para tirar dúvidas. Esse comportamento, assim como o da Valeria, era alterado durante os encontros de *ballet* com o professor Felipe, tendo em vista que Alessandra se expressava e participava ativamente. A aula de *ballet* era um dos momentos mais aguardados, como comentou Alessandra⁴¹ durante a Roda de Conversa:

(...) Em seguida perguntei o que elas gostavam na escola. Raiane respondeu que gostava da escola, Alessandra respondeu que gostava do ballet e Valéria não respondeu. (Trecho do diário de campo de 22 de novembro de 2023)

O *ballet* foi o motivador para que Alessandra permanecesse estudando, como relata a professora da turma:

A Alessandra⁴² mudou de unidade escolar por conta do projeto do ballet que foi extinto na unidade que ela estudava (Trecho da conversa pelo whatsapp do dia 16 de março de 2024)

Outro ponto de encontro em relação à aluna com o projeto de ballet é o seu envolvimento com o professor, não somente com as aulas, como visto na culminância do projeto da Páscoa em 2024, relatado no diário de campo:

(...) A professora Isabella estava terminando a arrumação, com ajuda da funcionária Maitê e de um aluno, enquanto os outros permaneciam sentados, inclusive Alessandra aparentemente chateada e usando máscara de proteção respiratória (o uso da máscara era uma maneira que aluna tinha para esconder quando estava chateada). De acordo com a programação, a turma deveria assistir à contação de história às 11h, mas como havia uma brecha no horário, foram às 9h (...). Ao retornar para a sala de aula, Alessandra foi para a sala de leitura onde acontecia o ensaio de ballet (a sala de ballet está sem uso devido à infiltrações). [...] Eu me ofereci para buscar a aluna na aula de ballet. Como estavam preparando os ovos de Páscoa, a professora da turma sugeriu que eu falasse para ela que eu estava indo buscá-la para

⁴¹ Nome fictício da aluna

⁴² Nome trocado para preservar a identidade da aluna

preparar um para o professor. Ao chegar lá, vi que ela estava sentada em uma cadeira, observando, visto que não era o dia de ensaio da turma e ainda usava máscara. Quando eu cheguei, ela juntou as pernas e deu as costas (dando a entender que não iria me acompanhar). Então eu disse a ela que a Isabela estava a chamando e faria um chocolate para o Felipe. Nesse instante, o olhar estava mais animado e ela desceu para a sala. Ela então estava animada e sem a máscara fazendo o chocolate para o professor. Acabado o chocolate, ela o entregou e isso mudou o dia dela. Passou a ficar empolgada e ajudar nas tarefas coletivas de sala de aula (Registrado em diário de campo do dia 28 de março de 2024).

O trecho do diário de campo apresenta como a afetividade entre o professor e a aluna atingia o estado emocional da aluna e, por conseguinte, a sua disposição em participar das atividades propostas para a escola. Para a aluna, a escola se resumia aos ensaios de *ballet*. Ademais, o projeto proporciona aos alunos apresentações em teatros e espaços, os quais, para muitos estudantes eram territórios inexplorados, seja pela condição financeira ou pelas condições de acesso. O *ballet* ultrapassa os portões não só da escola, mas o portão do corredor da classe especial, o portão que separa os alunos da classe dos demais alunos da escola.

Ainda nessa discussão, observamos o planejamento e organização de atividades coletivas na escola, com foco da participação coletiva dos alunos da classe especial de EJA. Ao longo da nossa imersão durante o ano letivo de 2023 e o primeiro semestre de 2024, acompanhamos atividades coletivas como as festas do Dia das Crianças, aniversário da escola (Sarau janelas floridas), festa junina, culminância sobre a Páscoa, atividades extraclasse com a ONG Gastromotiva e com o SESC e projetos coletivos da escola como o da consciência negra.

À respeito das atividades do mês da consciência negra, estas relacionam-se com a temática do projeto político-pedagógico (PPP) intitulado: “Tire o preconceito do caminho, que eu quero passar com minha cor... com meu modo de ser e viver!”, dessa forma, em novembro, a escola organizou uma exposição das atividades relacionadas à educação das relações étnico-racial, assim como a classe especial de EJA participou com atividades com a professora da turma e nas aulas de informática.

O aniversário da escola estava previsto no PPP também. Nesse ano, foi organizado um sarau literário nomeado “Janelas floridas” para comemorar os 102 anos da instituição. O sarau contou com a participação de toda a escola e com oficinas como de capoeira, meditação e de

artes. O grupo de pesquisa GEDH/UERJ-CNPq ofereceu uma oficina de sapatinhos de paper squishy⁴³, que consistia em produzir sapatinhos com essa técnica, após a leitura coletiva do livro “Por que Renato não usa sapato?” (Barbosa; Teixeira, 2022), que aborda a temática da deficiência e do protagonismo infantil.

Ainda sobre o aniversário da escola, houve apresentação do *ballet*, envolvendo alunos com e sem deficiência, além da apresentação de corais de música organizados pelas turmas e a homenagem a antigos professores e funcionários.

A presença da classe especial de EJA era vista em todos os momentos e em todos os espaços, assim como em outras atividades coletivas da escola, como a festa junina e o dia das crianças. No dia da festa do Dia das Crianças, a direção da escola preocupou-se em alugar brinquedos para todas as faixas etárias, assim como uma mesa de “*hockey air*” que foi a sensação dos alunos adultos da escola.

Nesse sentido, a coordenação da escola demonstrava preocupação sugerir atividades extraclasse aos estudantes das classes especiais como o passeio ao Parque Lage, visita com atividade sobre alimentação com a ONG Gastromotiva e higiene bucal com o SESC.

Esses momentos são significativos para os estudantes da classe especial, pois a pessoa se constitui no outro, nas relações humanas, por meio dos signos. A escola ao propor atividades além do portão da classe especial, amplia as dimensões sociais e culturais, aumentando o repertório desses alunos. Dainez e Freitas (2018, p.3) afirmam que: “Vigotski assegurou ser papel da escola gerar modos de trabalho que respondam às peculiaridades e às possibilidades de desenvolvimento cultural dos alunos com deficiência”.

A maioria dos estudantes da classe especial de EJA sempre estiveram na escola; alguns entraram na classe especial aos 6 anos de idade, fazendo atividades de alfabetização com os mesmos parceiros de sala de aula. Oferecer possibilidades de aprendizagem amplia as oportunidades para os alunos dessa turma.

A exemplo disso, refletimos sobre uma imagem postada em dezembro de 2024, nas redes sociais da escola. Em um evento denominado “Mostra de talentos” os estudantes da escola apresentaram suas habilidades. A classe especial de EJA protagonizou o evento com alguns alunos da turma. Chamou-nos atenção a exposição de bijuterias feita por uma aluna da classe.

Na Mostra de talentos, a escola recebeu os alunos para exibirem as suas habilidades. A aluna da classe especial de EJA, Alessandra confeccionou bijuterias e as exibiu sobre uma

⁴³ Técnica de desenho artesanal, feito com material simples e que imita a sensação de apertar. Os sapatinhos eram enchidos com espuma.

mesa próximo ao refeitório , acompanhada de duas funcionárias da escola. Ela fez uma placa com o valor das bijuterias (R\$2,00) e a chave pix para o pagamento.

Durante a nossa imersão, notamos que as habilidades dessas alunas iam além das habilidades domésticas, como da aluna Alessandra⁴⁴ que fazia bijuterias e as vendia por R\$2,00 e que comprávamos a cada ida ao campo. Essa situação expõe um aspecto que trouxemos na categoria anterior. No início das nossas visitas, ao perguntarmos sobre as habilidades e potencialidades das estudantes jovens e adultas da classe especial, a resposta estava atrelada às habilidades domésticas como arrumar a cama ou lavar a louça, como se as habilidades domésticas estivessem condicionadas a uma vida independente.

Há de se ressaltar assim a intervenção da pesquisa no contexto escolar, ao trazer à tona as habilidades das alunas e promover essa desconstrução em relação ao gênero, que limita as expectativas e as possibilidades das estudantes jovens e adultas com deficiência.

Além da intervenção da pesquisa, o olhar atencioso da escola, em exibir o talento dos estudantes enuncia que a escola estava atenta às vivências destes. Mas afinal, qual o sentido da escola para as estudantes jovens e adultas com deficiência intelectual? De acordo Vigotski (2021a) os objetivos educacionais dos estudantes com deficiência são os mesmos para os estudantes sem deficiência, onde o afeto, como citam as autoras Dainez e Smolka (2014, p. 1104)

pode ser desencadeador de vias alternativas de desenvolvimento, entendidas como a realização e o surgimento de alguma nova formação no processo de desenvolvimento. Juntamente com a questão do afeto, mas muito brevemente, Vigotski pontua a importância do caráter criativo no desenvolvimento da criança deficiente

Nesse sentido, para o autor o desenvolvimento é atravessado pelo afeto, pela significação. Dessa forma, Padilha (2017, 2018) pontua que o estudante tem o direito de aprender, apropriar-se da cultura, ter acesso aos bens materiais e simbólicos por ela aprendido, assim cabe à escola o papel onde todos devem aprender. Na mesma linha, Dainez e Smolka (2019) argumentam que a função social da escola vai além da convivência/socialização, relacionando-a ao trabalho de ensino e apropriação do conhecimento.

As cenas descritas nesta categoria ilustram as possibilidades de aprendizagem para as estudantes da classe especial de EJA. O trabalho pedagógico coletivo não infantilizado e voltado para suas potencialidades, nas quais as estudantes possam expressar as suas motivações, dando destaque para a natureza social e histórica. Em diálogo com a afirmação de Vigotski

⁴⁴ Nome fictício para resguardar a identidade da aluna

(2021b, p.195), afirmamos “O essencial para a escola não é o tanto que o aluno aprendeu, mas muito mais o que ele consegue assimilar”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há tanta suavidade
Em nada se dizer
E tudo se entender
Fernando Pessoa⁴⁵

No decorrer desta pesquisa, a seguinte inquietação nos conduziu no sentido de analisar as mulheres adultas em uma classe especial: Como as políticas educacionais atuadas em uma escola pública afetam a escolarização de estudantes mulheres jovens e adultas com deficiência intelectual?

Durante o percurso junto à escola, por meio da observação/atuação, realizamos registros do cotidiano escolar em fotos e vídeos da classe especial de EJA. Contudo algumas preocupações nos acompanhavam: o que exatamente registrar de uma sala de aula? O que é importante? Atrelado a esses questionamentos ainda tinha o fato de as estudantes da turma falarem e interagirem muito pouco. Cada ida à escola, eu torcia para que houvesse algum movimento, um rebuliço e pudesse ouvir das alunas suas vozes.

Foi neste momento que percebi que era preciso separar o papel da professora do da pesquisadora, pois como professora, todas as minhas turmas, mesmo as de classe especial (que costumam ser reduzidas) são barulhentas, então era isso que eu pretendia encontrar.

No entanto, no silêncio da classe especial da EJA durante a pesquisa, aprendi a observar os pequenos sinais: os gestos, os olhares, o sorriso. A presença e a ausência. Ganhei a amizade da turma e da professora, e só assim foi possível realizar a Roda de Conversa com as alunas, uma vez que eu abordaria temas que para muitas mulheres ainda são considerados um tabu: seu corpo e a menstruação.

A imersão no cotidiano possibilitou conhecer as alunas da classe especial de EJA. Desse modo, a forma de aproximação foi oferecer ajuda, fazendo perguntas, sem parecer que estávamos entrevistando. Os momentos vividos, foram registrados por filmagem, fotografias e

⁴⁵ Poesias inéditas (1930-1935). Lisboa: Ática, 1955’

mapeamento dos documentos, sendo posteriormente catalogados, categorizados e anotados no diário de campo.

Nem tudo foi possível registrar ao longo de um ano e meio em que permaneci na escola, mas como tive um bom relacionamento com os professores, eles disponibilizaram seus contatos telefônicos e continuamos nossas conversas pelo aplicativo *WhatsApp*. Essas trocas contribuíram para a pesquisa, visto que o deslocamento percorrido entre a minha casa até a escola consumia um período superior a uma hora.

Nesses arranjos a pesquisa foi despontando, e pude começar a compreender as discussões que o grupo de pesquisa tecia acerca dos estudos sobre a deficiência a partir dos pressupostos da Teoria Histórico-cultural. Em seus estudos sobre a defectologia, Vigotski (2021) assume que a deficiência não é uma limitação para o desenvolvimento. Todos são capazes de desenvolver as funções psicológicas superiores, por meio da cultura.

Diante disso, eu me questionava sobre o que Vigotski pensaria, se estivesse vivo, ao se deparar com uma classe especial de adultos, em uma escola de crianças, separada por um portão.

Partindo do objetivo dessa pesquisa: analisar o processo de escolarização das estudantes mulheres com deficiência intelectual matriculadas em uma classe especial de Educação de Jovens e Adultos (EJA), a partir das políticas educacionais atuadas em uma escola pública, podemos afirmar que, ao longo da nossa imersão, foi possível observar na escola um processo de transformação em relação às estudantes jovens e adultas com deficiência intelectual. Os discursos e as práticas estavam gradualmente se aproximando para uma perspectiva mais emancipatória e menos infantilizada.

Nesse contexto, foi necessário recuperar os documentos nacionais que tratassem da Educação Especial, em diálogo com as classes especiais, assim como os documentos nacionais que abordassem a Educação de Jovens e Adultos. O marco temporal foi a LDB 1961 (Brasil, 1961). A partir desses, foi feita uma busca com os documentos municipais (Duque de Caxias) com a mesma abordagem e tendo como marco temporal, o ano de 2014, devido à publicação do Plano Municipal de Educação (Duque de Caxias, 2015).

Esses referenciais são importantes porque demonstram como a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos foram se constituindo no Brasil, tanto nas diretrizes nacionais como nas políticas municipais. Nesses percursos vários foram os tensionamentos, avanços e retrocessos. Por isso somente os documentos (papéis) eram insuficientes para compreender os processos de escolarização das mulheres jovens e adultas, pois as políticas não são implementadas, e sim atuadas, traduzidas e interpretadas.

Ademais, as escolas fazem políticas. E foi por meio dos estudos de Ball, Marguire e Braun (2021) que nos apoiamos na teoria da atuação de políticas para compreender como a escola atua política em relação às estudantes da classe especial de EJA. Esta teoria, em diálogo com a THC nos forneceu ferramentas para entendermos a dimensão política do meio nos contextos da escola.

Ainda nessa discussão, podemos dizer que as nossas análises apontam como as políticas nos contextos da escola são atuadas no contexto da prática. Dentre elas, podemos mencionar a PNEEPEI (Brasil, 2008). Esta política orienta que os estudantes com deficiência sejam matriculados em turmas regulares, não mais em classes ou escolas especiais.

No levantamento feito pelo Inep em 2023 (Brasil, 2024) aponta-se que no Brasil ainda havia 154.010 estudantes matriculados em classes especiais e 1466 municípios ofereciam esse tipo de atendimento. Apesar de haver cada vez menos matrículas nessas turmas, elas ainda existem. Como Ratusniak (2016, p.1) nos lembra: “A Classe Especial ainda existe sim, mas não deveria existir. E como não deveria existir, fica no campo do não-dito, na obscuridade, nas sombras, na última sala da escola. É o lugar dos incorrigíveis”.

Precisamos falar sobre as classes especiais, sobretudo das classes especiais de adultos, dos que “perderam o bonde da inclusão”, dos que nasceram antes de 2008 e que hoje as secretarias de educação não sabem o que fazer com eles. A LDB 9394 (Brasil, 1994) preconiza que os estudantes com deficiência tenham o direito à terminalidade, contudo, percebemos que essa terminalidade, não é assegurada no município de Duque de Caxias, assim como não existe possibilidade de progressão escolar. O aluno só muda de instituição, pois não há mecanismos intersetoriais como esporte, lazer ou trabalho para que esses estudantes sejam remanejados.

Ademais, existindo as classes especiais de adultos, é necessário pensar no trabalho pedagógico dessa turma. A matriz curricular da EJA (Duque de Caxias, 2022) era voltada pensada no perfil do estudante trabalhador, que estava retornando à escola após um dia de trabalho para estudar à noite. Não são mencionadas as EJAs diurnas.

Nesse sentido, as estratégias de mediação pedagógica são essenciais para atender às especificidades dos sujeitos da classe especial da EJA. Essas estratégias teriam que ser planejadas no PEI de cada estudante, contudo o documento, que era a principal estratégia da rede municipal voltado para a Educação Especial, não tinha uma plena adesão na escola e na classe especial pesquisada, não sendo construído pela professora da turma até 2023.

Em continuidade, os indícios nos apontam a desigualdade de gênero no acesso e permanência na escola. Como Raquel que teve os estudos interrompidos para cuidar dos sobrinhos. Ou como ainda mesmo depois dos avanços na indústria farmacêutica e do Programa

Dignidade Menstrual⁴⁶, as estudantes da classe especial da EJA ainda se ausentam quando estão menstruadas, perdendo em média 45 dias letivos no ano em relação às pessoas que não menstruam e vão à escola. É preciso promover uma cultura que escute as estudantes mulheres com deficiência intelectual e ofereça a elas a possibilidade de escolhas.

Assim a escola assume a função social enquanto espaço de desenvolvimento cultural. Estas alunas estão há anos na mesma classe especial. Não há política municipal para encerramento destas. Dessa forma, é necessário pensar nas estratégias de mediação pedagógica, na acessibilidade curriculare e na construção coletiva do PEI. A classe especial precisa superar os obstáculos e oferecer desafios aos seus estudantes

Considerando a situação desta turma, políticas como o projeto de *ballet*, a realização da mostra de talentos e a promoção de atividades coletivas na escola, demonstram ser possibilidades concretas de aprendizagem para as alunas da classe especial de EJA, porém insuficientes. Tais estratégias pedagógicas ampliam o repertório, estimulam a participação e a frequência e possibilita a participação coletiva. Para Vigostski (2021) as relações de ensino se constroem por meio de abordagens que priorizam práticas educativas capazes de promover o desenvolvimento cultural dos alunos com e sem deficiência.

Concluo essa trajetória com a intenção de contribuir para o debate já em andamento sobre as mulheres com deficiência intelectual na EJA e de despertar em outros pesquisadores o interesse pelo tema e pelo estudo sobre as classes especiais. Isso se mostra urgente, para se discutir políticas públicas voltadas para os e as jovens e adultos e adultas com deficiência intelectual.

É importante recordar também que esta pesquisa é oriunda do Projeto Coletivo “Políticas de educação, relações de ensino e condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na escola” (PECD), iniciado em 2022 e que se desdobrou em uma escola de uma região periférica do estado do Rio de Janeiro. Esta região, o município de Duque de Caxias é reconhecida por seus conflitos nas desigualdades sociais (Souza, 2022).

Desse modo, a escola pesquisada, como dito anteriormente, surgiu e permanece orientada aos filhos dos trabalhadores de Duque de Caxias. Hoje, ela é também reconhecida, diante de tantos desafios que a rede municipal ainda apresenta, ser uma escola que acolhe os alunos com deficiência.

⁴⁶ Programa lançado em 8 de março de 2023, pelo Decreto nº 11.432, e que distribui absorventes através da farmácia popular para pessoas que menstruam entre 10 a 49 anos e que se encontram o cadastro único, estudantes de escola pública e moradores em situação de rua.

Em 1937, a revolucionária Armanda Álvaro Alberto, ao ser presa pela ditadura de Getúlio Vargas, não imaginaria, que após 88 anos uma frase escrita em sua carta aos alunos da escola, ainda ecoaria como os frutos do sapotizeiro que ainda se encontra no quintal da escola: em nossa escola, todos são irmãos (...) quero ver todos juntos, ajudando-os uns aos outros.

REFERÊNCIAS

- ABRANTES, Angelo Antonio; BULHÕES, Larissa. Idade adulta e o desenvolvimento psíquico na sociedade de classes: juventude e trabalho. In: MARTINS, Lígia Márcia; ABRANTES, Angelo Antonio; FACCI, Marilda Gonçalves Dias (org.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Autores Associadas, Campinas, SP, 2016.
- ADICHE, Chimamanda Ngozi. **Para educar crianças feministas: um manifesto**. São Paulo: Companhia das letras, 2017.
- ALBERTO, Armanda Álvaro (org.). **A escola regional de Meriti: documentário: 1921-1964**. Brasília, Inep, CEPEMHEd, 2016.
- ALMEIDA, Welita Gomes. Gênero e Deficiência: a exclusão social de mulheres deficientes. In: **seminário nacional gênero e práticas culturais: culturas, leituras e representações, 2.**, 2009, João pessoa. Anais do II Seminário Nacional Gênero e Práticas culturais. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, p. 1-13, 2009.
- American Association on Mental Retardation. **Mental retardation: definition, classification, and systems of supports**. Washington, DC, USA: AAMR, 2002.
- ANTUNES, Katiúscia Cristina Vargas. **Uma leitura sociológica da construção do espaço escolar à luz do paradigma da educação inclusiva**. 2007. 98f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- ANTUNES, Katiúscia Cristina Vargas. **História de vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e constituição do sujeito**. 2012. 154f. Tese (Doutorado em Educação), Faculdade de Educação. Universidade do Estado do Rio de Janeiro.
- ARAÚJO, Emanuel. A arte da sedução: sexualidade feminina na colônia. In: MARY, Del Priore, (org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2004.
- Atlas do desenvolvimento humano no brasil**. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/>. 2010. Acesso em: 06 de jun. 2024.
- AVILA, Leila Lopes de. **Planejamento educacional individualizado (PEI) para pessoas com deficiência intelectual na rede municipal de educação de Duque de Caxias (2001 - 2012)**. 2015. 204f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.
- AVELAR, Marina. Entrevista com Stephen J. Ball: Uma análise de sua contribuição para a pesquisa em política educacional. **Archivos Analíticos de Políticas Educativas**. v. 24, n. 24, fev., 2016.
- BALL, Stephen J. **Educational reform: a critical and post-structural approach**. Buckingham: Open University Press, 1994.
- BALL, Stephen J.; MAINARDES, Jeferson (orgs.) **Políticas Educacionais: questões e dilemas**. São Paulo: Editora Cortez, 2011.

BALL, Stephen. J. What is policy? 21 years later: reflections on the possibilities of policy research. **Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education**, London, 2015. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/loi/cdis20>. Acesso em: 30 jun 2023.

BALL, Stephen. J.; MAGUIRE, Meg; BRAUN, Anette. **Como as escolas fazem políticas: atuação em escolas secundárias**. Tradução Janete Bridon. Ponta Grossa: editora da UEPG, 2021.

BARBOSA, Alessandra Cassia de Oliveira Barbosa. **As representações sociais entre presidiários e ex-presidiários sobre a instituição escolar no presídio Evaristo de Moraes através da escrita epistolar**. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Licenciatura em Normal Superior) – Instituto Superior do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, RJ, 2006.

BARBOSA, Alessandra Cassia de Oliveira. **Influência do FUNDEF/FUNDEB nos indicadores educacionais nos municípios do Rio de Janeiro**. 2010. Monografia (Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação em Ciências Econômicas) – Faculdade de Economia, Universidade Candido Mendes, Rio de Janeiro, RJ. 2011.

BARBOSA, Alessandra C de O,; TEIXEIRA, Lyvia. **Por que Renato não usa sapato?** Rio de Janeiro: Autografia Edição e Comunicação LTDA, 2022.

BÊ, Ana. Feminism and Disability: A Cartography of Multiplicity. in Nick Watson, Alan Roulstone, Carol Thomas (Eds.), **Routledge Handbook of Disability Studies**. London: Routledge.p: 363-375, 2012.

BOWE, R.; BALL, S.; GOLD, A. **Reforming education & changing schools: case studies in policy sociology**. London: Routledge, 1992.

BORGES, Adriana Araújo Pereira. As Classes Especiais e Helena Antipoff: uma Contribuição à História da Educação Especial no Brasil. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 3, p. 345-362, jul.-set., 2015.

BORGES, Adriana Araújo Pereira; CAMPOS, Regina Helena de Freitas. A escolarização de Alunos com deficiência em minas gerais: das classes especiais à educação inclusiva. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v.24, p.69-84, 2018.

BRASIL. **Lei de 15 de outubro de 1827**. Manda criar escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e lugares mais populosos do Império. Coleção das Leis do Império do Brasil, Rio de Janeiro, 1827.

BRASIL. **Lei n. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 27 de agosto de 1961.

BRASIL. **Decreto nº 53.465, de 21 de janeiro de 1964**. Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura e dá outras providências. Poder Executivo, Brasília, DF, 8 de novembro de 1964.

BRASIL. [Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968](#). **Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências**. Presidência da República, Brasília, DF, 28 de novembro de 1968.

BRASIL. **Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1o e 2o grau, e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 12 de agosto de 1971.

BRASIL **Decreto Nº 72.425**. Cria o Centro Nacional de Educação Especial (CENESP), e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 de julho de 1973.

BRASIL. [Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967](#).(MOBRAL). Provê sobre a alfabetização funcional e a educação continuada a adolescentes e adultos. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 de dezembro de 1967.

BRASIL. **Emenda Constitucional no. 12 de 1978**. Assegura aos Deficientes a melhoria de sua condição social e econômica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, Brasília, em 19 de outubro de 1978.

BRASIL. **Portaria Cenesp/MEC 69**. O Diretora-geral do Centro Nacional de Educação Especial no uso das suas atribuições que lhe foram conferidas pela Portaria Interministerial no. 477, de 11 de agosto de 1977, regulamentada pela Portaria Interministerial no. 186, de março, de 1978 Resolve: Expedir normas para fixação de critérios reguladores da prestação de apoio técnico e/ou financeiro à Educação Especial nos sistemas de ensino público e particular. Serviço Público Federal, Brasília, DF, 28 de agosto de 1986.

BRASIL. **Decreto nº 92.374 de 6 de fevereiro de 1986**. Aprova o Estatuto da Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos - EDUCAR. Diário Oficial da União, Brasília, DF, de 6 de fevereiro de 1986a

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, (DF): Senado Federal, 1988. 496 p. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 24 jan 2023.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC/SEESP, 1994. 66 p.

BRASIL. **Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

BRASIL. **Parecer CEB nº: 11/2000**. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Ministério da Educação, Conselho Nacional de Educação, Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 de junho de 2000.

BRASIL. **Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica**. Resolução Conselho Nacional de Educação / Câmara de Educação Básica n. 2, de 11 set. 2001: Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 14 de setembro de 2001.

BRASIL. **Decreto nº 3.956, de 8 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Diário Oficial da União, DF, 8 de outubro de 2001a.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília DF: MEC/SEESP, 2008.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 23/2008**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos – EJA. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica, Brasília (DF), 8 de outubro de 2008a

BRASIL. **Atlas do Desenvolvimento Humano no Brasil**. Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.atlasbrasil.org.br/2013/>.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Políticas para as Mulheres. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria de Políticas para as Mulheres, 2013.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 25 jun. 2014

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024 : Linha de Base**. Brasília, DF : Inep, 2015.

BRASIL. **Lei n. 13.146, de 06 de julho de 2015**. Institui a Lei Brasileira de inclusão da Pessoa com Deficiência. Diário Oficial da União: Brasília, (DF), 6 jul. 2015.

BRASIL. **Resolução no. 01/2021 de 25 de maio de 2021**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos ao seu alinhamento à Política Nacional de Alfabetização (PNA) e à Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e Educação de Jovens e Adultos a Distância. Diário Oficial da União: Brasília, (DF), 26 de maio de 2021.

BRASIL. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica (2007 – 2008): Inep, 2009**.

BRASIL. Instituto nacional de estudos e pesquisas educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023**: Inep, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatisticas/educacao-basica>. Acesso em: 24/05/2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) – 2021**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 03/11/2023.

CALIXTO, Hector Renan da Silveira; SOUZA, Flávia Faissal. Da LDB à LBI: por onde anda a educação de surdos? In: BARROS, Adriana Lúcia de Escobar Chaves de; CALIXTO, Hector Renan da Silveira ; NEGREIROS, Karine Albuquerque de. **Libras em diálogo: interfaces com as políticas públicas**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2020.

CAMAZ, Fernando Ribeiro. Duque de Caxias-Rio de Janeiro: contradições entre crescimento econômico e desenvolvimento social. **Espaço e Economia**, ano 4, n.7, 2015.

CARVALHO, Maria de Fátima. Educação de jovens e adultos com deficiência mental: inclusão escolar e constituição dos sujeitos. **Horizontes**, v. 24, n. 2, p. 161-171, jul./dez. 2006.

CARVALHO, Chiara Lemos Monteiro. **Histórias de mulheres jovens e adultas estudantes: ensino de história como meio de conscientização**. Histórias de mulheres jovens e adultas estudantes: ensino de história como meio de conscientização. 2021, 84f. Dissertação (Mestrado em Ensino de História) Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, 2021.

COBEÑAS, Pilar. Investigar con mujeres con discapacidad: reflexiones epistemológicas y metodológicas desde el enfoque feminista-emancipador. **Revista Brasileira Estudos pedagógicos**, Brasília, v. 99, n. 251, p. 132-147, jan./abr. 2018.

DAINEZ, Débora; FREITAS, Ana Paula de. Concepção de educação social em Vigotski: apontamentos para o processo de escolarização de crianças com deficiência. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 145-156, set.-dez, 2018.

DAINEZ, Débora; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. A função social da escola em discussão, sob a perspectiva da educação inclusiva. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 45, e187853, 2019.

DAINEZ, Débora Dainez; SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; SOUZA, Flavia Faissal de. A dimensão constitutiva do meio: implicações políticas e práticas em educação especial. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 43, e256418, 2022.

DINIZ, Debora. Modelo social da deficiência: a crítica feminista. Brasília: Série Anis, **Letras Livres**, v. 28, p. 1-8, jul., 2003

DINIZ, Debora. **O que é deficiência**. São Paulo, Brasiliense, 2012.

DUQUE DE CAXIAS. **Plano Municipal de Educação de Duque de Caxias (2015-2025)**. Duque de Caxias. Disponível em: https://www.mprj.mp.br/documents/20184/203908/duque_de_caxias_lei_2.713_15_plano_municipal_de_educacao.pdf. Acesso em: 15 set. 2023.

DUQUE DE CAXIAS. **Regimento escolar das unidades escolares do município de Duque de Caxias**, Equipe de Supervisão Educacional, Duque de Caxias, 9 de fevereiro de 2015 a.

DUQUE DE CAXIAS. **Matriz Curricular**. Secretaria Municipal de Educação. Duque de Caxias, dezembro de 2022.

DUQUE DE CAXIAS. **Orientação para a Educação Especial para o ano letivo de 2023**. Coordenadoria de Educação Especial. 2023.

DUQUE DE CAXIAS. CRECHE ESCOLA MUNICIPAL DR. ALVARO ALBERTO. **Projeto Político pedagógico**, 2023a

EITERER, Carmem Lucia; DIAS, Jacqueline D'arc; COURA, Marina. Aspectos da escolarização de mulheres na EJA. **Perspectiva**, Florianópolis, v. 32, n. 1, 161-180, jan./abr, 2014.

ELIAS, Claudia de Souza Rodrigues; SILVA, Leandro Andrade da; MARTINS, Mirian Teresa de Sá Leitão; RAMOS, Neide Ana Pereira; SOUZA, Maria das Graças Gazel de; HIPÓLITO, Rodrigo Leite. Quando chega o fim? Uma revisão narrativa sobre terminalidade do período escolar para alunos deficientes mentais. **SMAD, Revista Eletrônica Saúde Mental Álcool Drog.** (Ed. port.) p. 48-53 jan.-abr. 2012

ESCOBAL, Giovana; ARAÚJO, Eliane Aparecida Campanha; GOYOS, Celso. Escolha e desempenho no trabalho de adultos com deficiência mental. **Revista Brasileira Educação Especial**, Marília, v.11, n.3, set-dez, p.335-372, 2005.

FARIAS, Adenize Queiroz de. **Trajetórias educacionais de mulheres: uma leitura interseccional da deficiência.** 2017. 138f, Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Federal da Paraíba 2017.

FÁVERO, Altair Alberto; TONIETO, Carina; CONSALTÉR, Evandro; CENTENARO, Junior Bufon (organizadores). **Leituras sobre a pesquisa em política educacional e a teoria da atuação.** Livrológica, Chapecó, SC, 2022.

FERNANDES, Ana Paula Cunha dos Santos. A escolarização de alunos da EJA em turma especial em tempo de política de educação inclusiva. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, n. 15, 2017.

FERNANDES, Sueli. **Fundamentos para a educação especial.** Curitiba: Ibplex, 2013.

FERREIRA, Giselle Coutinho. **Educação Inclusiva: sentidos e efeitos da formação continuada em serviço no contexto da EJA em uma escola de periferia.** 2020. 162f, Dissertação (Mestrado em educação, cultura e periferias urbanas) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2020.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In.: : GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.** Autores Associados, Campinas, SP, p. 36-46, 2013.

FRANCO, Liane Maria Gonçalves; VIEIRA, Elizabete da Conceição; BONDEZAN, Andreia Nakamura. O Trabalho Realizado em Classes Especiais na Cidade de Foz do Iguaçu In: **Kirikerê. Pesquisa em Ensino. Educação Especial: Políticas públicas e práticas pedagógicas.** n.3, abr., 2020.

FREITAS, Maria Teresa. A pesquisa de abordagem histórico-cultural: um espaço educativo de constituição de sujeitos. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 19, 2009.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias.** 1 ed., São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GARLAND-THOMSON, Rosemarie. Re-shaping, re-thinking, re defining: feminist disability studies. Washington: **Center for women policy studies**, 2001.

GARLAND-THOMSON, Rosemarie. Integrating Disability, Transforming Feminist Theory. **NWSA Journal**, v. 14 n. 3, 2002

GARLAND-THOMSON,
**Roosevelt's Sister: Why We Need Disability Studies in the
The Ohio State University Libraries** v. 36, n. 4, 2016.

Rosemarie.
Humanities.

GINZBURG, Carlo. **Mitos, emblemas e sinais: morfologia e história.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

GLAT, Rosana; FERNANDES, Edicléia M. Da Educação Segregada à Educação Inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Inclusão: revista de educação especial**, Brasília, v. 1, n. 1, p.35-39, out. 2005.

GLAT, Rosana.; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. O papel da educação especial no processo de inclusão escolar: a experiência da rede municipal de Educação do Rio de Janeiro. GLAT, R.; PLETSCHE, M. D.; FONTES, R. In: **Reunião Anual da Anped: Educação**, 29., 2006. Caxambu/MG. Anais. Caxambu, MG, 2006.

GLAT, Rosana.; PLETSCHE, Márcia Denise; FONTES, Rejane de Souza. Panorama da Educação Inclusiva no Município do Rio de Janeiro. In.: Rio Grande do Sul: **Educação & Realidade**, v. 34 (1), p. 123-136, jan.- abr., 2009.

GLAT, Rosana; PLETSCHE, Márcia Denise; (org.) **Estratégias educacionais diferenciadas para alunos com necessidades especiais**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2013.

GODINHO, Ana Cláudia Ferreira; FISCHER, Maria Clara Bueno. Escola, trabalho e gênero: uma experiência da Educação de Jovens e Adultos na rede pública de ensino de Porto Alegre. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, v. 35, n. 75, p. 335-354, mai./jun. 2019

GÓES, Maria Cecília Rafael de. A abordagem microgenética na matriz histórico-cultural: uma perspectiva para o estudo da constituição da subjetividade. **Cadernos Cedes**. ano XX, n. 50, p. 9-25, abr., 2000.

GOMES, Jacqueline de Souza; BARCELLOS, Danielle Pereira. Das classes especiais à educação inclusiva: um estudo sobre o sistema de educação de Miracema/RJ. **Revista Teias**, v. 24, n. 73, abr.jun., 2023.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Aprendizagem de jovens e adultos: avaliação na década da educação para todos. **São Paulo em Perspectiva**, São Paulo, v. 14, n. 1, p. 29-40, mai., jun., jul., ago., 2000.

HANSEL, Ana Flávia; RIBEIRO, Lucimare Aparecida; POLON, Sandra Machado. Os alunos das classes especiais e o processo de inclusão educacional. **Revista Aproximação**, v. 01. N. 01., out-nov-dez., 2019.

HONORATO, Rafael Ferreira de Souza. **Gênero nas políticas educacionais da educação de jovens e adultos**: trajetória, influência e textos. 2017. 102f, Dissertação (Mestrado em Educação) Centro de Educação, Universidade Federal da Paraíba, 2017.

HOSTINS, Regina Célia Linhares.; ROCHADEL, Olívia. Contribuições de Stephen Ball para o campo das políticas educacionais. **Revista online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 23, n. 1, p. 61-84, jan./abr., 2019.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Índice de Desenvolvimento humano (IDH) 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Produto Interno Bruto dos Municípios 2021**. Rio de Janeiro: IBGE, 2021a. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/estatisticas/economicas/contas-nacionais/9088-produto-interno-bruto.html>.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD) 2022**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/ideb>.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Mapa do Analfabetismo no Brasil**. 2003.

IPEA. **Núcleo de Disseminação de Pesquisa DIEST**. Políticas públicas e desigualdade social. Brasília: Ipea, 2023

JANNUZZI, Gilberta Martino. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Autores Associados, Campinas, SP, 2004

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; PAIVA, Jane (orgs.) **Políticas de educação para jovens e adultos: construindo diálogos com as Américas**. Rio de Janeiro: De Petrus, 2015.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes; BEIRAL, Hellen Jannisy Vieira; FERRARI, Gláucia Maria Ferrari. As políticas de educação de jovens e adultos na atualidade como desdobramento da constituição e da LDB. **Unisul**, Tubarão, SC, v.11, n. 19, p. 40 - 57, jan-jun, 2017.

JULIÃO, Elionaldo Fernandes (org.) **Em diálogo com a educação de jovens e adultos: questões, reflexões e perspectivas**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2020.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais**. Papyrus, Campinas, SP, 1995.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Deficiência múltipla e educação no Brasil: Discurso e silêncio na história de sujeitos**. Autores Associados, Campinas, SP, 1999.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Marcas da história social no discurso de um sujeito: Uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. **Cadernos Cedex**, ano XX, nº 50, abr, 2000.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala? In.: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Autores Associados, Campinas, SP, p. 47-63, 2013.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Notas do passado para pensar possibilidades de formação de professores em Educação Especial no presente. In: PAVÃO, Ana Cláudia Oliveira Pavão ... [et al.] orgs. **Formação de professores em educação especial** [recurso eletrônico] : realidades, desafios e tensionamentos. Santa Maria, RS : FACOS-UFSM, p. 132-139, 2025.

LANDIM, Thalita Andressa Barbosa Paes. A classe especial e as diversas possibilidades de práticas pedagógicas. In: VI Edipe. Encontro Estadual de Didáticas e Práticas de Ensino. 2015, Goiás. **Caderno de programação anais VI EDIPE**: cepedgoias.com.br/edipe/viedipe, 2015.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de; CAIADO, Katia Regina Moreno; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. As relações público-privado na educação especial: tendências atuais no Brasil. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 46, p. 40- 55, 2016.

LEONCY, Christiane Evelyn Teixeira. **Mulheres na EJA: Questões de identidade e gênero**. 2013. 175f, Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação Universidade Estadual de Campinas, 2013.

LOURO, Guacira Lopes. Mulheres na sala de aula. In: MARY, Del Priore, (org.). **História das Mulheres no Brasil**. São Paulo: Editora Contexto, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: Uma perspectiva pós-estruturalista**. 16. ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

MAINARDES, J. Abordagem do ciclo de políticas: uma contribuição para a análise de políticas educacionais. **Educação e Sociedade**, v. 27, n. 24, p. 47-69, jan./abr. 2006.

MAINARDES, Jeferson; MARCONDES, Maria Inês. Entrevista com Stephen J. Ball: um diálogo sobre justiça social, pesquisa e política educacional. **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 30, n. 106, p. 303-318, jan./abr. 2009.

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais [recurso eletrônico]: DSM-5 / [American Psychiatric Association ; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento ... *et al.*]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli ... [*et al.*]. – 5. ed. – Dados eletrônicos. – Porto Alegre: Artmed, 2014.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho. **O atendimento pedagógico na sala de recursos sob o viés do plano educacional individualizado para o aluno com deficiência intelectual: um estudo de caso**. 2017. 154f, Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

MASCARO, Cristina Angélica Aquino de Carvalho; REDIG, Annie Gomes. **Documento norteador para implementação do Plano Educacional Individualizado - PEI para o alfabetamento: Primeiros Passos**. Ponta Grossa - PR: Atena, 2024

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação especial no Brasil: Histórias e políticas públicas**. 6 ed. Cortez, São Paulo, 2011.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira, RIBEIRO, Karen. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. **Cad. Cedes, Campinas**, v. 34, n. 93, p. 175-189, maio-ago. 2014.

MELLO, Anahí Guedes de; NUERNBERG, Adriano Henrique. Gênero e Deficiência: interseções e perspectivas. **Revista Estudos Feministas**, v 20, n 3 p. 635-655, 2012.

MERCADO, Elisângela Leal de Oliveira; FUMES, Neiza de Lourdes Frederico. A História Contada pelos Professores: da Classe Especial à Sala de Recursos Multifuncional na Rede Municipal de Maceió. In: **VI Encontro Alagoano de Educação Inclusiva/ I Encontro Nordeste de Inclusão na Educação Superior**. Eixo Temático: Atendimento Educacional Especializado. Alagoas, 2015.

MIGNOT, Ana Chrystina Venancio. **Armanda Álvaro Alberto**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

MIGUEL; Luis Felipe; BIROLI, Flávia. **Feminismo e Política: uma introdução**. São Paulo, Boitempo. 2014.

MOURA, Adriana Ferro.; LIMA, Maria Glória. A Reinvenção da Roda: Roda de Conversa, um instrumento metodológico possível. **Revista Temas em Educação**, Paraíba, v. 23, n. 1, p. 95–103, 2014.

NARVAZ, Martha Giudice; SANT'ANNA Sita Mara Lopes; TESSELER, Fani Averbuh. Gênero e educação de jovens e adultos: a histórica exclusão das mulheres dos espaços de saber-poder. **Diálogo**, Canoas, n. 23, p. 93-104, ago. 2013.

NICOLAU, Stella Maris; SCHRAIBER, Lilia Blima; AYRES, José Ricardo de Carvalho Mesquita. Mulheres com deficiência e sua dupla vulnerabilidade: contribuições para a construção da integralidade em saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**, n. 18, v. 3, p. 863-872, 2013.

OEA. Organização dos Estados Americanos. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas com Deficiência**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/guatemala.pdf>. Guatemala, 1999. Acesso em 19/12/2024.

ONU - Organização das Nações Unidas. Assembleia Geral da ONU, 1948. **Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU**. Disponível. <https://www.unicef.org/brazil/declaracao-universal-dos-direitos-humanos>. Acesso em: 15 set. 2023.

PADILHA, Anna Maria Lunardi. O que fazer para não excluir: Davi, Hilda, Diogo...In.: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de (orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Autores Associados, Campinas, SP, p. 85-112, 2013

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Desenvolvimento Psíquico e Elaboração Conceitual por Alunos Deficiência Intelectual na Educação Escolar. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v.23, n.1, p.9-20, Jan.-Mar., 2017

PADILHA, Anna Maria Lunardi. Alunos com deficiência intelectual: reflexões sobre o conceito de desenvolvimento das funções psíquicas superiores e o papel da educação escolar na perspectiva histórico cultural da escola de Lev Vigotski. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 62-73, set.-dez. 2018.

PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES, Leôncio José Gomes. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24 e240050, p. 1-25, 2019.

PALÁCIOS, Keila Cristina Medeiros; REIS, Maria das Graças Fernandes de Amorim dos; GONÇALVES, Josiane Peres. A mulher e a educação escolar: um recorte da EJA na atualidade. **Revista Educação Popular**, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 104-121, set./dez. 2017.

PEREIRA, Alcilene Rodrigues. **Mulheres ditas com deficiência intelectual: limites e possibilidades dos contextos inclusivos**. 2019. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Instituto de Ciências Humanas e Sociais. Universidade Federal de Ouro Preto. 2019.

PEREIRA, Alcilene Rodrigues; JATOBÁ, Carla Mercês da Rocha; DINIZ, Ferreira Margareth. O corpo da mulher com deficiência intelectual nos discursos em pesquisas acadêmicas. Santa Maria: **Revista Educação Especial**, v. 33, 2020.

PEREGRINO, Mônica. Expansão do ensino fundamental, desigualdades escolares e juventudes pobres: elementos para a compreensão do processo de juvenilização da EJA. In.: JULIÃO, Elionaldo Fernandes; PAIVA, Jane (orgs.) **Políticas de educação para jovens e adultos: construindo diálogos com as Américas**. Rio de Janeiro: De Petrus, 2015.

PINO, Angel. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, ano XXI, nº 71, p.45-78, jul, 2000.

PINO, Angel. A psicologia concreta de Vigotski: implicações para a Educação. **Revista Psicologia da Educação**. n 7/8, p. 29-52, mai. 2019.

PLESSIM, Vinicius Kapicius. **A profissão docente na escola Regional de Meriti**. 2017, 201f, Dissertação (Mestrado em Educação) Faculdade de Educação da Baixada Fluminense, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2017.

PLETSCH, Márcia Denise; GLAT, Rosana A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. Brasília: **Linhas Críticas**, n. 35, v. 18, jan-abr, p. 193-208, 2012.

PLETSCH, Márcia Denise; PAIVA, Carla de. Por que as escolas continuam “laudando” alunos com deficiência intelectual? **Revista Educação Especial** [en linea]. Vol. 31(63), p. 1039-1079, 2018.

PLETSCH, Márcia Denise; SÁ, Miriam Ribeiro Calheiros de; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi. A favor da escola pública: a intersetorialidade como premissa para a educação inclusiva. **Revista Teias** v. 22, n. 66, jul.-set. 2021.

RATUSNIAK, Célia. De quem é o aluno da classe especial? In: **XI Reunião Científica Regional da Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação- ANPED Sul**, Curitiba, PR, 2016.

REDIG, Annie Gomes. **Inserção profissional de jovens e adultos com deficiência intelectual** Curitiba: Appris, 2016.

REYES, Gabriela Bieger; SILVA, Denise Regina Quaresma da; JUNG, Hildegard Suzana. Reflexões sobre a pobreza menstrual de estudantes na educação básica brasileira. **Revista do Grupo de Estudos e Pesquisas e Processos Identitários e Poder**, v.11, n.21, p. 40 -60, jan-jun, 2023

REZENDE, Rita de Cassia de Almeida. A experiência do diálogo em uma classe especial na pandemia da covid-19. **Revista Com Censo**, n. 31, v. 9, n. 4, nov, 2022.

ROSA, Maiandra Pavanello da; BRIDI Fabiane Romano de Souza. Classes especiais: fatores que contribuem para a sua permanência em tempos de inclusão escolar. In: **38ª Reunião Nacional da ANPED**, UFMA, São Luís/MA, 2017.

ROSEMBERG, Fúlvia. Políticas educacionais: um balanço dos anos 1990. **Cadernos Pagu**, v, 16, p. 151-197, 2001.

SCHWARTZ, Rosana Maria Pires Barbato. Beijing muito mais que palavras: IV Conferência Mundial sobre a Mulher e as Políticas Públicas no Brasil. In: **XXII Simpósio Nacional de História**, 2003, João Pessoa. História Acontecimento e Narrativa, 2003.

SEESP/MEC. **Declaração de Salamanca**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/salamanca.pdf>. Acesso em: 31/01/2024.

SIÉBRA, Letícia Felix. **A escolarização de alunos com deficiências múltiplas matriculados no Ensino Fundamental I**: reflexões sobre a atuação das políticas de educação inclusiva. 2024. 147f. Dissertação (Mestrado em Educação), Faculdade de Educação da Baixada Fluminense Universidade do Estado do Rio de Janeiro.

SKLIAR, Carlos. Elogio à conversa (em forma de convite à leitura). In: RIBEIRO, Tiago; SOUZA, Rafael de; SAMPAIO, Carmen Sanches. **Conversa como metodologia de pesquisa**. Por que não? 1ed.Rio de Janeiro: ayvu, v. 1, p. 11-14, 2018

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta; DAINEZ, Debora; LAPLANE; Adriana Lia Frizman de. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**. Rio de Janeiro, v.7, v.3 - p.1364-1389 set-dez., 2021.

SOUZA, Flávia Faissal de. **Políticas de educação inclusiva**: análise das condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na instituição escolar. 2013. 297f, Tese (Doutorado em Educação) Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2013.

SOUZA, Flávia Faissal de; DAINEZ, Debora; MAGIOLINO, Lavínia Lopes Salomão. Educação e Desenvolvimento humano: modos de mediação e participação nos meandros das práticas educacionais inclusivas. In: Márcia Denise Pletsch; Geovana Mendonça Lunardi Mendes; Regina Célia Linhares Hostins. (Org.). **A escolarização de alunos com deficiência intelectual**: políticas, práticas e processos cognitivos. 1aed. MM, Rio de Janeiro, p. 15-30 2015.

SOUZA, Flávia Faissal de. Indagações e contradições sobre a ocupação do lugar de aluno com deficiência intelectual no cotidiano de uma escola de ensino fundamental pública de periferia. **Horizontes**, v. 36, n. 3, p. 74-85, set.- dez., 2018.

SOUZA, Flávia Faissal de; DAINEZ, Debora. Educação Especial e Inclusiva em tempos de pandemia: o lugar de escola e as condições do ensino remoto emergencial. **Práxis Educativa**, Ponta Grossa, v. 15, e2016303, p. 1-15, 2020.

SOUZA, Flávia Faissal de. **Projeto de Pesquisa**: Políticas de educação, relações de ensino e condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na escola. Rio de Janeiro, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, 2022.

STAMATTO, Maria Ines Sucupira. Um olhar na História: a mulher na escola (Brasil:1549-1910), In: **História e Memória da educação Brasileira**, 2002, Natal, 2002. Anais do II Congresso Brasileiro de História da Educação: história e memória da educação brasileira. Natal, 2002.

STETSENKO, Anna; SELAU, Bento. A abordagem de Vygotsky em relação à deficiência no contexto dos debates e desafios contemporâneos: Mapeando os próximos passos. **Educação**, Porto Alegre, v. 41, n. 3, p. 315-324, set.-dez. 2018.

TIBURI, Marcia. **Feminismo em comum para todas, todes e todos**. Rio de Janeiro, Rosa dos Temos, 8 ed., 2018.

TUNES, Elizabeth. A Revolucionária concepção de deficiência da Teoria Histórico-Cultural de Vigotski. . In.: ABREU, Fabrício Santos Dias de Abreu; PAOLI, Joanna de; MIRANDA, Maria Auristela Barbosa A. de; LIMA, Maria do Socorro Martins. **Diversidade e inclusão**. O que a Teoria Histórico-Cultural tem a contribuir? CRV, Curitiba, p. 25-32, 2022.

UNESCO. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Salamanca: UNESCO, 1994.

UNFPA- Fundo de População das Nações Unidas. **Situação da população mundial 2021: meu corpo me pertence – reivindicando o direito à autonomia e à autodeterminação**. Nova York: UNFPA, 2021

VASCONCELOS, Maria Celi Chaves; SILVA, Márcia Cabral da; VIEIRA, Cristina Maria Coimbra. História de mulheres e educação: transgressões, resistências e empoderamentos. **Revista Teias** v. 23, n. 70, jul./set., 2022.

VASCURADO, Anderson Alexandre. **As Classes Especiais Na Escola Regular Sob A Ótica Da Educação Inclusiva: O Caso Do Ciep 10.19.502 Maestro Heitor Villa Lobos**. 2021. 106 f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola) Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, UFRRJ, 2021.

VELTRONE, Aline Aparecida; MENDES, Enicéia Gonçalves. Percepções dos alunos com deficiência intelectual sobre sua matrícula na classe especial e classe comum. **Revista Eletrônica de Educação**. São Carlos, SP: UFSCar, v. 5, no. 2, p.59-81, nov. 2011. Disponível em <http://www.reveduc.ufscar.br>.

VIANNA, Claudia; UNBEHAUM, Sandra. Gênero na educação básica: quem se importa? Uma análise de documentos de políticas públicas no Brasil. **Educação e Sociedade**., Campinas, vol. 27, n. 95, p. 407-428, maio/ago. 2016.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. Manuscrito de 1929. **Educação e Sociedade**, Campinas, Cedes, n.71, jul., 2000.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Sete aulas de L. S. Vigotski sobre os fundamentos da pedologia**. Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. E-papers, 1ª. ed. São Paulo, 2018.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Problemas de defectologia**. Trad. Zoia Prestes e Elizabeth Tunes. Expressão popular, 1ª. ed. São Paulo, 2021a.

VIGOTSKI, Lev Semionovitch. **Psicologia, educação e desenvolvimento: escritos de L.S. Vigotski**. Expressão popular, São Paulo, 2021b.

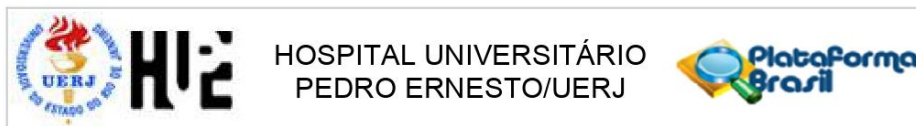
VYGOSKY, Lev Semionovitch. **Teoria e método em psicologia**. 3ª. ed. Martins Fontes, São Paulo, 2004.

VYGOSKY, Lev Semionovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. Org. Michael Cole *et al.* 5ª. ed. Martins Fontes, São Paulo, 1994.

VYGODSKAYA, Gita L. Vigotski e os problemas da educação especial. *In.*: ABREU, Fabrício Santos Dias de Abreu; PAOLI, Joanna de; MIRANDA, Maria Auristela Barbosa A. de; LIMA, Maria do Socorro Martins. **Diversidade e inclusão**. O que a Teoria Histórico-Cultural tem a contribuir? Curitiba: CRV, p. 33-39, 2022

ZANELLA, Andréa Vieira. *et al.*; **Questões de método em textos de Vygotski**: Contribuições à pesquisa em psicologia. *Psicologia e Sociedade*, p.25-33, 2007.

ANEXO A – Parecer Consubstanciado do CEP



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Políticas de educação, relações de ensino e condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na escola.

Pesquisador: FLAVIA FAISSAL DE SOUZA

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 61004222.0.0000.5259

Instituição Proponente: Universidade do Estado do Rio de Janeiro

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 5.790.190

Apresentação do Projeto:

Continuação do Parecer: 5.600.444, e conteúdo registrado do protocolo "Nome do Arquivo: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1976703", bem como arquivos anexados à Plataforma Brasil.

Objetivo da Pesquisa:

Continuação do Parecer: 5.600.444, e conteúdo registrado do protocolo "Nome do Arquivo: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1976703", bem como arquivos anexados à Plataforma Brasil.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

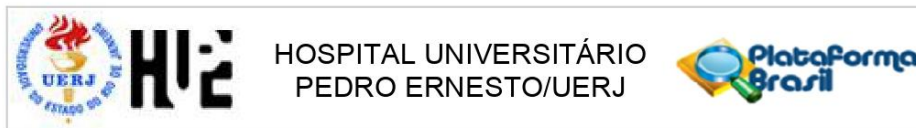
Continuação do Parecer: 5.600.444, e conteúdo registrado do protocolo "Nome do Arquivo: PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1976703", bem como arquivos anexados à Plataforma Brasil.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Foram atendidas as recomendações/considerações/pendências do Parecer anterior.

A pesquisa está bem estruturada e o referencial teórico e metodológico estão explicitados,

Endereço: Av. 28 de setembro, nº77 - CePeM - Centro de Pesquisa Clínica Multiusuário - 2º andar/sala nº 28 - prédio
Bairro: Vila Isabel **CEP:** 20.551-030
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2868-8253 **E-mail:** cep@hupe.uerj.br



Continuação do Parecer: 5.790.190

demonstrando aprofundamento e conhecimento necessários para sua realização. As referências estão adequadas e a pesquisa é exequível. Foram avaliadas as informações contidas na Plataforma Brasil e as mesmas se encontram dentro das normas vigentes e sem riscos iminentes aos participantes envolvidos na pesquisa.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foram analisados os seguintes documentos de apresentação obrigatória:

- 1) Folha de Rosto para pesquisa envolvendo seres humanos: Documento devidamente preenchido, datado e assinado
- 2) Projeto de Pesquisa: Adequado
- 3) Orçamento financeiro e fontes de financiamento: adequado/apresentado
- 4) Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Adequado
- 5) Cronograma: Adequado
- 6) Documentos pertinentes à inclusão do HUPE: Adequado
- 7) Currículo do pesquisador principal e demais colaboradores: anexados e conforme as normas.

Os documentos de apresentação obrigatória foram enviados a este Comitê, estando dentro das boas práticas e apresentando todos dados necessários para apreciação ética e tendo sido avaliadas as informações contidas na Plataforma Brasil e as mesmas se encontram dentro das normas vigentes e sem riscos iminentes aos participantes envolvidos na pesquisa.

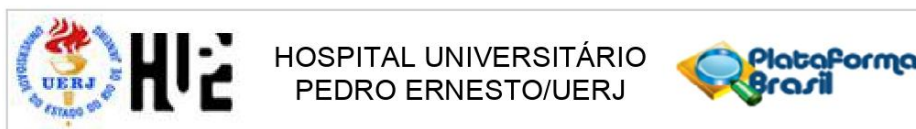
Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto pode ser realizado da forma como está apresentado. Após análise do protocolo foi verificado o atendimento à legislação vigente e o protocolo encontra-se apto para início. Diante do exposto e à luz da Resolução CNS nº466/2012, o projeto pode ser enquadrado na categoria – APROVADO.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em consonância com a resolução CNS 466/12 e a Norma Operacional CNS 001/13, o CEP recomenda ao O projeto pode ser realizado da forma como está apresentado. Pesquisador: Comunicar toda e qualquer alteração do projeto e no termo de consentimento livre e esclarecido, para análise das mudanças; Informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa; O Comitê de Ética solicita a V. S^a., que encaminhe relatórios parciais de andamento a cada 06 (seis) Meses da pesquisa e ao término, encaminhe a esta comissão um

Endereço: Av. 28 de setembro, nº77 - CePeM - Centro de Pesquisa Clínica Multiusuário - 2º andar/sala nº 28 - prédio
Bairro: Vila Isabel **CEP:** 20.551-030
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2868-8253 **E-mail:** cep@hupe.uerj.br



Continuação do Parecer: 5.790.190

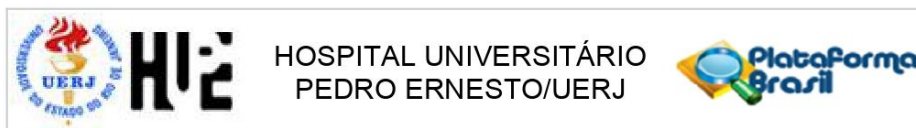
sumário dos resultados do projeto; Os dados individuais de todas as etapas da pesquisa devem ser mantidos em local seguro por 5 anos para possível auditoria dos órgãos competentes.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1976703.pdf	24/08/2022 15:58:10		Aceito
Outros	Resposta_Parecer_5600444.docx	24/08/2022 15:57:36	FLAVIA FAISSAL DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2022_PECD_TCLE_adulto2.docx	24/08/2022 15:56:18	FLAVIA FAISSAL DE SOUZA	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	2022_Flavia_Faissal_Souza_projeto_PB.pdf	04/07/2022 10:43:46	FLAVIA FAISSAL DE SOUZA	Aceito
Folha de Rosto	2022_SOUZAFF_folhaDeRostoS.pdf	04/07/2022 10:37:37	FLAVIA FAISSAL DE SOUZA	Aceito
Orçamento	Prociencia_Termo_Compromisso.pdf	01/07/2022 16:49:57	FLAVIA FAISSAL DE SOUZA	Aceito
Orçamento	Termo_Outorga_JCNE.pdf	01/07/2022 16:49:33	FLAVIA FAISSAL DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2022_PECD_TCLE_responsaveis_menores_18_anos.docx	01/07/2022 16:33:33	FLAVIA FAISSAL DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2022_PECD_TALE.docx	01/07/2022 16:33:14	FLAVIA FAISSAL DE SOUZA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	2022_PECD_TCLE_adulto.docx	01/07/2022 16:32:59	FLAVIA FAISSAL DE SOUZA	Aceito
Declaração de concordância	2022_PECD_DCC_DECLARACAO_CONFIDENCIALIDADE.pdf	01/07/2022 16:32:13	FLAVIA FAISSAL DE SOUZA	Aceito
Cronograma	2022_Cronograma_pesquisa.pdf	01/07/2022 16:31:16	FLAVIA FAISSAL DE SOUZA	Aceito

Situação do Parecer:

Endereço: Av. 28 de setembro, nº77 - CePeM - Centro de Pesquisa Clínica Multiusuário - 2º andar/sala nº 28 - prédio
Bairro: Vila Isabel **CEP:** 20.551-030
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2868-8253 **E-mail:** cep@hupe.uerj.br



Continuação do Parecer: 5.790.190

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

RIO DE JANEIRO, 02 de Dezembro de 2022

Assinado por:
WILLE OIGMAN
(Coordenador(a))

Endereço: Av. 28 de setembro, nº77 - CePeM - Centro de Pesquisa Clínica Multiusuário - 2º andar/sala nº 28 - prédio
Bairro: Vila Isabel **CEP:** 20.551-030
UF: RJ **Município:** RIO DE JANEIRO
Telefone: (21)2868-8253 **E-mail:** cep@hupe.uerj.br

ANEXO B – Parecer do Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e formação Continuada / SME-DC



**PREFEITURA MUNICIPAL DE DUQUE DE CAXIAS
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
SUBSECRETARIA PEDAGÓGICA
SALA PAULO FREIRE
CENTRO DE REFERÊNCIA EM ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO CONTINUADA**

Duque de Caxias, 22 de dezembro de 2022

Parecer nº: 22/22 – Sala Paulo Freire – Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e Formação Continuada/SME-DC

Requerente: Profa. Dra. Flávia Faissal de Souza

Universidade ou agência associada: Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEFB/UERJ)

Assunto: Autorização de pesquisa

DAS CONSIDERAÇÕES INICIAIS

De acordo com as atribuições deste Centro de Referência e tendo sido observada a documentação recebida, salientamos que as autorizações em nossa Rede são concedidas na condição de que sejam respeitadas as normas de decoro e adequabilidade estabelecidas pela Unidade Escolar.

DA ANÁLISE

Após a análise do projeto de pesquisa intitulado: “Políticas de educação, relações de ensino e condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na escola”, cujo objetivo geral é “analisar como as políticas de Educação Básica e de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva atuadas na escola afetam as relações de ensino, as vivências e as condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência em uma escola de Ensino Fundamental I da rede pública de um município na Baixada Fluminense/RJ”, constatou-se a relevância da pesquisa.

Ressalta-se que, para a realização de entrevistas, aplicação de questionários e/ou exercícios, uso de imagens ou quaisquer práticas outras relacionadas ao projeto, deverão ser solicitadas autorizações de todos os envolvidos permitindo a utilização dos dados para fins acadêmicos e/ou científicos. No caso de menores, **solicita-se a inclusão de uma autorização de seu responsável.**

DA CONCLUSÃO

Com base na avaliação criteriosa das informações apresentadas nos documentos, **AUTORIZA-SE** a realização da pesquisa. Vale ressaltar que as informações fornecidas à responsável pela pesquisa deverão ser arquivadas pelo tempo que determina a legislação e não poderão ser utilizadas em detrimento da Unidade Escolar, Coordenadoria de Educação Especial (CEE), Secretaria Municipal de Educação, Prefeitura Municipal de Duque de Caxias e/ou indivíduos participantes, inclusive na forma de dano à estima, prestígio e/ou agravo econômico/financeiro. Outrossim, o anonimato de tais informações deverá ser garantido durante e após a pesquisa. Caso necessário, a qualquer momento poderemos revogar esta autorização se comprovadas atividades que causem prejuízo às instituições e/ou pessoas envolvidas.

Cordialmente,


GLACIONE RIBEIRO DA SILVA

Sala Paulo Freire – Centro de Referência em Estudos, Pesquisas e Formação Continuada
Matrícula: 21134-8

SALA PAULO FREIRE – CENTRO DE REFERÊNCIA EM ESTUDOS, PESQUISAS E FORMAÇÃO CONTINUADA

Rua Prefeito José Carlos Lacerda, 1422 – 1º ANDAR – 25 de Agosto – Duque de Caxias / RJ
CEP: 25071-120 – Tel: 3652-6221/2771-5870 R.233 E-mail: salapaulofreire@smeduquedecaxias.rj.gov.br

ANEXO C – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Maiores de idade



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO PEDRO ERNESTO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – RESPONSÁVEL LEGAL

Prezado(a) responsável/representante legal:

Gostaríamos de solicitar o seu consentimento para o(a) menor

participar como voluntário(a) da pesquisa denominada **Políticas de educação inclusiva, relações de ensino e condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na escola**, realizada no âmbito do Programa de Pós-graduação em Educação (PROPEd) e no Programa de Pós-Graduação em educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGECC) e que diz respeito a um (a) pesquisa sobre política e prática pedagógica no contexto da Educação Especial e Inclusiva. A pesquisa que será realizada na Creche e Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto da rede pública de Duque de Caxias na qual o (a) menor de idade estará envolvido.

1. OBJETIVO: o objetivo do estudo é analisar como as políticas de Educação Básica e de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva atuadas na escola afetam as relações de ensino, as vivências e as condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência em uma escola de Ensino Fundamental I da rede pública de um município na Baixada Fluminense/RJ.

2. PROCEDIMENTOS: a forma de participação do (a) menor consistirá em: observação de suas atividades cotidianas escolares e, se necessário, participar de oficinas, conceder entrevistas e rodas de conversa. Essas atividades, para efeitos da pesquisa, serão registradas em diário de campo, gravação em áudio, registro em fotografia e registro em vídeo. Também poderá ser utilizado as atividades pedagógicas desenvolvidas pelo(a) aluno(a) na escola.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode apresentar observação e entrevistas utilizados nesta pesquisa, implicam em riscos de invasão de privacidade, divulgação de dados confidenciais, interferência na vida e na rotina dos sujeitos, embaraço de interagir com demais participantes, e riscos relacionados a divulgação de imagem, filmagens ou registros fotográficos. Com a finalidade de mitigar estes riscos, o pesquisador conduzirá e mediará as sessões fomentando ambiente de respeito e cooperação, para tanto utilizará conhecimentos de sua formação e experiência profissional garantindo a não violação dos direitos humanos, bem como resguardar os participantes de qualquer dano que possa ser causado em decorrência da participação nesta pesquisa. Caso alguma atividade provoque ao participante algum desconforto emocional, a equipe terá profissionais capacitados para auxiliá-lo. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de se manifestar sobre qualquer tipo de desconforto, e se necessário, desistir da pesquisa a qualquer momento. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: produzir conhecimento com a educação básica sobre os limites e os avanços da Educação Especial e Inclusiva a fim de qualificar o processo de escolarização dos alunos com deficiência, a fim de diminuir as desigualdades sociais e dos Direitos Humanos.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a privacidade do (a) menor será respeitada e o nome dele (a) ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o(a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a participação do (a) menor neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a permitir que ele (a) participe do estudo, ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar que o (a) menor saia da pesquisa ele (a) não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido à participação do (a) menor no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO PEDRO ERNESTO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



7. **ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES:** você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Flávia Faissal de Souza pelo telefone (21) 98393-8384 ou pelo e-mail: flaviasouza.uerj@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o CEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA, AV. VINTE E OITO DE SETEMBRO, nº77 - CePeM - Centro de Pesquisa Clínica Multiusuário - 2º andar/sala 28, prédio anexo ao Hospital Universitário Pedro Ernesto, Telefone: 21 2868-8253 - E-mail.: cep@hupe.uerj.br. Atendimento ao público de segunda-feira a sexta-feira das 13:00-16:00h.

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo com a participação do menor _____ na pesquisa.

Assinatura do(a) responsável /representante legal	Data: ___/___/___
---	-------------------

Eu, _____ Flavia Faissal de Souza obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do (a) responsável /representante legal pelo (a) menor participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	<p>Documento assinado digitalmente</p> <p>gov.br FLAVIA FAISSAL DE SOUZA</p> <p>Data: 15/05/2023 08:00:58-03:00</p> <p>Verifique em https://validar.ig.gov.br</p>	Data: ___/___/___
---------------------------------	--	-------------------

ANEXO D – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – Responsável Legal



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO PEDRO ERNESTO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – MAIORES DE IDADE

Você está sendo convidado (a) a participar como voluntário (a) da pesquisa denominada **Políticas de educação inclusiva, relações de ensino e condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na escola**, realizada no âmbito da Faculdade de Educação da Baixada Fluminense (FEBF), do Programa de Pós-graduação em Educação (PROPED) e do Programa de Pós-Graduação em Educação, Cultura e Comunicação em Periferias Urbanas (PPGEC) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) e que diz respeito a um (a) pesquisa sobre política e prática pedagógica no contexto da Educação Especial e Inclusiva. A pesquisa que será realizada na Creche e Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto da rede pública de ensino de Duque de Caxias/RJ.

1. OBJETIVO: o objetivo do estudo é analisar como as políticas de Educação Básica e de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva atuadas na escola afetam as relações de ensino, as vivências e as condições de desenvolvimento dos alunos com deficiência na Creche e Escola Municipal Dr. Álvaro Alberto da rede pública de ensino de Duque de Caxias/RJ.

2. PROCEDIMENTOS: a sua participação consistirá em: observação de suas atividades cotidianas escolares e, se necessário, participar de oficinas, conceder entrevistas e rodas de conversa. Essas atividades, para efeitos da pesquisa, serão registradas em diário de campo, gravação em áudio, registro em fotografia e registro em vídeo. Também poderá ser utilizado as atividades pedagógicas desenvolvidas pela sua turma ou serviço.

3. POTENCIAIS RISCOS E BENEFÍCIOS: Toda pesquisa oferece algum tipo de risco. Nesta pesquisa, o risco pode ser avaliado como mínimo, isto é, o participante pode apresentar observação e entrevistas utilizados nesta pesquisa, implicam em riscos de invasão de privacidade, divulgação de dados confidenciais, interferência na vida e na rotina dos sujeitos, embaraço de interagir com demais participantes, e riscos relacionados a divulgação de imagem, filmagens ou registros fotográficos. Com a finalidade de mitigar estes riscos, o pesquisador conduzirá e mediará as sessões fomentando ambiente de respeito e cooperação, para tanto utilizará conhecimentos de sua formação e experiência profissional garantindo a não violação dos direitos humanos, bem como resguardar os participantes de qualquer dano que possa ser causado em decorrência da participação nesta pesquisa. Caso alguma atividade provoque ao participante algum desconforto emocional, a equipe terá profissionais capacitados para auxiliá-lo. Objetivando minimizar esses riscos, o participante tem a possibilidade de se manifestar sobre qualquer tipo de incomodo, e se necessário, desistir da pesquisa a qualquer momento. Por outro lado, são esperados os seguintes benefícios da participação na pesquisa: produzir conhecimento com a educação básica sobre os limites e os avanços da Educação Especial e Inclusiva a fim de qualificar o processo de escolarização dos alunos com deficiência, a fim de diminuir as desigualdades sociais e dos Direitos Humanos.

4. GARANTIA DE SIGILO: os dados da pesquisa serão publicados/divulgados em livros e revistas científicas. Asseguramos que a sua privacidade será respeitada e o seu nome ou qualquer informação que possa, de alguma forma, o (a) identificar, será mantida em sigilo. O (a) pesquisador (a) responsável se compromete a manter os dados da pesquisa em arquivo, sob sua guarda e responsabilidade, por um período mínimo de 5 (cinco) anos após o término da pesquisa.

5. LIBERDADE DE RECUSA: a sua participação neste estudo é voluntária e não é obrigatória. Você poderá se recusar a participar do estudo ou retirar seu consentimento a qualquer momento, sem precisar justificar. Se desejar sair da pesquisa você não sofrerá qualquer prejuízo.

6. CUSTOS, REMUNERAÇÃO E INDENIZAÇÃO: a participação neste estudo não terá custos adicionais para você. Também não haverá qualquer tipo de pagamento devido a sua participação no estudo. Fica garantida indenização em casos de danos, comprovadamente decorrentes da participação na pesquisa, nos termos da Lei.

7. ESCLARECIMENTOS ADICIONAIS, CRÍTICAS, SUGESTÕES E RECLAMAÇÕES: você receberá uma via deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e a outra ficará com o(a) pesquisador(a). Caso você concorde em participar, as páginas serão rubricadas e a última página será assinada por você e pelo(a) pesquisador(a). O(a) pesquisador(a) garante a você livre acesso a todas as informações e



UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
HOSPITAL UNIVERSITÁRIO PEDRO ERNESTO
COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA



esclarecimentos adicionais sobre o estudo e suas consequências. Você poderá ter acesso ao(a) pesquisador(a) Flávia Faissal de Souza pelo telefone (21) 98393-8384 ou pelo e-mail: flaviasouza.uerj@gmail.com. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, poderá entrar em contato com o CEP - COMITÊ DE ÉTICA EM PESQUISA, AV. VINTE E OITO DE SETEMBRO, nº77 - CePeM - Centro de Pesquisa Clínica Multiusuário - 2º andar/sala 28, prédio anexo ao Hospital Universitário Pedro Ernesto, Telefone: 21 2868-8253 - E-mail: cep@hupe.uerj.br. Atendimento ao público de segunda-feira a sexta-feira das 13:00-16:00h

CONSENTIMENTO

Eu, _____ li e concordo em participar da pesquisa.

Assinatura do(a) participante	Data: __/__/__
-------------------------------	----------------

Eu, _____ Flavia Faissal de Souza _____ obtive de forma apropriada e voluntária o Consentimento Livre e Esclarecido do(a) participante da pesquisa.

Assinatura do(a) pesquisador(a)	 <small>Documento assinado digitalmente FLAVIA FAISSAL DE SOUZA Data: 15/05/2023 08:00:58 -0300 Verifique em https://validar.lti.gov.br</small>	Data: __/__/__
---------------------------------	---	----------------

ANEXO E – Quadro com as visitas na escola

	Data	Atividade desenvolvida
1	07/03/2023	Visita exploratória
2	04/04/2023	Conhecendo as classes especiais
3	06/04/2023	Culminância da Páscoa
4	14/04/2023	Conhecendo a classe especial TEA (tarde)
5	28/04/2023	Sala de aula TEA (tarde)
6	10/05/2023	Sala de aula classe especial de EJA - DI (manhã), informática e <i>ballet</i>
7	17/05/2023	Sala de aula classe especial de EJA - DI (manhã) – assinatura dos termos
8	07/06/2023	Aulas na sala de aula, informática, <i>ballet</i> , assinatura dos termos e escovação de dentes com os SESC
9	14/06/2023	Aulas na sala de aula, informática e <i>ballet</i>
10	02/08/2023	Centro histórico, sala de aula, informática e <i>ballet</i>
11	16/08/2023	Centro histórico, assinatura do termo, sala de aula e <i>ballet</i>
12	23/08/2023	Sala de informática e sala de aula
13	13/09/2023	Sala de aula
14	21/09/2023	Aniversário da escola – oficina de sapatinhos promovida pelo grupo de pesquisa
15	04/10/2023	Sala de aula, fotos para o carodromo, informática e <i>ballet</i>
16	10/10/2023	Festa dia das crianças (fechada ao público externo)
17	01/11/2023	Sala de aula, informática, <i>ballet</i>
18	21/11/2023	Sala de aula, informática, Roda de conversa
19	01/12/2023	ONG Gastromotiva
20	14/12/2023	Conselho de classe
21	23/02/2024	Sala de aula classe especial DI
22	27/02/2024	Reunião de responsáveis
23	28/03/2024	Culminância da Páscoa
24	08/04/2024	Sala de aula e Educação Física

25	07/05/2024	Sala de aula e informática
26	27/06/2024	Sala de aula, informática e minha despedida da classe especial de EJA
27	11/07/2024	Festa julina

ANEXO F – Mapeamento dos vídeos

Data	Nome do arquivo	Tempo de duração	Local	Resumo da filmagem	Pontos que chama atenção (sinalizar se vídeos picotados e a marcação do tempo)	Participantes principais
16/08/2023	2023_08_16_AC_CE_ballet_Valeria_ballet.mp4	00:00:43	Centro Histórico	Valeria levantou-se e fez alguns passos de dança ao som de música de	Valeria tendo iniciativa e	Valeria
16/08/2023	2023_08_16_AC_CE_ballet_Valeria_ballet_02.mp4	00:00:16	Centro Histórico	Valeria levantou-se e fez alguns passos de dança ao som de música de ballet	Valeria tendo iniciativa e dançando	Valeria
13/09/2023	2023_09_13_AC_CE_01.mp4	00:00:05	Sala de aula CE	Enzo mexendo em um bolsa enquanto Alessandra estuda e	Valentina usando xuxinhas	Alessandra, Enzo e Valentina
	2023_09_13_AC_CE_02.mp4	00:00:06		continuação do vídeo anterior		
	2023_09_13_AC_CE_03.mp4	00:00:37		Enzo segurando o celular, Alessandra e	Alessandra estudando	
	2023_09_13_AC_CE_04.mp4	00:00:32		A turma em aula e o Enzo manipulando o celular	Enzo manipulando o o celular	Enzo, Alessandra, Valentina, Isabela e Raiane
	2023_09_13_AC_CE_05.mp4	00:02:41		Enzo brincando com a Valentina e escrevendo no caderno com apoio	Enzo brincando com a	Enzo, Alessandra e Valentina
	2023_09_13_AC_CE_06.mp4	00:00:37		Enzo brincando e brincando com	Enzo brincando com a	Enzo, Alessandra e Valentina
	2023_09_13_AC_CE_07.mp4	00:00:17		Enzo brincando com a Valentina e escrevendo no caderno com apoio	Valentina se divertindo com Enzo	Enzo, Alessandra e Valentina
	2023_09_13_AC_CE_08.mp4	00:01:45		A turma estudando.	Valentina chamando atenção do Enzo	Valentina, Alessandra, Enzo, Isabela e
	2023_09_13_AC_CE_09.mp4	00:04:18		A turma estudando.	Raiane conversando com Valentina; Alessandra e a bolsinha de pulseiras; Enzo	Valentina, Alessandra, Enzo, Alexandre e Raiane
	2023_09_13_AC_CE_10.mp4	00:05:44		A turma estudando.	Enzo questionando sobre a sua fantasia	Valentina, Alessandra, Enzo e Raiane
	2023_09_13_AC_CE_11.mp4	00:00:00		Raiane	Raiane.	Raiane
	2023_09_13_AC_CE_12.mp4	00:01:16		Enzo filmando a turma	Enzo filmando a turma	Raiane, Valentina e Isabela

	2023_09_13_AC_CE_13.mp4	00:04:20		A turma estudando	Enzo apresentando o cartaz da sala	Raiane, Enzo, Alessandra, Valentina e
21/09/2023	2023_09_21_apresentacao_4oano.mp4	00:00:23	Sarau Janelas Floridas	Trecho da turma do 4o. ano se apresentando com a música:	A apresentação	A apresentação
	2023_09_21_apresentacao_ballet.mp4	00:06:37		Apresentação do projeto de <i>ballet</i> no pátio da escola	Seis alunas sem deficiência se apresentando ao redor da aluna da classe especial de EJA de EJA, que também se	Alessandra
	2023_09_21_oficina_sapatinho_01.mp4	00:00:15		de sapatinhos de paper s	A profa. Flávia Faissal apresentando os	Profa. Flávia Faissal
	2023_09_21_oficina_sapatinho_02.mp4	00:00:31		de sapatinhos de paper s	Continuidade	Profa. Flávia Faissal
	2023_09_21_oficina_sapatinho_03.mp4	00:05:35		de sapatinhos de paper s	O GEDH (representado por Valeria Alves) lê o livro para a turma do 3o. Ano e a classe especial de	Serena e Valeria Alves
	2023_09_21_oficina_sapatinho_04.mp4	00:01:00		de sapatinhos de paper s	Continuidade da apresentação dos	Profa. Flávia Faissal
	2023_10_04_AC_ballet_01.mp4	00:00:14	Ballet	Aula de ballet com fitas	Enzo ajudando Valeria	Fábio, Valeria e Enzo
	2023_10_04_AC_ballet_02.mp4	00:00:07		Aula de ballet com fitas	Valeria sacudindo as fitas	Alexandre, Serena, Valeria, Fábio, Enzo, Alessandra e professor Felipe
	2023_10_04_AC_ballet_03.mp4	00:00:39		Aula de ballet com fitas	Valeria sacudindo as fitas	Alexandre, Serena, Valeria, Fábio, Enzo, Alessandra e professor Felipe

04/10/2023	2023_10_04_AC_ballet_04.mp4	00:00:45		Aula de ballet com fitas	A turma dançando com as fitas	Alexandre, Serena, Valeria, Fábio, Enzo, Alessandra e professor Felipe
	2023_10_04_AC_ballet_05.mp4	00:01:22		Aula de ballet com fitas	Alessandra dançando com professor Felipe	Alexandre, Serena, Valeria, Fábio, Enzo, Alessandra e professor Felipe
	2023_10_04_AC_informatica_01.mp4	00:00:50	Informática	Aula de informática	Alessandra e Serena no computador	Alessandra e Serena
	2023_10_04_infomatica_02.mp4	00:00:33		de informática no compu	Alessandra acertando sem apoio	Alessandra, Serena e professora Tatiana
	2023_10_04_infomatica_03.mp4	00:01:17		de informática no compu	Alessandra acertando sem apoio	Alessandra e Serena
01/11/2023	2023_11_01_AC_ballet_01.mp4	00:00:16	Ballet	Ensaio de ballet	professor Felipe ensaiando a turma	professor Felipe e a turma
	2023_11_01_AC_ballet_02.mp4	00:09:35		Ensaio de ballet	23:21 Apresentação solo	professor Felipe e a turma
	2023_11_01_AC_ballet_03.mp4	00:08:14		Ensaio de ballet	Apresentação solo do Enzo	Enzo, professor Felipe e Alessandra
	2023_11_22_Roda de conversa.mp4	00:01:57	sala da Sebastiana	Roda de Conversa	A maneira como respondem	Pesquisadora, Alessandra, Raiane e
22/11/2023	2023_11_22_AC_CE_informatica_Olélé Moliba Makasi.mp4	00:01:01	Informática	Apresentação do vídeo com a canção Olélé Moliba Makasi em comemoração ao mês da consciência negra	Turma concentrada assistindo	classe especial de EJA e professora Tatiana
	2023_11_22_AC_CE_informatica_01.mp4	00:00:22		professora professora Tatiana organizando a brincadeira Terra e Mar em homenagem ao mês da consciência negra	professora Tatiana dando as orientações	classe especial de EJA e professora Tatiana
	2023_11_22_AC_CE_informatica_02.mp4	00:01:46		professora Tatiana brincando com a turma	A turma seguindo as orientações da professora	classe especial de EJA e professora Tatiana

01/12/2023	2023_12_01_AC_CE_Ong_Gastromotiva_01.mp4	00:00:58	Sala de Leitura	Daniel trabalhando os sensorial enquanto Letícia aguarda	A motivação do Daniel	Daniel, Valeria, Alessandra, Sebastiana e ONG
	2023_12_01_AC_CE_Ong_Gastromotiva_02.mp4	00:00:25		Serena fazendo a horta suspensa	A animação da Serena	Serena
	2023_12_01_AC_CE_Ong_Gastromotiva_03.mp4	00:01:23		Serena tentando adivinhar o conteúdo da caixa sensorial	Serena acertando	Serena e ONG
	2023_12_01_AC_CE_Ong_Gastromotiva_04.mp4	00:00:24		A turma plantando	Alessandra tirou a máscara e fez sozinha	classe especial de EJA e ONG
	2023_12_01_AC_CE_Ong_Gastromotiva_05.mp4	00:01:24		Valeria e Alessandra plantando	Letícia tentando fazer sozinha	Alessandra, Valeria e ONG
	2023_12_01_AC_CE_Ong_Gastromotiva_06.mp4	00:01:06		Valeria e Alessandra plantando	Letícia tentando fazer sozinha	Alessandra, Valeria e ONG
23/02/2024	2024_02_23_AC_CE_Valentina_cadeiras_rodas_van.mp4	00:00:36	Sala de aula	Valentina sendo suspensa na cadeira de rodas para entrar na van		Valentina, monitora e motorista
	2024_02_23_AC_CE_01.mp4	00:00:19		A profe Isabela mostrando o caderno do	Caderno do Daniel	classe especial de EJA
	2024_02_23_AC_CE_02.mp4	00:02:40		Ao fundo a funcionária Maitê elogia o caderno de Daniel, enquanto	Caderno do Daniel	
	2024_02_23_AC_CE_05.mp4	00:00:11		Uma funcionária pede para a aluna olhar para a pesquisadora,	Atenção dos alunos	
	2024_02_23_AC_CE_07.mp4	00:01:04		Alessandra fazendo cálculos enquanto	prática de aula	
	2024_02_23_AC_CE_09.mp4	00:01:23		Isabela organizando os cadernos e as alunas	prática de aula	
	2024_02_23_AC_CE_10.mp4	00:00:07		alunas concentradas estudando	Concentração das	
2024_03_28	2024_03_28_AC_CE_Pascoa_01.mp4	00:00:39	Sala de aula	Alessandra confeitando enquanto Daniel manipula a câmera fotográfica	A participação dos alunos	
	2024_03_28_AC_CE_Pascoa_02.mp4	00:13:59	Sala de aula	Culminância da Páscoa	A participação dos alunos	Funcionárias, Daniel, Valeria, Alessandra, Isabela, Thamires e Rosana

28/03/2024	2024_03_28_AC_CE_Pascoa_03.mp4	00:04:42	Sala de aula	Culminância da Páscoa	A participação dos alunos	classe especial de EJA
	2024_03_28_AC_CE_Pascoa_04.mp4	00:01:52	Museu	A professora estava contando uma história sobre a páscoa	As crianças falando sobre as profissões	Prof Debora, turma 401, classe especial de EJA e funcionárias
	2024_03_28_AC_CE_Pascoa_05.mp4	00:04:18	Sala de aula	A professora Isabela e a funcionária Maitê organizando a sala de aula para a culminância da páscoa	A participação dos alunos	classe especial de EJA, Professora Isabela e funcionária Rosana
	2024_03_28_AC_CE_Pascoa_06.mp4	00:07:19	Sala de aula	A professora Isabela e a funcionária Maitê organizando a sala de aula para a culminância da páscoa	A participação dos alunos	classe especial de EJA, Professora Isabela e funcionária Rosana
08/04/2024	2024_04_08_AC_CE_Educacao_Fisica_01.mp4	00:00:20	Pátio	a de Educação física no p	A professora fazendo o aquecimento e aquecendo	Professora Fernanda, turma 201, classe especial de EJA de EJA
	2024_04_08_AC_CE_Educacao_Fisica_02.mp4	00:01:24		a de Educação física no p	Os alunos no muro do pátio enquanto são orientados	professora Fernanda, turma 201, classe especial de EJA
	2024_04_08_AC_CE_Educacao_Fisica_03.mp4	00:05:08		a de Educação física no p	Os alunos são orientados pela professora de	professora Fernanda, turma 201, classe especial de EJA
	2024_04_08_AC_CE_Educacao_Fisica_04.mp4	00:01:47		a de Educação física no p	Heloíza surge na aula	professora Fernanda, turma 201, classe especial de EJA e
	2024_04_08_AC_CE_Educacao_Fisica_05.mp4	00:00:16		a de Educação física no p	A professora fazendo a atividade com a aluna	Valentina e professora Fernanda
	2024_04_08_AC_CE_Educacao_Fisica_06.mp4	00:01:21		a de Educação física no p	Daniel faz a atividade com a professora	professora Fernanda, turma 201, classe especial de EJA

07/05/2024	2024_05_07_AC_CE_Informatica_01.mp4	00:11:05	Informática	A professora professora Tatiana ajuda as alunas no cartão de dia das mães	A desenvoltura da aluna Alessandra	Valentina, Alessandra, Raiane e professora Tatiana
	2024_05_07_AC_CE_Informatica_02.mp4	00:02:57		Alessandra digitando no cartão de dia das mães	digitação da aluna	Valentina, Alessandra, Raiane, professora Tatiana e Valeria
	2024_05_07_AC_CE_Informatica_03.mp4	00:03:10	Sala de aula	Alessandra ajudando a montar o painel de sala de aula	desenvoltura da aluna	alunas da classe especial de EJA
	2024_05_07_AC_CE_Informatica_04.mp4	00:00:25	Informáticas	as sentadas nos computadores	Valentina não estava fazendo a atividade	alunas da classe especial de EJA
27/06/2024	2024_06_27_AC_CE_Sala_aula.mp4	00:06:25	Sala de aula	professora interage com as alunas	A opinião dos alunos sobre o nome do colega escolhido na aula	Valetina, professora Isabela, Raiane, Valeria e Alessandra
	2024_06_27_AC_CE_Valeria.mp4	00:01:02		Valéria dança nsa sala de aula ao som de uma música de festa junina	O entusiasmo de Valéria	Valeria
11/07/2024	2024_07_11_AC_Festa_Julina_01.mp4	00:02:23	Quadra da escola	Homenagem à profa. Sebastiana, que recebeu o nome da classe	A homenagem	Funcionários, alunos e convidados
	2024_07_11_AC_Festa_Julina_02.mp4	00:01:38		A classe especial de EJA segurando balões ao som de "O que é? O que é?" de	A homenagem	Professores, alunos e responsáveis
	2024_07_11_AC_Festa_Julina_03.mp4	00:01:03		Enquanto a banda de forró toca a orientadora dança	a espontaneidade da orientadora	Orientadora Carla e grupo de forró
	2024_07_11_AC_Festa_Julina_04.mp4	00:01:52		Enquanto com a mãe do aluno	a alegria da aluna	Raiane e mãe do aluno Daniel
	2024_07_11_AC_Festa_Julina_05.mp4	00:00:02		Enquanto com a mãe do aluno	a alegria da aluna	Raiane e mãe do aluno Daniel
	2024_07_11_AC_Festa_Julina_06.mp4	00:01:00		cartaz: Olha pro cé meu amor e veja como ele está lindo...	cartaz com mensagens dos alunos em	-
	2024_07_11_AC_Festa_Julina_07.mp4	00:03:02		Apresentação do projeto de	Apresentação	professor Felipe, Debora, alunos das classes especiais e regular

2024_07_11_AC_Festa_Julina_08.mp4	00:01:42	Cecilia	Apresentação do projeto de b	Apresentaçã	professor Felipe, Debora, alunos das classes especiais e regular
2024_07_11_AC_Festa_Julina_09.mp4	00:01:48		Filmagem da quadra	Eliane e a cuidadora	Valentina, cuidadora e Isabela
2024_07_11_AC_Festa_Julina_10.mp4	00:00:45		Filmagem do pátio	Convidados no pátio	-
2024_07_11_AC_Festa_Julina_11.mp4	00:00:14		Filmagem da quadra	Pessoas dançando e a banda de forró	-
2024_07_11_AC_Festa_Julina_12.mp4	00:00:21		Banda de forró tocando Espumas ao vento do Fagner	Banda de forró	Dupla de forró
2024_07_11_AC_Festa_Julina_13.mp4	00:00:05		Filmagem do pátio	pátio	-
2024_07_11_AC_Festa_Julina_14.mp4	00:00:58		Filmagem do pátio	Convidados no pátio	-
	02:43:38				

ANEXO G – Planejamento Educacional Individual

PLANEJAMENTO EDUCACIONAL INDIVIDUAL

Unidade Escolar:

Nome do
aluno(a): _____

D. N. ___ / ___ / ___ A.E. _____

Turma: _____

Professor(a): _____

Dimensão I- Comportamento Adaptativo Conceituais Comunicação/Acadêmicas
COMUNICAÇÃO:
Linguagem Receptiva: _____

Potencialidades: _____

Limitações: _____

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoios/suportes e Acessibilidades ao Currículo)

Linguagem Expressiva: _____

Potencialidades: _____

Limitações: _____

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoios/suportes e Acessibilidade ao currículo) _____

FUNCIONALIDADE ACADÊMICA:

Leitura: _____

Potencialidades: _____

Limitações: _____

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/suportes e Acessibilidades ao currículo) _____

Escrita: _____

Potencialidades: _____

Limitações: _____

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/Suportes e Acessibilidade ao Currículo) _____

Autodirecionamento: _____

Potencialidades: _____

Limitações: _____

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/Suportes e Acessibilidade ao Currículo) _____

Outros: _____

Potencialidades: _____

Limitações: _____

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/Suportes e Acessibilidade ao Currículo) _____

Dimensão II- HABILIDADES SOCIAIS

VIDA FAMILIAR:

CONVÍVIO SOCIAL: _____

Potencialidades: _____

Limitações: _____

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoios/suportes e Acessibilidades ao Currículo) _____

USO COMUNITÁRIO: _____

Potencialidades: _____

Limitações: _____

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoios/suportes e Acessibilidade ao currículo) _____

Dimensão III: HABILIDADES PRÁTICAS

CUIDADOS PESSOAIS: _____

Potencialidades: _____

Limitações: _____

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/suportes e Acessibilidades ao currículo) _____

ATIVIDADES DE VIDA DOMÉSTICA: _____

Potencialidades: _____

Limitações: _____

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/Suportes e Acessibilidade ao Currículo) _____

INDEPENDÊNCIA: _____

Potencialidades: _____

Limitações: _____

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/Suportes e Acessibilidade ao Currículo) _____

SAÚDE E SEGURANÇA: _____

Potencialidades: _____

Limitações: _____

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/Suportes e Acessibilidade ao Currículo) _____

LAZER: _____

Potencialidades: _____

Limitações: _____

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/Suportes e Acessibilidade ao Currículo) _____

TRABALHO: _____

Potencialidades: _____

Limitações: _____

Sugestões de Atividades Pedagógicas (Apoio/Suportes e Acessibilidade ao Currículo) _____

Professor (a) do AEE

Professor (a) do Ensino Regular

Orientador Pedagógico

Orientador Educacional

Responsável