

A INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA NO SISTEMA ESCOLAR DA CIDADE DE SÃO PAULO: A RELEVÂNCIA DOS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – CIEJA

INCLUSION OF YOUTH AND ADULTS WITH DISABILITIES IN THE SCHOOL SYSTEM OF THE CITY OF SÃO PAULO: RELEVANCE OF INTEGRATED CENTERS OF YOUTH AND ADULTS EDUCATION

Lilian Tavares Dias ¹

Data de entrega dos originais à redação em: 22/06/2016
e recebido para diagramação em: 15/10/2016

Este trabalho propõe a discussão acerca do oferecimento da modalidade Educação de Jovens e Adultos (EJA) a educandos com deficiência na rede municipal da cidade de São Paulo. Embora a presença destes educandos ocorra nas cinco formas de oferecimento da EJA, é no CIEJA que ela acontece de forma mais efetiva, justificada por sua estrutura de organização e proposta pedagógica inclusiva. O tempo de aula reduzido, bem como a presença das políticas governamentais de educação especial e a autonomia curricular tornam possível não somente o acesso, mas também a permanência de jovens, adultos e idosos com deficiência à vida escolar.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Especial. CIEJA.

The present study proposes a discussion about the offering of the modality Educação de Jovens e Adultos (EJA – Education of Young and Adults) to students in the municipal district of São Paulo. Although the presence of these students occurs in the five forms of EJA, CIEJA is the one in which it happens in a more effective form, justified by its organization structure and inclusive pedagogical structure. Reduced teaching time and the presence of special education government policy and curricular autonomy make access and permanence possible for young people, adults and seniors with disabilities to school life.

Keywords: Youth and Adult Education. Special Education. CIEJA.

1 INTRODUÇÃO

Relações entre sociedade e desenvolvimento econômico determinam a concepção de educação escolar e o papel que ela deve cumprir perante a sociedade. Assim, para aqueles que foram considerados economicamente pouco (ou nada) produtivos, as políticas públicas educacionais tradicionalmente estiveram em segundo plano. Neste grupo, destacam-se indivíduos que não acessaram a escola em idade própria e aqueles que possuem algum tipo de deficiência. Ambos os grupos foram excluídos do sistema escolar, tanto no que diz respeito ao acesso quanto à permanência na escola.

Não se pode, no entanto, falar sobre inclusão considerando apenas a quantidade numérica de educandos com deficiência. Para MANTOAN (2003), a inclusão é a capacidade de entender e reconhecer o outro, é viver a experiência da diferença e saber que é ela que constitui o indivíduo, não a igualdade. É abandonar os padrões conservadores de pseudo homogeneidade e perceber que a inclusão é de todos e não apenas daquele que carrega o estigma da diferença.

Nesta perspectiva, o trabalho pretende discutir a relevância da escola para uma população historicamente considerada intelectualmente incapaz, economicamente improdutivo, compreendendo a trajetória das conquistas legais que garantiram a todos o acesso à escola.

A escola, por sua vez, não é (nunca deve ser) compreendida como local de depósito de conhecimento.

Para PAULO FREIRE (2014, p.17), ela é um espaço de humanização, dado o caráter inacabado do homem, que constantemente aprende um com o outro, em comunhão.

Eis por que, em uma cultura letrada, aprende a ler e escrever, mas a intenção última com que o faz vai além da alfabetização. Atravessa e anima toda a empresa educativa, que não é senão aprendizagem permanente desse esforço de totalização — jamais acabada através do qual o homem tenta abraçar-se inteiramente na plenitude de sua forma. É a própria dialética em que se existência o homem. Mas, para isto, para assumir responsavelmente sua missão de homem, há de aprender a dizer a sua palavra, pois, com ela, constitui a si mesmo e a comunhão humana em que se constitui; instaura o mundo em que se humaniza, humanizando-o. (FREIRE, 2014, p. 17)

Em suma, este trabalho pretende abordar o modo como se dá a escolarização de educandos com deficiência nos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos frente à diversidade que se constitui em uma escola de Educação de Jovens e Adultos, procurando verificar como acontece a aproximação destas duas modalidades de ensino, a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos, visto a escassez de produção acadêmica que articula estas duas questões.

1 - Especialização em Educação de Jovens e Adultos pelo Instituto Federal de São Paulo.

2 O DIREITO À EDUCAÇÃO ESCOLAR

Embora tanto a Educação Especial quanto a Educação de Jovens e Adultos possuam historicamente trajetórias muito anteriores à Constituição Federal de 1988, é na Carta Magna que concretamente está explícito o reconhecimento de que a educação é um direito de todos, independentemente de idade, integridade física ou mental, sexo e cor, sendo o Estado o responsável por seu provimento, juntamente com a família e a sociedade.

Em nível internacional, outro documento que evidencia o reconhecimento dos indivíduos com deficiência enquanto sujeitos de direitos do sistema educacional, é a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que trata dos princípios da Educação Especial e propõe que a escola deve atender às necessidades educacionais de todos, implicando em transformações da escola, que deveria tornar-se mais acolhedora para o desenvolvimento de uma sociedade inclusiva.

Voltando à legislação nacional, verifica-se, em 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que dispõe de três capítulos para tratar da Educação Especial. O documento propõe que a educação a educandos com necessidades especiais seja ofertada preferencialmente na rede regular de ensino, assim como o serviço de apoio especializado quando houver necessidade, sendo garantida a adequação curricular e metodológica para o atendimento desses educandos.

Em 2001, o Conselho Nacional de Educação em seu parecer nº 17, que dispõe das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial para a Educação Básica, aponta a necessidade de educação para aqueles considerados economicamente improdutivos.

Exige a adoção de práticas fundamentadas nos princípios da dignidade e dos direitos humanos. Nada terá sido feito se, no exercício da educação e da formação da personalidade humana, o esforço permanecer vinculado a uma atitude de comiseração, como se os alunos com necessidades educacionais especiais fossem dignos de piedade. (PARECER CNE/CEB 17/2001, p. 10).

Mesmo a legislação garantindo este direito fundamental a todos os indivíduos, sabe-se que muitos grupos tiveram esses direitos violados ao longo do tempo, necessitando das lutas de movimentos sociais a fim de que novas leis fossem criadas para que houvesse a efetivação do direito ao acesso à escola.

Ainda no Parecer nº 17, vemos:

A inclusão escolar constitui uma proposta que representa valores simbólicos importantes, condizentes com a igualdade de direitos e de oportunidades educacionais para todos, mas encontra ainda sérias resistências. Estas se manifestam, principalmente, contra a ideia de que todos devem ter acesso garantido à escola comum. A dignidade, os direitos individuais e coletivos garantidos pela Constituição Federal impõem às autoridades e à sociedade brasileira a obrigatoriedade de efetivar essa política, como um direito público subjetivo, para o qual os recursos humanos e materiais devem ser canalizados, atingindo, necessariamente, toda a educação básica. (PARECER CNE/CEB 17/2001 p. 11).

Para MAZZOTTA (1996), observam-se três fatores relevantes para o desenvolvimento da Educação Especial no tratamento dado às pessoas com necessidades especiais (nomenclatura da época), no que se refere às pessoas com deficiência, sendo elas: marginalização, assistencialismo e educação/reabilitação. O autor aponta que com a promulgação da LDB nº 4.024/1961, indivíduos considerados excepcionais tornam-se sujeitos de direitos referentes à educação regular. Estes grupos, antes excluídos da escola, passaram a ter como direito à educação escolar, ultrapassado o limite do assistencialismo, da terapia ocupacional, da execução de trabalhos manuais, oportunizando a estas pessoas a inclusão social.

No entanto, esta inserção escolar foi relativa, pois a participação destes alunos estava relacionada à possibilidade de socialização, apenas, e àqueles cujo conhecimento escolar não era considerado possível, ficavam classificados como “treináveis”. O acesso à escola de pessoas com deficiência estava sendo garantido, porém as instituições escolares pouco ou nada mudaram. A Educação Especial consolidava-se como uma modalidade de ensino que caminhava à parte da trajetória dos processos de escolarização.

Apesar da evolução das garantias legais para com o atendimento educacional de pessoas com deficiência, observa-se uma grande dificuldade para a promoção de uma inclusão efetiva por parte da escola. Entraves como o elevado número de alunos por sala de aula, escassez de recursos materiais e humanos e, principalmente, a precariedade na formação docente são apontados como obstáculos para a garantia plena do direito à educação de pessoas com deficiência. Observam-se muitos avanços na trajetória da Educação Especial, porém muito há para ser alcançado no que diz respeito a uma escola acessível para todos.

3 ADULTO COM DEFICIÊNCIA E SEM ESCOLARIZAÇÃO: A DUPLA EXCLUSÃO

Considerando que um educando da EJA já traz consigo marcas do preconceito sofrido pela falta de escolarização, aquele que, além não ter frequentado a escola, ainda possui uma deficiência que o impede de manter uma vida regular em sociedade, certamente é marcado duplamente pelo estigma da exclusão.

Neste sentido, GOFFMAN traz uma importante abordagem acerca do estigma que exemplifica a tensão inicial na convivência entre deficientes e não deficientes compartilhando do mesmo espaço escolar:

Uma vez que tanto o estigmatizado quanto nós, os normais, nos introduzimos nas situações sociais mistas, é compreensível que nem todas as coisas caminhem suavemente. Provavelmente tentaremos proceder como se, de fato, esse indivíduo correspondesse inteiramente a um dos tipos de pessoas que nos são naturalmente acessíveis em tal situação, quer isso signifique tratá-lo como se ele fosse alguém melhor do que achamos que seja, ou alguém pior do que achamos que ele provavelmente é. Se nenhuma dessas condutas for possível, tentaremos, então, agir como se ele fosse uma “não pessoa” e não existisse, para nós, como um indivíduo digno de atenção ritual. Ele, por sua vez,

provavelmente continuará com os mesmos artifícios, pelo menos no início. (GOFFMAN, 2013, p. 19)

Quando se fala em exclusão de educandos do sistema educacional, vem à tona uma referência às barreiras que lhe foram impostas no acesso, sob o discurso do despreparo das Unidades Educacionais ou da pertinência de escolarização àqueles considerados intelectualmente improdutivos.

Há ainda, aqueles que ingressaram no sistema escolar e, no entanto, não lhe foram garantidas condições de permanência. É a exclusão que acontece diariamente dentro do espaço escolar pelo não pertencimento ou não adequação ao modelo escolar tradicional.

A estigmatização dos indivíduos se dá por meio das marcas das vivências culturais que distinguem os que possuem ou não em seu capital cultural (BOURDIEU, 2008) a experiência com a escola. É como se a postura corporal, o modo de conversar e se relacionar, o controle das emoções, as preferências estéticas e qualificadas a partir de seu grau de educação formal. Nessa dimensão simbólica, esconde-se a verdadeira face do poder: o acesso ao conhecimento só é permitido e facilitado aos considerados economicamente produtivos e dominantes. Assim, torna-se evidente que a função da escola, em seu processo histórico, não está associada à equalização de oportunidades, muito pelo contrário. Ela, muitas vezes, pode ser considerada como um poderoso instrumento de legitimação das diferenças e da desigualdade.

Ao atribuir aos indivíduos esperanças de vida escolar estritamente dimensionadas pela sua posição na hierarquia social, e operando uma seleção que – sob as aparências da equidade formal – sanciona e consagra as desigualdades reais, a escola contribui para perpetuar as desigualdades, ao mesmo tempo em que as legitima. Conferindo uma sanção que se pretende neutra, e que é altamente reconhecida como tal, as aptidões socialmente condicionadas que trata como desigualdades de ‘dons’ ou de mérito, ela transforma as desigualdades de fato em desigualdades de direito, as diferenças econômicas e sociais em ‘distinção de qualidade’, e legitima a transmissão da herança cultural. (BOURDIEU, 1999, p. 58)

Constitui-se um equívoco da escola promover práticas avaliativas que se constituem em instrumentos de categorização entre os alunos, comparando-os uns com os outros, considerando que todos detêm das mesmas condições de aprendizagem, como argumenta Guareschi:

(...) Devido à desigualdade de condições, exigir competição entre desiguais, é ganhar de antemão. Fica mal hoje proceder como se fazia antigamente, quando se tomavam determinados países e se impunham determinadas normas de trabalho e exploração. Por isso fala-se hoje em competitividade. Mas essa competitividade entre desiguais acaba por excluir os mais fracos e manter a dominação dos mais fortes. (GUARESCHI, 2002, p. 154)

Nota-se, assim, que experiências de insucessos cunhadas por exclusões simbólicas promovidas pelas próprias instituições de ensino marcaram a trajetória escolar de educandos que procuraram por escolarização na idade própria.

4 POLÍTICAS MUNICIPAIS

Considerando e valorizando as especificidades da EJA, a Secretaria Municipal de Educação (SME) lançou no ano de 2015 a publicação “Educação de Jovens e Adultos – Princípios e Práticas Pedagógicas – 2015”. Além de reafirmar a EJA como direito humano fundamental, o documento apresenta o processo formativo trilhado pela SME por meio das ações propostas pela equipe da Diretoria de Orientação Técnico-Pedagógica. Este percurso de discussões propõe que o município ofereça ao educando a garantia de acesso e permanência na escola a partir da reorientação curricular, levando em consideração seu perfil.

Esta preocupação com a prática de um currículo mais flexibilizado de acordo com as necessidades dos educandos evidencia a relevância da consideração de seus ritmos diferentes de aprendizagem, bem como dos diferentes significados a que cada um atribui à escola. Dessa maneira, a concepção de educação apresentada está alinhada às propostas de uma educação inclusiva, favorecendo, assim, a possibilidade de acesso efetivo de educandos com deficiência à escola, como vemos:

Um currículo que atenda essa diversidade deve promover estratégias diferenciadas ao organizar as atividades, reorganizar o espaço educativo e as relações estabelecidas nos diferentes contextos, considerando que os educandos apresentam diferenças de ritmos, possuem saberes e experiências de vida diversas e necessidades específicas. (SÃO PAULO, 2015: 18)

Na Prefeitura Municipal de São Paulo, há cinco formas de oferecimento da EJA, a saber:

- EJA Regular: oferecida nas Escolas Municipais de Ensino Fundamental (EMEF) no período noturno, das 19h às 23h. O curso é presencial, com duração de quatro anos.
- EJA Modular: oferecida também no período noturno das EMEFs. O curso é composto por quatro módulos independentes e não sequenciais, cada um com 50 dias letivos. A carga horária é de duas horas e quinze minutos, com complementação optativa de enriquecimento curricular de uma hora e meia.
- MOVA (Movimento de Alfabetização): oferecida em parcerias com organizações da sociedade civil, as classes de alfabetização são instaladas em associações comunitárias, igrejas, creches, etc.
- CMCT (Centro Municipal de Capacitação e Treinamento): oferecida em centros próprios (dois, localizados na zona leste da cidade), em convênio com o SENAI e oferta cursos profissionalizantes de curta duração.
- CIEJA: oferecida em centros próprios (16, no total), atendimento nos três períodos, manhã, tarde e

noite, articulando o Ensino Fundamental com a qualificação profissional. O curso é presencial, com duração de duas horas e quinze minutos.

No mesmo documento, há um item que trata da Educação Especial, considerando o grande número de jovens com deficiência que foi privado de oportunidades de educação formal, e esta população está matriculada em todas as formas de atendimento da EJA na cidade de São Paulo, apontando que as matrículas ocorrem, sobretudo, nos CIEJAs.

A Secretaria Municipal de Educação, ao longo das últimas décadas, vem implantando, por meio dos Centros de Formação e Acompanhamento à Inclusão (CEFAI) das Diretorias Regionais de Ensino, políticas de atendimento a alunos com deficiência, que são aplicadas em todas as Unidades Educacionais, porém, no caso da Educação de Jovens e Adultos, essas políticas têm sido executadas de forma mais efetiva nos espaços dos CIEJAs, o que pode ser justificado, também, pela presença dos seguintes programas municipais, como por exemplo:

- VAI E VOLTA – Lei Municipal 13.697/2003 – programa que garante o acesso dos educandos à escola, transportando-os de suas casas até o CIEJA.
- SAAI – Sala de Acompanhamento e Apoio à Inclusão – Portaria 2496/2012 – oferece atendimento educacional especializado no contraturno a fim de favorecer as aprendizagens dentro da sala regular.
- Estagiários do CEFAI – estudantes de Pedagogia são contratados para apoiar o professor regente de salas onde estudam alunos com deficiência.

Estes dois últimos programas citados fazem parte do Atendimento Educacional Especializado. Faz parte também das diretrizes da política nacional de educação especial na perspectiva da educação inclusiva (BRASIL, 2008, p. 10), que propõe:

O atendimento educacional especializado tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem as barreiras para a plena participação dos estudantes, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos estudantes com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela.

PIERRO, JOIA e RIBEIRO (2001) apontam que a proposta da Educação de Jovens e Adultos não deve reproduzir as formas didático-metodológicas da educação regular, de forma a reconhecer os processos informais de aprendizagem, o que implica:

- Descentralizar o sistema de ensino e conceder autonomia aos centros educativos para que formulem projetos pedagógicos pertinentes às

necessidades educativas das comunidades em que estão inseridos, convertendo-se estes no locus privilegiado de desenvolvimento curricular;

- Flexibilizar a organização curricular e assegurar certificação equivalente para percursos formativos diversos, facultando aos indivíduos que autodeterminem suas biografias educativas, optando pela trajetória mais adequada às suas necessidades e características;
- Prover múltiplas ofertas de meios de ensino-aprendizagem, presenciais ou a distância, escolares e extra-escolares, facultando a circulação e o aproveitamento de estudos nas diferentes modalidades e meios;
- Aperfeiçoar os mecanismos de avaliação, facultar a creditação de aprendizagens adquiridas na experiência pessoal e/ou profissional ou por meio de ensinamentos não-formais, diversificando e flexibilizando os meios de acesso a níveis de escolaridade mais elevados.

Podemos considerar que estes elementos apontados estão em acordo com as propostas didático-pedagógicas executadas nos Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos, justificadas por seu caráter de projeto que lhe permite um atendimento que efetivamente esteja pautado nas especificidades de seus educandos.

5 OS CENTROS INTEGRADOS DE EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

O CIEJA é um projeto que deriva dos extintos Centros Municipais de Ensino Supletivo (CEMES), foi idealizado em 2002 na gestão da então prefeita de São Paulo Marta Suplicy e criado em 2003 por meio do Decreto nº 43.052, de 4 de abril de 2003 (que posteriormente foi revogado pelo Decreto 53.676, de 28 de dezembro de 2012). A proposta é oferecer um espaço exclusivo para a Educação de Jovens e Adultos, com vistas à promoção de inovação curricular, unindo escolarização regular e formação profissional.

Na reestruturação do projeto, foram considerados aspectos que o tornaria sua forma de atendimento muito diferenciada, se comparado às demais formas de atendimento da EJA, a saber: a flexibilidade de horário, a presença do educando, o espaço coletivo para a formação do corpo docente e a articulação com a educação profissional. Esta última, no entanto, não foi efetivada da forma como foi planejada. A execução dos Itinerários Formativos (parte do currículo voltada à educação profissional) ficaria sob a responsabilidade do SENAC, que sofreu dificuldades para inserir-se ao projeto, já que seus monitores não possuíam cursos de licenciaturas em suas formações, o que tornavam ilegais suas atuações dentro dos CIEJA.

Por outro lado, as propostas de autonomia de currículo, abordagens diferenciadas de avaliação e redução da carga horária se mantiveram ao longo dos anos e fizeram com que se tornasse um espaço privilegiado para a permanência dos educandos com deficiência intelectual, talvez mais pela maior dificuldade das demais formas de atendimento da EJA

em promoverem a inclusão, do que por especialização do CIEJA neste segmento.

FARIA (2014, p. 17), neste sentido, cita Sérgio Haddad para apontar a necessidade de propostas pedagógicas diferenciadas para a EJA:

A flexibilidade nos horários de entrada e saída, a não cobrança de presença, a frequência de acordo com o desempenho e/ou interesse em uma disciplina ou projeto, ou campo de interesse, tudo isso aponta para uma forma de conceber a escola e o seu currículo que, no limite, indicam sinais para uma nova forma de fazer EJA, superando o modelo tradicional, cuja reposição acelerada do currículo do ensino regular é a principal característica, e os alunos são tratados de forma homogênea, classificados por série. Dar atenção a essas diferenças e tratá-las a partir da diversidade de necessidades de aprendizagem são condições necessárias para oferecer aos educandos uma escola voltada aos seus interesses. (HADDAD apud FARIA, 2014)

Estas são propostas já consagradas nas práticas cotidianas dos CIEJAs, permitindo a inclusão de todos, respeitando as singularidades de cada um, dentro do imenso universo que é uma sala de aula de Educação de Jovens e Adultos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Faz-se necessário ressaltar que o projeto CIEJA nunca foi concebido para se tornar um espaço de referência no atendimento de educandos com deficiência. No entanto, o percurso da trajetória destes centros, bem como o avanço das políticas públicas de inclusão e as propostas atuais para a Educação de Jovens e Adultos fizeram com que ele se tornasse um espaço democrático de efetivação de direitos de homens e mulheres que por razões histórica e socialmente já conhecidas, não tiveram acesso à escola na idade própria.

A concepção de inclusão que a atual gestão municipal apresenta (SÃO PAULO, 2015), vai além do permitir na escola a presença da pessoa com deficiência e passa pela certeza de que a inclusão deva ser de todos, pois

Acolher a diversidade na EJA é reafirmar a característica desta modalidade da Educação Básica e ressaltar que uma Escola Pública com qualidade social é aquela que inclui a todos, considerando as singularidades e especificidades, ao mesmo tempo em que emancipa para o exercício da cidadania. (SÃO PAULO, 2015, p. 18)

Compreende-se, entretanto, que haja a necessidade de que seja revista a legislação que rege o trabalho do CIEJA a fim de contemplar os novos paradigmas de pensar a EJA, possibilitando que esta instituição se perceba enquanto espaço privilegiado de educação emancipatória.

REFERÊNCIAS

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. Maria Alice Nogueira e Afrânio Catani (org.). 10 ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRASIL, Congresso Nacional. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1998.

_____. Lei nº 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Parecer 17/2001, de 3 de julho de 2001.

_____. Ministério da Educação. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008. Disponível em: <portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducespecial.pdf>. Acesso: 13 jun. 2013.

CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002.

FARIA, Vanessa Elsas Porfírio de. **A trajetória do projeto CIEJA entre as políticas públicas em EJA na cidade de São Paulo**. São Paulo: s.n, 2014.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2014.

GOFFMAN, Erving. **Estigma**: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. 4.ed., Rio de Janeiro: LTC, 2013.

GUARESCHI, Pedrinho. Pressupostos psicossociais da exclusão: competitividade e culpabilização. In: SAWAIA, Bader. (org.) **As armadilhas da exclusão**. Análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis. Vozes, 2002.

MANTOAN, Maria Tereza Eglér. **Inclusão Escolar**: O que é? Por quê? Como fazer? São Paulo: Moderna, 2003.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil**: História e Políticas Públicas. São Paulo: Cortez, 1996.

PIERRO, Maria Clara di. JOIA, Orlando e RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da Educação de jovens e adultos no Brasil**. Cadernos Cedes, ano XXI, nº 55, novembro/2001.

SÃO PAULO. Secretaria Municipal de Educação. **Portaria n. 1.153**, de 9 de fevereiro de 1988. Dispõe sobre a educação especial na rede municipal de ensino.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 43.052, de 4 de abril de 2003**. Cria os Centros Integrados de Educação de Jovens e Adultos - CIEJAs.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. **Decreto nº 51.778, de 14 de setembro de 2010**. Institui a Política de Atendimento de Educação Especial, por meio do Programa Inclui, no âmbito da Secretaria Municipal de Educação.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria de Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Orientações curriculares**: expectativas de aprendizagem para educação de jovens e adultos EJA. São Paulo: SME/DOT, 2008.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria de Educação. **Orientações didáticas**: alfabetização e letramento – EJA e Mova. São Paulo: SME/DOT, 2008.

SÃO PAULO (Cidade). Secretaria Municipal de Educação. Diretoria de Orientação Técnica. **Educação de Jovens e Adultos**. Educação de Jovens e Adultos: princípios e práticas. São Paulo: SME/DOT, 2015.

UNESCO. **Declaração de Salamanca sobre princípios, políticas e prática em educação especial**. Espanha, 1994.