

ANÁLISE DOS INDICADORES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO CONTEXTO DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

ANALYSIS OF YOUTH AND ADULT EDUCATION INDICATORS IN THE ENVIRONMENT OF SPECIAL EDUCATION

Graciliana Garcia LEITE¹

Mario Henrique ALVES²

Juliane Aparecida de Paula Perez CAMPOS³

RESUMO: O presente trabalho teve como objetivo analisar os indicadores da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no âmbito da educação especial, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Básica. Trata-se de uma pesquisa exploratória do tipo documental. Os dados foram coletados no site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, referente aos anos de 2018 a 2021. Após, os dados alusivos ao objeto de pesquisa foram registrados em um formulário desenvolvido pelo autor principal. Os dados foram analisados e organizados em três categorias: distribuição das matrículas, distribuição de estabelecimentos e distribuição das turmas. Os resultados mostraram que as matrículas são predominantes no Ensino Fundamental, em classes comuns do ensino. Constatou-se um aumento significativo de matrículas no Ensino Médio e redução de matrículas no Ensino Fundamental. Quanto aos estabelecimentos e turmas, constatou-se maior concentração no Ensino Fundamental em classes comuns, e diminuição no ensino fundamental e aumento de estabelecimentos e turmas para a oferta da modalidade no nível do Ensino Médio. Conclui-se que vem se agravando a situação da oferta na EJA e não será possível alcançar a meta do Plano Nacional de Educação (PNE) de expandir as matrículas desta modalidade de ensino até 2024.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Especial. Indicadores Educacionais. Políticas Públicas.

ABSTRACT: The present paper aimed to analyze the indicators of Youth and Adult Education (YAE) within the scope of special education, based on statistical synopses of Basic Education. This is an exploratory documentary-type research. The data were collected on the website of the National Institute of Educational Studies and Research Anísio Teixeira, for the years 2018 to

1 Mestre e Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos, tutora virtual na Universidade Federal de São Carlos, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6330-2864>, e-mail: gracilianagl@gmail.com

2 Graduação em andamento em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos, ORCID: <https://orcid.org/0009-0001-6105-4454>, e-mail: mariohenrique@estudante.ufscar.br

3 Mestre e Doutora em Educação Especial pela Universidade Federal de São Carlos, professora associada nível III na Universidade Federal de São Carlos, ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0789-808X>, e-mail: juliane@ufscar.br

2021. Afterwards, the data relating to the research object were recorded in a form developed by the main author. The data was analyzed and organized into three categories: distribution of enrollments, distribution of establishments and distribution of classes. The results showed that enrollments are predominant in elementary education and in common education classes. There was a significant increase in enrollment in secondary education and a reduction in enrollment in primary education. As for establishments and classes, there was a greater concentration in elementary education in common classes, a decrease in elementary education and an increase in establishments and classes to offer the modality at the secondary school level. It is concluded that the teaching situation in YAE has been worsening and it will not be possible to achieve the goal of the National Education Plan (NEP) of expanding enrollment in youth and adult education by 2024.

Keywords: Special education. Youth and Adult Education. Educational Indicators. Public Policy.

1 INTRODUÇÃO

O Brasil ainda enfrenta grandes desafios para erradicar o analfabetismo. O Plano Nacional de Educação tem como meta erradicar o analfabetismo até 2024; entretanto, essas metas não podem se concretizar sem o devido investimento, a educação tem um custo alto e transformador, o qual depende de decisões do grupo que está no poder (BRASIL, 2014).

Complementando essa discussão, Bueno e Oliveira (2019) destacam a lenta mudança ocorrida no EJA para superar a perspectiva focada no processo de alfabetização e voltar-se para a continuidade e término da Educação Básica. Segundo as autoras, tal processo teve seu início na década de 1940, tendo culminado na constituição de 1988, que “passa a garantir a oferta de Educação para Jovens e Adultos como modalidade específica da Educação Básica” (BUENO; OLIVEIRA, 2019, p. 5).

A EJA é uma modalidade de ensino destinada a jovens ou adultos que não conseguiram concluir ou continuar seus estudos tanto no Ensino Fundamental quanto no Ensino Médio em idade escolar prevista na legislação. Na lei 9.394/96, o artigo 37 define o Público- Alvo da Educação Especial Público- Alvo da Educação Especial (PAEE) como os usuários da modalidade EJA com características próprias a serem contempladas em toda etapa do ensino – com uma educação fundamentada na equidade e que possa exercer uma função reparadora, de qualidade, que considere essa diversidade (BRASIL, 1996).

As Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação de Jovens e Adultos reforçam o direito à educação para Jovens e Adultos e estabelece um tripé na sua condução, devendo ter um caráter “reparador” e que possa assumir também uma função

“equalizadora” ao mesmo tempo que “qualificadora” (BRASIL, 2000). A função reparadora vai além da entrada do jovem e dos adultos analfabetos nos saberes dos seus direitos civis, é recuperar o direito negado de uma escola de qualidade que proporcione situações pedagógicas adequadas às suas necessidades específicas de aprendizagem. A função equalizadora deve proporcionar igualdade de oportunidades, oferecendo ao educando possibilidade para um mercado de trabalho marcado por mudanças e exigências, e também apoio para sua vida social e cultural. E a função qualificadora se refere a uma ação permanente do desenvolvimento do cidadão, sempre renovada nos bancos escolares (BRASIL, 2000).

Os alunos da EJA são aqueles que evadem ou migram para essa modalidade em razão das falhas presentes no Ensino regular Fundamental e Médio. O Estado por sua vez não resolve essa problemática, e se exime dessa responsabilidade, mascarando sua obrigação como Estado em garantir que os jovens possam concluir a Educação Básica no tempo adequado e assegurados na Constituição Federal e na LDB, forçando-os para o mercado de trabalho o quanto antes, inculcando uma cultura do fracasso escolar (BRASIL, 2000). Apenas as pessoas que já passaram do tempo regular na escola por algum motivo e ainda não concluíram algum período do ensino podem participar dessa modalidade, mas nem todos podem optar por ela, uma vez que são necessários alguns requisitos para ingressar na modalidade. Para o Ensino Fundamental é necessário ter mais de quinze anos e para cursar o Ensino Médio no contexto da EJA é preciso ter mais de dezoito anos ou ter sido educado por meios informais aferidos e reconhecidos mediante exames que comprovem sua qualificação para concluir determinada série (BRASIL, 1996).

A Resolução CNE/CEB nº 1, de 28 de maio de 2021, define novas Diretrizes Operacionais e alinhamento à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) na EJA, com a intenção de ampliar sua ação e abranger mais que as avaliações que identificam o fluxo escolar e desempenho cognitivo dos alunos, com esta resolução a EJA 2021 passa a incluir a avaliação de outros indicadores institucionais de redes públicas e privadas, os parâmetros de infraestrutura, a gestão, organização pedagógica, jornada escolar, financiamento, formação e valorização dos profissionais, possibilitando a universalização e uma maior qualidade no ensino (BRASIL, 2021). Meletti e Ribeiro (2014) em seu

estudo analisou a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais por meio dos dados oficiais do poder público sobre o acesso e permanência desta população na Educação Básica, para este estudo foram utilizados os microdados do Censo da Educação Básica brasileira. O resultado de seu estudo quanto a implementação do Plano Nacional de Educação Inclusiva (PNEI) no Estado do Paraná, constatou que não teve adesão satisfatória, sendo um atendimento muito segregado na região. Um dado importante é que persiste a concentração das matrículas nas séries iniciais do ensino fundamental.

Entende-se por Público-Alvo da Educação Especial (PAEE) educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1996). Segundo o artigo 58 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN (Lei 9.394/96), a Educação Especial caracteriza-se como: “[...] modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação”.

A Política Nacional da Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva Brasil (2008) considerando a educação como princípio dos direitos humanos, na qual a igualdade e a diferença são valores inseparáveis, assumiu a necessidade de reparar os processos históricos de exclusão. Em relação à EJA, tal documento reconheceu que: “[...] as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para a inserção no mundo do trabalho e efetiva participação social” (BRASIL, 2008, p. 16).

Tanto a EJA como a Educação Especial são modalidades definidas na lei de diretrizes e bases da educação nacional (Brasil, 1996). O acesso e a permanência se articulam em dois grupos que se encontram nos bancos escolares da EJA, mas esses grupos demonstram fragilidades, haja vista as poucas publicações científicas e trabalhos de pesquisa. Isso comprova o quanto são prioritários estudos mais aprofundados nos dois grupos (EJA e Educação Especial) para desenvolver metodologias e conteúdo que valorizem e fundamentem a inclusão do aluno na sociedade (SIEMS, 2012).

A literatura tem mostrado que alunos PAEE que estão ingressando na EJA atualmente tiveram uma passagem anterior pela escola especial ou regular, mas não tiveram sucesso no processo de escolarização “[...] mesmo assim eles buscam na escola um espaço para ascensão no trabalho e estudo” (LEITE; CAMPOS, 2018, p. 26). O estudo de Leite e Campos (2017) teve por objetivo analisar as matrículas a partir dos dados disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (Inep), conforme as Sinopses Estatísticas da Educação Básica, no período de 2012 a 2016. Foi um estudo de cunho qualitativo, em que foi realizada a análise documental, a partir dos dados coletados pelo Inep referentes ao período de 2012 a 2015, ao qual foi feito o mapeamento do número de estudantes PAEE matriculados na EJA no Brasil. Os dados divulgados pelo Inep indicam que em 2013 as matrículas gerais na EJA tiveram redução, seguida por nova retração em 2014. Em 2015, foi registrada um aumento no número total de matrículas e em 2016 notou-se queda. O estudo verificou que o número de matrículas gerais dos estudantes na EJA sofreu oscilação, o que pode indicar problemas na permanência no sistema educacional no qual estão inseridos.

O estudo de Botti (2019) teve como objetivo refletir sobre a inserção dos alunos público-alvo da EJA, com ênfase na análise das formas de efetivação de seus direitos à educação nas escolas e analisa sobre o reconhecimento da Educação de Jovens e Adultos como um direito constitucional no campo das ordenações jurídicas e acordos internacionais que ainda não se efetivaram nas políticas educacionais brasileiras. Como resultado de sua pesquisa a autora observou que embora atualmente muito se fale em inclusão na educação quando passamos a verificar na prática como ocorrem os comportamentos relacionados à Educação de Jovens e Adultos e à Educação Especial, percebemos que há um distanciamento considerável entre o dito, o prescrito e o praticado. A autora ainda afirma em seu estudo que é indispensável assegurar o direito ao atendimento do público jovens e adultos, especificamente aos Público-Alvo da Educação Especial na defesa e legitimação de seus direitos para além da exigência da realização da matrícula escolar, em classes comuns, como forma de cumprimento da obrigatoriedade.

Gonçalves, Bueno e Meletti (2015) analisaram as matrículas de alunos com deficiência na EJA, no Brasil, sob quatro perspectivas: crescimento em comparação com

as matrículas de alunos sem deficiência, distribuição por instância administrativa, no ensino regular e especial e por tipo de deficiência. Destacam predominância de estudantes com Deficiência Intelectual, além da concentração de matrículas em salas ofertadas pelas redes municipais de educação e também em instituições privadas de ensino.

Cabral, Bianchini e Gonçalves (2018) questionaram como vem sendo construída a EJA para os alunos da Educação Especial e quais pesquisas na produção acadêmica brasileira têm discutido essa temática, levantamento da produção no Banco de Teses e Dissertações da Capes para verificar os avanços e as lacunas existentes, possibilitando, dessa forma, discussão e reflexão sobre a temática estudada, o resultado do estudo mostrou que essas modalidades de ensino emergem a partir de práticas assistencialistas e políticas compensatórias, negando o direito à educação e justificando as trajetórias escolares descontínuas, a falta de atendimento educacional especializado, e a baixa qualificação docente uma vez que instituições não necessariamente tem um direcionamento pedagógico e políticas públicas que tratem dos jovens e adultos PAEE na EJA.

De acordo Leite e Campos, são necessários mais estudos em relação ao número de matrículas e sobre a conclusão do curso por parte destes alunos, visto que, apesar do aumento das matrículas na escola regular, muitos educandos não terminam seus estudos e grande parte deste público é encaminhada para a EJA ou acabam fazendo o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA), o que não garante a continuidade dos estudos em níveis mais avançados (Leite; Campos, 2018).

A partir da leitura dos estudos citados foram gerados questionamento sobre qual cenário pode ser visto em 2018, após 10 anos da Política Brasileira da Educação Especial na perspectiva da Educação? Qual a configuração da Educação de Jovens e Adultos no contexto da educação especial no período entre 2018 e 2021 no que diz respeito às matrículas, estabelecimentos e turmas?

Diante disso, a pesquisa teve como objetivo analisar os indicadores da Educação de Jovens e Adultos no âmbito da Educação Especial, a partir das Sinopses Estatísticas da Educação Básica do período entre 2018 e 2021, considerando três aspectos: a

distribuição das matrículas, a disposição dos estabelecimentos e das turmas da EJA no contexto da Educação Especial.

2 DESENVOLVIMENTO

A pesquisa desenvolvida é de cunho exploratório do tipo documental. A pesquisa documental utiliza-se de fontes primárias que ainda não passaram por nenhum tratamento analítico. Esse tipo de pesquisa organizada é uma fonte segura e abundante que ao longo do tempo “[...] tornam-se a mais importante fonte de dados de qualquer pesquisa de natureza histórica” (GIL, 2007, p. 45).

Nesta pesquisa foram utilizados os dados disponibilizados pelo Ministério da Educação (MEC), por meio Inep, como documentos para esta análise nas Sinopses Estatísticas da Educação Básica no período 2018 a 2021, onde encontram-se os dados sobre os censos educacionais, elaborados anualmente pelo referido órgão. De acordo com o Inep (2022) estas informações estão organizadas por temas e distribuídas de acordo com as regiões brasileiras, suas respectivas unidades da federação e municípios, este documento possibilita uma visão geral dos dados da educação no Brasil, auxiliando na criação, no acompanhamento e na avaliação de políticas públicas sobre a educação.

Estes documentos que abrangem todas as informações sobre a educação no Brasil é o maior levantamento a nível nacional de informações sobre o cenário educacional, disponibilizando diversos dados sobre a educação (KASSAR; REBELO, 2018). As informações são de acesso livre e podem ser obtidas via download, em formato ODS e XLSX, permitindo que o cidadão selecione filtros de seu interesse. Para abrir os arquivos, que estão em formato de compressão específico (.zip), é necessário o uso de algum programa descompactador.

Ao acessar as informações no Inep, foi seguida a identificação das guias com os dados das matrículas, estabelecimentos e turmas relativas a EJA na Educação Especial em cada ano/planilha.

Com os dados selecionados no site do Inep⁴ que abrangem os anos de 2018 a 2021, foi realizado o download dos arquivos em uma pasta no computador do pesquisador principal correspondente a cada ano. Os arquivos para download estavam no formato ODS e XLXS. A etapa seguinte consistiu na descompactação dos arquivos salvos anteriormente. Feito isso, realizou-se a leitura das informações pertinentes à questão de pesquisa: matrículas, estabelecimentos e turmas. Após os dados de interesse da pesquisa foram sistematizados em uma planilha, organizada em três partes contendo: (a) matrículas das classes comuns e classes exclusivas na etapa Ensino Fundamental e Ensino Médio; (b) estabelecimentos das classes comuns e classes exclusivas destas etapas da Educação Básica; e, por fim, (c) turmas das classes comuns e classes exclusivas das etapas Ensino Fundamental e Ensino Médio.

Os dados obtidos dos anos de 2018 a 2021 foram registrados e minuciosamente analisados, e, posteriormente, organizados a partir de três eixos: Distribuição das matrículas, Disposição dos estabelecimentos e Disposição das turmas referente à Educação Especial no contexto da EJA.

As análises são apresentadas em tabelas e gráficos, seguidas de uma explicação descritiva de forma que permita uma melhor compreensão dos resultados encontrados.

3 RESULTADOS E DISCUSSÃO

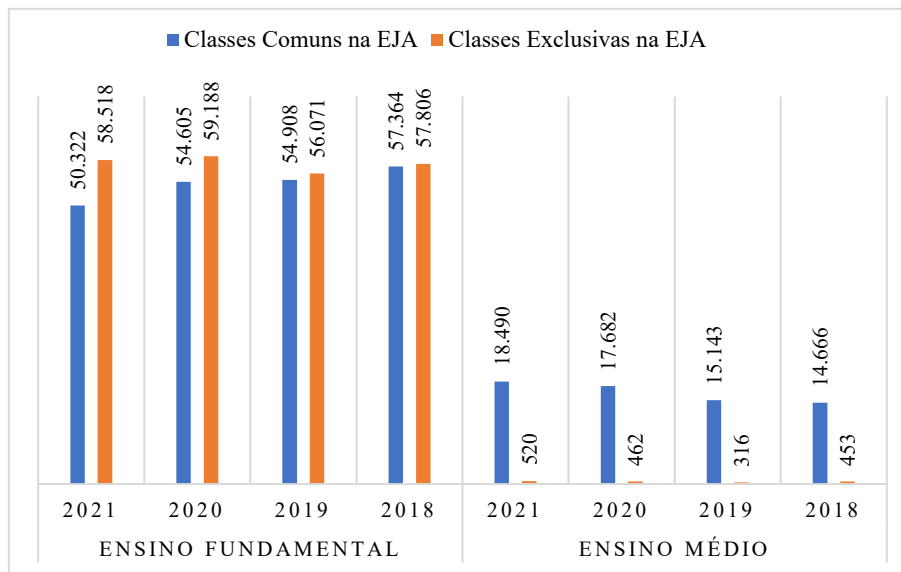
Os resultados apresentados, a seguir, abordam questões sobre o processo de inclusão dos alunos PAEE na EJA, considerando a distribuição das matrículas, turmas e estabelecimentos. Foram verificados então os níveis de ensino que concentram maior número de alunos Público- Alvo da Educação Especial.

3.1 Matrículas na EJA

O Gráfico 1 a seguir apresenta as matrículas em classes comuns e exclusivas.

⁴ Site do Inep: <https://www.gov.br/inep/pt-br>

Gráfico 1: Matrículas na educação especial, classes exclusivas e classes comuns na EJA



Fonte: Elaborado pelos autores com base no Inep (2021, 2020, 2019, 2018).

No Gráfico 1 observamos que o número de matrículas na educação especial, classes exclusivas e classes comuns da EJA reunidos nos dão uma visão mais ampla dessas matrículas no Brasil. Em 2018, o número de alunos no Ensino Fundamental era de 115.170 e no Ensino Médio 15.119, totalizando 130.289 matrículas. Em 2019, as matrículas do ensino fundamental têm um decréscimo considerável de alunos, indo para 110.979 matrículas e no ensino médio um pequeno aumento, indo para 15.459 matrículas. Neste ano, foram 126.438 matrículas no total, uma queda de 3.851 vagas. Já em 2020 temos um grande aumento no número de matrículas, superando o ano de 2018, principalmente as matrículas do ensino médio que mantiveram essa alta, indo para 18.144 matrículas, e, no ensino fundamental, apesar do aumento em relação ao ano anterior, não chegou a superar o ano de 2018, foram 113.793 matrículas, 1.377 vagas a menos que em 2018. Em 2021, tivemos 108.840 matrículas no ensino fundamental, uma queda considerável em relação ao ano anterior, já quanto às matrículas do ensino médio, continuou a tendência de aumento, com 19.010 alunos, resultando em 127.850 matrículas no ano. Verificou-se o aumento de matrículas nas classes exclusivas da EJA na etapa do Ensino Fundamental e a redução do número de matrículas nas classes comuns da EJA nesta mesma etapa de ensino.

A evasão da escola pública ainda se encontra em proporções inaceitáveis, os dados continuam a revelar a persistência da descontinuidade escolar apesar das inúmeras tentativas das políticas públicas em reverter esse quadro (PATTO, 1993).

No estudo realizado pelas pesquisadoras Campos, Tassinari e Galvani (2019) no qual descrevem a organização do ensino na EJA para o PAEE obtiveram como resultados de sua pesquisa, que a modalidade necessita maiores investimentos na formação continuada dos professores que trabalham com este público e para isto é imprescindível ter uma base de apoio do educador especial para adaptações curriculares e estratégias pedagógicas, visto que o aumento das matrículas do PAEE não está sendo acompanhado da permanência e apropriação do conhecimento destes alunos. Acrescenta-se o fato que:

[...] os profissionais da escola que atuam individualmente nas salas de aula não possuem respostas para a maior parte das dificuldades apresentadas pelos estudantes e não são capazes de realizar processos reais de ensino para alunos com deficiência quando trabalham individualmente (VILARONGA; MENDES, 2014, p. 140).

Para Leite e Campos (2018), a universalização da educação no sentido de acabar com o analfabetismo ainda está longe de se tornar realidade, pois, mesmo com todas as políticas públicas para fazer valer o direito constitucional das pessoas de permanecer na escola, este direito não vem sendo garantido na prática. Se observarmos os números de matrículas e compararmos as etapas do Ensino Fundamental e Ensino Médio na EJA, percebemos que há uma diferença enorme. Segundo as autoras, a falta de efetivação das políticas públicas implica descontinuidade do processo de educação dos alunos com deficiência na EJA.

Essa disparidade no número das matrículas pode erroneamente nos levar a pensar que esse fracasso é do alunado com deficiência e não dos fatores que os influenciam a não concluírem a última etapa da Educação Básica. As principais dificuldades que enfrentam no processo para buscar a aprendizagem são: falta de apoio financeiro, pois a grande maioria precisa trabalhar para se manter, falta de horário hábil para se deslocar à escola mais próxima, falta de apoio pedagógico, desinteresse da escola por este público e falta de profissionais qualificados (LEITE; CAMPOS, 2018).

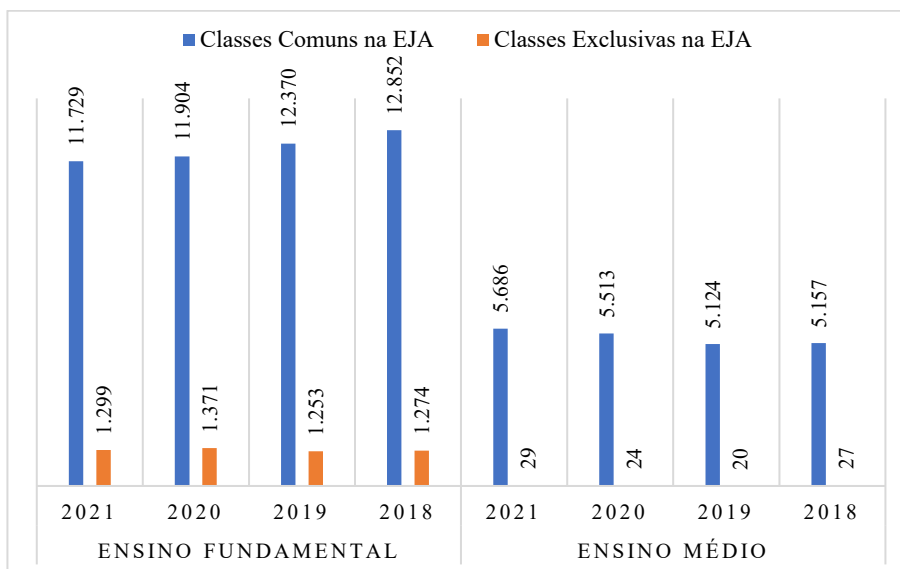
Mendes (2018), salienta que uma educação que oferece o mesmo ensino, no mesmo espaço, igualando os alunos pode ser discriminatória, desigual e injusta se não levar em conta as diferentes necessidades de alguns alunos.

Os dados evidenciados na presente pesquisa analisam a presença dos estudantes PAEE no contexto da EJA e reforçam a necessidade de ações que venham contribuir na oferta de serviços da educação especial na modalidade EJA, auxiliando na compreensão de questões complexas atuais que envolvem, por exemplo, o ingresso, a permanência e o sucesso escolar desses estudantes na EJA, entre outros.

3.2 Estabelecimentos na EJA

No Gráfico 2 expusemos os números referentes aos estabelecimentos das classes comuns e exclusivas da Educação Especial na EJA. De acordo com esses dados, verificamos a perda gradativa de espaços dedicados a esse público ao longo dos anos, com a observação de que, na etapa do Ensino Médio, o número se manteve em crescimento. Segue o Gráfico 2 para estabelecimentos na educação especial, classes comuns e exclusivas.

Gráfico 2: Estabelecimentos na educação especial, classes exclusivas e classes comuns



Fonte: Elaborado pelos autores com base no Inep (2021, 2020, 2019, 2018).

No Gráfico 2 estão os números de estabelecimentos na Educação Especial nas classes exclusivas e classes comuns, na qual se observa que, o total de estabelecimento que ofertavam o Ensino Fundamental na EJA em classes comuns reduziu quando comparado o período analisado. Ao mesmo tempo que, o número de estabelecimentos que ofertaram EJA nas classes exclusivas teve um leve aumento. Quando analisamos, o número de estabelecimentos que ofertavam a EJA na etapa do Ensino Médio, houve um leve aumento nas classes comuns e estabilidade do número de classes exclusivas.

Ao analisarmos os números dos estabelecimentos, vemos a tendência de sua diminuição, especialmente nas classes comuns da etapa do Ensino Fundamental, em que concentra maior matrículas de estudantes, mostrando a fragilidade em que se encontra a Educação de Jovens e Adultos nos anos da pandemia diante das metas do PNE em garantir um sistema educacional inclusivo, provido de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados (BRASIL, 2014).

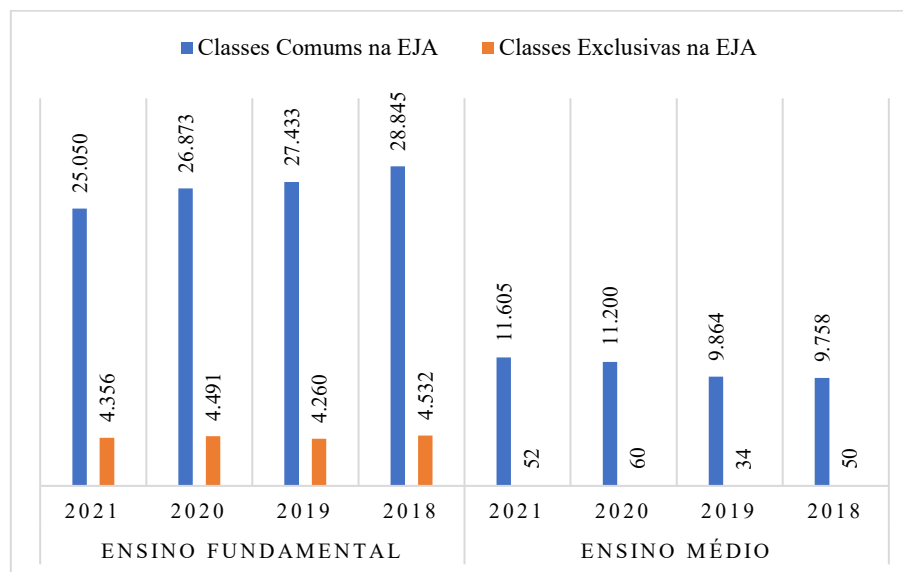
De acordo com as autoras Cunha, Neves e Costa (2021), com a pandemia os alunos PAEE na EJA não foram contemplados na reorganização das atividades acadêmicas. Ao contrário de outras modalidades, que se reorganizaram para o enfrentamento da Covid-19, com aulas aos sábados, horários de contraturno e uso das férias para reposição dos conteúdos do tempo afastado das salas de aula, salientando que este público não teve como conciliar as suas diversas atividades, o que o impossibilitou de aderir a essas formas apresentadas.

A justificativa para redução na oferta de estabelecimentos e turmas da EJA pode ser explicado pela diminuição dos recursos para a modalidade e o pouco incentivo à continuidade da escolaridade deste público. A lei do Orçamento Anual do governo Jair Bolsonaro destinou apenas R\$ 25 milhões para o setor. Em 2019, o ministro da Educação, Abraham Weintraub, aplicou somente R\$ 16,6 milhões na área, o que corresponde a 22% dos R\$ 74 milhões previstos, em levantamento feito pelo Sistema Integrado de Operações (SIOP), que mostra que este foi o menor investimento no programa da década (MARTINS, 2021, p. 77).

3.3 Turmas na EJA

O Gráfico 3, refere às turmas da educação especial em classes comuns e exclusivas na EJA.

Gráfico 3: Turmas da Educação Especial em Classes Comuns e Exclusivas na EJA



Fonte: Elaborado pelos autores com base no Inep (2021, 2020, 2019, 2018).

No Gráfico 3 podemos analisar os números de turmas da Educação Especial em classes comuns e exclusivas na EJA. Os dados mostram que em 2018 tínhamos no Ensino Fundamental 33.377 turmas e no ensino médio 9.808, totalizando 43.185 no país. No ano seguinte, 2019, encontramos menos turmas no total, foram registradas 41.591 mesmo com turmas a mais no ensino médio, que saltou para 9.898 (90 turmas a mais), e no ensino fundamental houve uma diminuição de 1.684 turmas, ficando com 31.693 no período. Em 2020, encontramos no ensino fundamental menos salas, 31.364, e no ensino médio um grande aumento de 1.362 nas turmas, somando 11.260 na modalidade, impulsionando assim um aumento no total de turmas para 42.624 no ano. No ano seguinte, 2021, o Inep registra no ensino fundamental 29.406 turmas e no ensino médio 11.657, foram 41.063 no total. Declínio de 1.561 turmas se comparada ao ano anterior. Constata-se a redução do número de classes comuns na etapa do Ensino Médio durante o período analisado. E o aumento de classes comuns na etapa do Ensino Médio.

Inúmeras passagens levam à sensação de que o tempo passa, mas alguns problemas básicos do ensino brasileiro permanecem praticamente intocados, apesar das intenções demagógicamente proclamadas por tantos políticos e dos esforços sinceramente empreendidos por muitos pesquisadores e educadores (Patto, 1993).

Turmas e estabelecimentos estão intrinsicamente ligados, uma vez que, se são ofertadas novas turmas ou se são perdidas outras, o número de estabelecimentos que disponibilizam a modalidade aumenta ou diminui de acordo com a demanda. Para Messina (1993), há tempos as pesquisas demonstram que a demanda por EJA é modelada pela natureza e características da oferta educativa.

Dados encontrados na pesquisa de Meletti e Ribeiro (2014) mostram ter mais matrículas nas escolas especiais, porém a autora constata, que vem ocorrendo o aumento nas escolas regulares indo de encontro com os números relatados em nossa pesquisa. Uma das metas do Plano Nacional de Educação prevê que os Estados e Municípios devem:

[...] promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na educação de jovens e adultos, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida (BRASIL, 2014, p.5).

Entretanto na prática vemos que não acontece, visto que o número de turmas diminuiu entre os anos 2018 e 2021.

É alarmante a situação vivenciada na educação do Brasil em tempos de pandemia, mas podemos destacar uma vitória importante neste contexto com o Novo Fundeb e a publicação da Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020, que regulamentou o Fundeb e teve definido o fator de ponderação para modalidade EJA um acréscimo nos valores, por pressão popular embora ainda muito abaixo das outras modalidades (MARTINS, 2021, p. 77).

Portanto, conforme sinalizam Gonçalves, Bueno e Meletti (2015), faz-se necessário repensar a estrutura política, organizacional e as práticas efetivas na EJA para que ela não se torne mais um espaço de segregação e desaparecimento do sujeito.

4 CONSIDERAÇÕES

A análise dos dados do Inep (2018, 2019, 2020, 2021) em que concerne as matrículas nas classes comuns, apresentaram números superiores às classes exclusivas, denotando que a política de inclusão vem possibilitando o acesso do público jovem e adultos com deficiência da EJA nem classes comuns.

Os estabelecimentos prevalecem na oferta no ensino fundamental tanto nas classes exclusivas como nas comuns, seguindo o mesmo fluxo das matrículas. Diminuição no ensino fundamental com 1.120 estabelecimentos a menos e no ensino médio o acréscimo de 536 estabelecimentos não foram suficientes para manter a média total, que ficou com 523 estabelecimentos a menos, segundo dados apresentados pelo site do Inep.

Em relação às turmas, seguiu-se a mesma tendência das matrículas e estabelecimentos com constante redução no ensino fundamental e pequeno aumento no ensino médio; em números totais deixaram de existir 2.122 turmas sendo 3.971 a menos no ensino fundamental e um aumento de 1.849 turmas no ensino médio, números que deveriam estar aumentando visto que uma parcela de alunos deixa o ensino regular e busca na EJA concluir seus estudos.

Esses dados reforçam a necessidade de repensar novas políticas públicas para superar essa diminuição de oferta na EJA e contribuir para permanência no ensino regular para que as metas do PNE possam ser atingidas até 2024. Tais metas demandam investimento mais consistente por parte do governo para reestruturar os programas de incentivo e continuidade educacional, sem o qual a expansão e melhoria das escolas públicas que oferecem o serviço da EJA não será possível. Outro aspecto que poderá estar associado à redução no número de matrículas diz respeito aos impactos da Covid-19, em relação à diminuição de renda e empregos e a inviabilidade do retorno escolar dos estudantes PAEE.

A EJA deve ser um espaço de ressignificação escolar, com uma intencionalidade pedagógica e sem infantilização, espaço de reconhecimento de todos os estudantes, com e sem deficiência, com perspectivas e apropriação do conhecimento científico. Nesta perspectiva, cabe destacar que os estudantes PAEE na EJA é um desafio para os professores que atuam com esse público, os estudos mostram, que as atividades para esse

alunado são improvisadas, sinalizando que os professores da rede regular de ensino desconhecem estratégias diferenciadas ou adaptações curriculares que poderiam melhorar o potencial dos alunos na aquisição dos conteúdos. Para suprir essa lacuna o educador especial deve estar atuando junto com o professor do ensino regular formando uma rede de apoio colaborativo para desenvolver estratégias e adaptações curriculares necessárias (CAMPOS; TASSINARI; GALVANI, 2019).

A presença do educador especial é fundamental para poder oferecer uma educação de qualidade dentro das escolas regulares para os alunos PAEE, visto que o professor regente já tem uma demanda muito grande com os alunos típicos, não dispendo de tempo e conhecimento sobre adaptações curriculares e metodologias que contemplem este público.

REFERÊNCIAS

BOTTI, Flavya Herzog Adamkosky. Educação de Jovens e Adultos e Educação especial: uma análise na rede estadual em Colatina/ES. *In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL, 4., SEMINÁRIO CAPIXABA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA, 15., 2016, Vitória. Anais [...].* Vitória: GM Gráfica Ed., 2016. v. 1. p. 726-733.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 27833, 23 dez. 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf. Acesso em: 8 out. 2021.

BRASIL. Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 1, 26 jun. 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 4 nov. 2023.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 2, 7 jul. 2015. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm. Acesso em: 07 out. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*. Brasília, 2008.

[Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela portaria n. 555/2007, prorrogada pela portaria n. 948/2007, entregue ao ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008]. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>. Acesso em: 7 out. 2021.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação e Jovens e Adultos. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, p. 18-19, 2000. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf>. Acesso em: 12 out. 2021.

Recebido em: 01/11/2023.

Aprovado em: 22/02/2024.