

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E INCLUSÃO: desafios à formação de estudantes com deficiência intelectual

ANGUELICA APARECIDA DE BATTISTI ANDRADE¹

<https://orcid.org/my-orcid?orcid=0009-0002-1621-9093>
angueb.ppp@gmail.com

JUNGLEY DE OLIVEIRA TORRES NETO²

<https://orcid.org/0000-0002-6710-2533>
junglejyf@hotmail.com

RESUMO

Este artigo analisa a inclusão de estudantes com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA), problematizando práticas ainda marcadas pela infantilização, pela baixa expectativa pedagógica e pela exclusão simbólica. Parte-se do entendimento de que a EJA, enquanto modalidade comprometida com o direito à educação ao longo da vida, deve reconhecer esses sujeitos como pessoas capazes de aprender, participar e construir autonomia. O estudo, de caráter bibliográfico, dialoga com autores da educação inclusiva e da filosofia da educação, como Paulo Freire, Hannah Arendt e Axel Honneth, além de documentos legais brasileiros sobre inclusão escolar. Defende-se que incluir não significa apenas garantir matrícula, mas promover permanência qualificada, currículo significativo e relações pedagógicas pautadas no reconhecimento da dignidade humana. Conclui-se que a presença de estudantes com deficiência intelectual na EJA exige revisão de práticas escolares, superação de estigmas históricos e fortalecimento de propostas educativas emancipadoras, capazes de favorecer participação social, autoestima e exercício da cidadania plena na contemporaneidade democrática atual.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Deficiência intelectual. Educação inclusiva. Diálogo. Reconhecimento.

ABSTRACT

This article analyzes the inclusion of students with intellectual disabilities in Youth and Adult Education (YAE), problematizing practices still marked by infantilization, low pedagogical expectations, and symbolic exclusion. It is based on the understanding that YAE, as an educational modality committed to the right to lifelong learning, must recognize these subjects as people capable of learning, participating, and building autonomy. This bibliographic study engages with authors in inclusive education and philosophy of education, such as Paulo Freire, Hannah Arendt, and Axel Honneth, as well as Brazilian legal documents on school inclusion. It argues that inclusion does not merely mean guaranteeing enrollment, but promoting qualified permanence, meaningful curriculum, and pedagogical relationships grounded in the recognition of human dignity. It concludes that the presence of students with intellectual disabilities in YAE requires reviewing school practices, overcoming historical stigmas, and strengthening emancipatory educational proposals capable of

¹Instituto Superior Carlos Chagas – Faculdade de Além Paraíba, Brasil. Pós-Graduada em Atendimento Educacional Especializado – AEE e Educação Especial; Braille e LIBRAS; Análise do Comportamento Aplicada ao Autismo - ABA; Neuropsicopedagogia; Psicopedagogia; Psicanálise; Coordenação e Supervisão Escolar. Cândido Mendes - RJ e Famart- MG.

²Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais (MG), Brasil. Doutor em Ciência da Religião/Filosofia da Religião; Pós doutorando na Faculdade de Educação de Juiz de Fora-UFJF-MG.

fostering social participation, self-esteem, and full citizenship in contemporary democratic society.

Keywords: Youth and Adult Education. Intellectual disability. Inclusive education. Dialogue. Recognition.

RESUMEN

Este artículo analiza la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual en la Educación de Jóvenes y Adultos (EJA), problematizando prácticas aún marcadas por la infantilización, la baja expectativa pedagógica y la exclusión simbólica. Se parte del entendimiento de que la EJA, como modalidad comprometida con el derecho a la educación a lo largo de la vida, debe reconocer a estos sujetos como personas capaces de aprender, participar y construir autonomía. El estudio, de carácter bibliográfico, dialoga con autores de la educación inclusiva y de la filosofía de la educación, como Paulo Freire, Hannah Arendt y Axel Honneth, además de documentos legales brasileños sobre inclusión escolar. Se sostiene que incluir no significa solamente garantizar matrícula, sino promover permanencia cualificada, currículo significativo y relaciones pedagógicas basadas en el reconocimiento de la dignidad humana. Se concluye que la presencia de estudiantes con discapacidad intelectual en la EJA exige revisión de prácticas escolares, superación de estigmas históricos y fortalecimiento de propuestas educativas emancipadoras, capaces de favorecer la participación social, la autoestima y el ejercicio de la ciudadanía plena en la contemporaneidad democrática actual.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Discapacidad intelectual. Educación inclusiva. Diálogo. Reconocimiento.

1. INTRODUÇÃO

“Ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando” (Freire, 1987).

Em uma sociedade historicamente marcada por desigualdades educacionais e por múltiplas formas de exclusão, pensar a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como espaço efetivo de justiça social permanece um desafio urgente. Esse desafio se torna ainda mais complexo quando se observa a presença de estudantes com deficiência intelectual nessa modalidade de ensino, sujeitos que frequentemente vivenciam trajetórias atravessadas pela negação de direitos, pela interrupção dos processos de escolarização e por experiências marcadas pela invisibilidade social e pedagógica. Embora avanços normativos tenham ampliado o acesso à escola, a garantia do direito à educação não se esgota na matrícula. Conforme assinala Jane Paiva (2006, p. 522), a EJA deve ser compreendida na perspectiva da inclusão e da conquista de direitos, ultrapassando concepções restritas que a reduzem a respostas compensatórias diante de processos históricos de exclusão.

Nesse horizonte, a EJA não pode ser concebida apenas como mecanismo de recuperação de escolarização interrompida. Como indica Paiva (2006, p. 522), após a V Conferência Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA V), consolidou-se uma compreensão da educação de jovens e adultos vinculada ao direito humano à educação e à aprendizagem ao longo da vida. Tal perspectiva desloca o foco da mera escolarização para processos mais amplos de formação humana, participação social e reconhecimento dos sujeitos.

Partindo dessa problemática, este artigo aborda a inclusão de estudantes com deficiência intelectual na EJA, tomando como eixo reflexivo a relação entre autonomia, diálogo e reconhecimento. A questão que orienta a investigação pode ser assim formulada: em que medida a Educação de Jovens e Adultos pode superar práticas infantilizadoras e constituir-se como ambiente de desenvolvimento da autonomia e da dignidade de estudantes com deficiência intelectual?

Para abordar essa questão, o estudo estabelece interlocuções entre a educação inclusiva, a filosofia da educação e o campo teórico da EJA. A partir da Pedagogia Libertadora, Paulo Freire (1987; 1996) propõe a defesa de uma educação fundada no diálogo, no respeito aos saberes dos educandos e na construção da autonomia. Em Hannah Arendt (2003), a educação aparece como responsabilidade ética diante do mundo comum, permitindo refletir sobre pertencimento e participação social. Já Axel Honneth (2003) oferece elementos para compreender que a constituição positiva da identidade depende de relações intersubjetivas de reconhecimento. No âmbito específico da EJA, dialoga-se ainda com Jane Paiva (2006), cuja reflexão evidencia que o direito à educação de jovens e adultos ultrapassa a lógica da compensação escolar, articulando-se à cidadania, à democracia e à ampliação dos direitos sociais. Em diálogo com essas contribuições, estudos mais recentes têm reafirmado que a educação inclusiva deve ser compreendida como direito humano fundamental e condição para a participação social plena. Nesse sentido, Monteiro et al. (2025) defendem que a efetivação desse direito exige sistemas educacionais inclusivos, acessibilidade, reconhecimento das diferenças e garantia de oportunidades equitativas de aprendizagem, enfatizando o direito à educação inclusiva de acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015).

Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa, fundamentada na análise interpretativa de obras teóricas, documentos legais e produções acadêmicas relativas à EJA e à educação inclusiva. O objetivo não consiste em realizar uma revisão exaustiva da literatura, mas promover interlocuções conceituais capazes de ampliar a compreensão acerca dos desafios e das possibilidades da escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual.

A importância deste estudo reside na necessidade de repensar práticas escolares ainda marcadas pelo assistencialismo, pela tutela excessiva e pela invisibilização das potencialidades desses estudantes. Ao deslocar o debate da mera inserção formal para a construção de experiências educativas significativas, busca-se contribuir para uma concepção de EJA comprometida com a dignidade humana, a participação social e o direito de aprender em qualquer etapa da vida. Nessa perspectiva, incluir significa reconhecer sujeitos, ampliar horizontes de participação e criar condições para que novas formas de existência possam emergir no espaço escolar.

2. METODOLOGIA DO TRABALHO

O presente estudo caracteriza como uma pesquisa bibliográfica, de abordagem qualitativa e natureza crítico-reflexiva, cujo objetivo consiste em compreender a inclusão de estudantes com deficiência intelectual na EJA, especialmente no que se refere aos desafios relacionados à autonomia, ao reconhecimento e à superação de práticas escolarizantes marcadas pela infantilização e pela exclusão simbólica. A escolha desse percurso metodológico justifica-se pela complexidade do tema, que demanda análise conceitual, interpretação crítica da realidade educacional e diálogo interdisciplinar entre educação, filosofia e políticas públicas.

A investigação fundamenta-se nas contribuições de Paulo Freire, Hannah Arendt e Axel Honneth, articuladas a estudos do campo da EJA e da educação inclusiva. Em Freire (1987;1996 e Torres, 2023), destaca-se a compreensão da educação como prática dialógica, emancipadora e fundada no respeito aos saberes dos educandos. Em Arendt (2003), a educação é concebida como responsabilidade

ética diante do mundo comum, perspectiva relevante para refletir sobre pertencimento e participação social. Já em Honneth (2003), o conceito de reconhecimento permite compreender que a constituição positiva da identidade depende de relações sociais pautadas no respeito, na visibilidade e na estima recíproca. No âmbito específico da EJA, dialoga-se com Jane Paiva (2006, p. 519), cuja reflexão evidencia a educação de jovens e adultos como direito humano fundamental e como processo vinculado à cidadania, à participação social e à aprendizagem ao longo da vida. Além disso, foram consideradas contribuições recentes da literatura sobre educação inclusiva, especialmente Monteiro et al. (2025, p. 4), que compreendem a inclusão como direito humano e social fundamental, exigindo não apenas acesso ao sistema educacional, mas também condições efetivas de participação e aprendizagem.

O caminho metodológico adotado consistiu na leitura analítica, interpretativa e comparativa de obras teóricas, legislações e produções acadêmicas relacionadas à EJA, à deficiência intelectual e à educação inclusiva. Foram examinados documentos normativos brasileiros, entre os quais a Constituição da República Federativa do Brasil (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Brasil, 2015).

O percurso investigativo ocorreu em dois movimentos complementares. Inicialmente, realizou-se o levantamento e a sistematização de produções teóricas acerca da EJA, da deficiência intelectual e da educação inclusiva. Em seguida, procedeu-se à articulação crítica entre esses referenciais e os aportes filosóficos selecionados, buscando compreender em que medida a escola pode constituir-se como espaço de formação humana, autonomia e reconhecimento. Nessa perspectiva, assume-se que a inclusão não se reduz à garantia formal de acesso à escola, mas envolve condições efetivas de participação, permanência, aprendizagem e reconhecimento dos sujeitos, conforme discutem Paiva (2006) e Monteiro et al. (2025).

Desse modo, a metodologia adotada pode ser descrita como uma análise bibliográfica, interpretativa e reflexiva, na qual os referenciais da filosofia da

educação, da EJA e da educação inclusiva constituem-se como horizonte de compreensão para pensar a escola como espaço democrático de acolhimento das diferenças, promoção da dignidade humana e ampliação das possibilidades de existência dos sujeitos historicamente marginalizados.

3. DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E EJA: ENTRE A INFANTILIZAÇÃO E O TORNAR-SE SUJEITO

Compreender a presença de estudantes com deficiência intelectual na EJA exige ultrapassar perspectivas assistencialistas e avançar para uma compreensão fundada nos direitos humanos, na participação social e no reconhecimento. Historicamente, pessoas com deficiência foram situadas em posições marcadas pela tutela, dependência e invisibilidade social. No caso da deficiência intelectual, esse processo frequentemente assumiu a forma da infantilização, isto é, a tendência de considerar sujeitos jovens e adultos como se permanecessem permanentemente vinculados à infância, desconsiderando suas experiências, capacidades e possibilidades de autodeterminação. Essa lógica repercute diretamente no campo educacional, produzindo expectativas reduzidas de aprendizagem e práticas pedagógicas que limitam o desenvolvimento da autonomia. Sob a perspectiva do reconhecimento, tais práticas não constituem apenas obstáculos pedagógicos, mas formas de desrespeito que afetam a constituição da identidade dos sujeitos. Como aponta Honneth (2003, p. 24), “a possibilidade de uma autorrelação imperturbada se revela dependente de três formas de reconhecimento (amor, direito e estima)”, indicando que a construção da autonomia está diretamente vinculada às experiências sociais de valorização e reconhecimento.

Nesse cenário, a EJA ocupa lugar estratégico. Conforme estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, essa modalidade destina-se aos sujeitos que não tiveram acesso ou continuidade de estudos na idade considerada regular (Brasil, 1996). Entretanto, sua relevância ultrapassa a dimensão compensatória frequentemente associada à recuperação da escolarização interrompida. Como observa Paiva (2006, p. 522), a EJA passou a ser compreendida na perspectiva da “escolarização como direito humano fundamental ao longo da vida”, deslocando-se de uma lógica reparadora para uma concepção vinculada à cidadania, à participação

social e à ampliação dos direitos. Nessa perspectiva, quando acolhe estudantes com deficiência intelectual, essa modalidade amplia sua função social, tornando-se espaço de reconstrução biográfica, pertencimento e exercício da cidadania.

As discussões contemporâneas sobre educação inclusiva reforçam esse entendimento. Monteiro et al. (2025, p. 20) afirmam que a educação inclusiva constitui um direito humano e social fundamental, devendo assegurar não apenas o acesso à escola, mas também condições efetivas de participação, aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes com deficiência. Nessa perspectiva, a inclusão não se limita à presença física nos espaços educativos, mas implica a construção de práticas pedagógicas, relações institucionais e condições de acessibilidade capazes de garantir o reconhecimento das diferenças e a participação plena dos sujeitos. Essa compreensão amplia o debate sobre a escolarização de estudantes com deficiência intelectual na EJA, deslocando o foco das limitações individuais para a responsabilidade coletiva de promover oportunidades reais de formação e exercício da cidadania.

Nesse contexto, o pensamento de Paulo Freire oferece importante chave interpretativa. Para o autor, “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 39). A educação, nessa perspectiva, não se realiza por transmissão unilateral de conteúdos, mas por meio do diálogo entre sujeitos históricos que constroem sentidos sobre sua realidade. Aplicada à EJA inclusiva, essa compreensão rompe com práticas que reduzem estudantes com deficiência intelectual a receptores passivos de atividades simplificadas, exigindo seu reconhecimento como participantes ativos do processo educativo.

A defesa de Freire da autonomia se torna igualmente relevante. Segundo o patrono da educação brasileira (1996, p. 59), “o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético”. Essa compreensão se insere no horizonte de uma educação comprometida com a humanização dos sujeitos, configurando aquilo que Torres (2023, p. 48) denomina de “imperativo ético-humanista”. Essa reflexão adquire especial significado quando se observa que muitos estudantes com deficiência intelectual permanecem submetidos a decisões tomadas por terceiros, tendo sua voz frequentemente substituída pela de familiares, instituições ou

profissionais, realidade historicamente presente em diferentes contextos da educação especial. Nessas circunstâncias, a inclusão corre o risco de se reduzir à mera permanência física no espaço escolar, sem que haja efetiva participação nos processos de aprendizagem, construção da autonomia e exercício do protagonismo.

A crítica à infantilização pode ser aprofundada a partir da teoria do reconhecimento de Axel Honneth. Para o autor, “a possibilidade de uma autorrelação imperturbada se revela dependente de três formas de reconhecimento (amor, direito e estima)” (Honneth, 2003, p. 24). A constituição positiva da identidade depende, portanto, de experiências intersubjetivas que possibilitem ao sujeito desenvolver autoconfiança, autorrespeito e autoestima. Quando a pessoa com deficiência intelectual é percebida exclusivamente por suas limitações, produzem-se experiências de desrespeito que comprometem sua participação social e educacional. Nesse sentido, a escola pode se constituir como espaço de reconhecimento, valorização das capacidades e fortalecimento da identidade dos estudantes.

No contexto da EJA, essa reflexão assume particular importância. Muitos estudantes com deficiência intelectual chegam à escola após experiências marcadas por fracasso escolar, segregação institucional ou interrupções prolongadas da escolarização. O retorno ao ambiente educativo representa, frequentemente, a possibilidade de reconstruir trajetórias e ampliar formas de participação social. Para isso, contudo, não basta assegurar a matrícula. Conforme argumenta Paiva (2006), a efetivação do direito à educação exige condições concretas de permanência, participação e aprendizagem, superando perspectivas meramente compensatórias e promovendo processos formativos que reconheçam os sujeitos em sua dignidade e singularidade.

Outrossim, Hannah Arendt contribui para essa reflexão ao compreender a educação como responsabilidade diante do mundo comum. Em seu ensaio *A crise na educação*, a autora argumenta que a educação ocupa uma posição singular entre passado e futuro, pois sua tarefa consiste em acolher os recém-chegados e introduzi-los em um mundo que os antecede, mas que também será transformado por sua presença (Arendt, 2003). Nessa perspectiva, educar não significa apenas transmitir conhecimentos ou habilidades, mas assumir responsabilidade pelo mundo

e pelos sujeitos que nele ingressam. Tal compreensão amplia o debate sobre inclusão ao evidenciar que a escola constitui um espaço de inserção social, cultural e política. No caso de estudantes com deficiência intelectual, frequentar a EJA não representa apenas a continuidade ou retomada dos estudos, mas a possibilidade de acesso a formas legítimas de participação na vida coletiva, ao exercício da cidadania e ao reconhecimento de si como sujeito pertencente ao mundo comum.

A Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva estabelece que os sistemas de ensino devem assegurar condições de acesso, participação e aprendizagem aos estudantes público-alvo da educação especial (Brasil, 2008). Essa orientação exige o abandono de práticas que subestimam as capacidades dos estudantes e a construção de propostas pedagógicas comprometidas com seu desenvolvimento integral. A formação não se reduz ao domínio de conteúdos escolares, mas envolve linguagem, convivência, resolução de problemas cotidianos, compreensão de direitos e participação social.

Nessa direção, Leôncio Soares chama atenção para uma característica central da EJA, frequentemente negligenciada pelos processos escolares tradicionais: a diversidade de seus sujeitos. Ao discutir a formação de educadores para essa modalidade, o autor destaca a necessidade de considerar “a diversidade dos sujeitos que atende” e afirma que a preparação docente não deve estar voltada apenas para a transmissão de conhecimentos, mas também para valores, atitudes e formas de trabalho coletivo (Soares, 2022, p. 8). Essa compreensão se torna particularmente importante para estudantes com deficiência intelectual, pois desloca o olhar das limitações individuais para as condições pedagógicas capazes de favorecer participação, pertencimento e aprendizagem significativa. Em vez de partir do déficit, a ação educativa passa a reconhecer a pluralidade das trajetórias humanas e a construir percursos formativos sensíveis às diferentes formas de aprender e estar no mundo.

No cotidiano da EJA, isso implica investir em práticas contextualizadas, vinculadas às experiências concretas dos educandos. Leitura de documentos pessoais, interpretação de informações relacionadas ao trabalho, uso funcional da matemática, discussões sobre saúde, mobilidade urbana, tecnologias digitais e direitos sociais constituem exemplos de atividades que articulam aprendizagem e

vida cotidiana. A deficiência intelectual não elimina histórias de vida, experiências acumuladas ou capacidades relacionais; exige, antes, que a escola reconheça diferentes modos de aprender e participar.

Nesse sentido, no âmbito reflexivo, Rubem Alves (2001, p. 29) afirma que “há escolas que são gaiolas e há escolas que são asas”. A metáfora evidencia que as instituições educativas podem tanto restringir quanto ampliar possibilidades de existência. Aplicada à EJA inclusiva, essa imagem permite compreender que uma escola comprometida apenas com o controle tende a reforçar dependências, enquanto uma escola orientada pelo reconhecimento e pela autonomia cria condições para expressão, participação e desenvolvimento humano.

Autores do campo da inclusão reforçam essa perspectiva. Sassaki (1999, p. 41) afirma que “inclusão é o processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade”. Igualmente, abordagens contemporâneas do campo da educação inclusiva reforçam essa perspectiva. Ao analisarem os fundamentos jurídicos da inclusão escolar, Monteiro et al. (2025, p. 2) destacam que a educação é um “direito humano e social fundamental, o qual deve ser garantido pelo Estado, pela escola e pela sociedade”. Essa compreensão desloca a responsabilidade da inclusão do indivíduo para as instituições, indicando que cabe aos sistemas educacionais remover barreiras, promover acessibilidade e construir condições efetivas de participação e aprendizagem para todos os estudantes. Dessa forma, a inclusão deixa de ser entendida como adaptação do sujeito à escola e passa a exigir a transformação da própria escola em direção à equidade e ao reconhecimento das diferenças.

Na mesma direção, o Ministério da Educação destaca que a escola inclusiva deve “propiciar condições de liberdade para que o aluno com deficiência mental possa construir sua inteligência” (Brasil, 2006, p. 21). Essa compreensão rompe com visões reducionistas que associam deficiência intelectual à incapacidade permanente. Na EJA, tal princípio assume relevância ainda maior, pois muitos estudantes chegam à escola após anos de exclusão e silenciamento. Oferecer-lhes experiências educativas pautadas na autonomia, na comunicação e na participação democrática representa não apenas uma ação pedagógica, mas também um

compromisso ético com a justiça social.

Dessarte, pensar a deficiência intelectual na EJA implica compreender que incluir vai muito além da matrícula. Trata-se de construir experiências educativas nas quais os estudantes possam ser reconhecidos como sujeitos de direitos, participantes ativos da vida escolar e protagonistas de seus processos formativos. Entre a infantilização e o tornar-se sujeito, a escola é chamada a escolher seu horizonte. Quando opta pelo diálogo, pelo reconhecimento e pela valorização das potencialidades humanas, transforma-se em espaço no qual novas formas de existência podem emergir.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS DADOS

A análise realizada a partir do referencial teórico e documental adotado permite compreender que a inclusão de estudantes com deficiência intelectual na EJA não pode ser reduzida ao acesso formal à escola. Os aportes de Paulo Freire, Axel Honneth, Hannah Arendt, Jane Paiva, bem como os documentos normativos que orientam a educação inclusiva no contexto brasileiro, convergem para a compreensão de que a escolarização somente se efetiva quando articulada ao reconhecimento dos sujeitos, à participação nos processos educativos e à garantia do direito de aprender ao longo da vida. Essa compreensão desloca significativamente práticas centradas apenas na permanência física do estudante, exigindo que a escola seja concebida como espaço de formação humana, cidadania e justiça social.

Ao afirmar que “ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 39), Paulo Freire evidencia que a educação se constitui como experiência dialógica e relacional. No contexto da EJA, essa perspectiva torna-se particularmente relevante, pois reconhece que jovens e adultos com deficiência intelectual não ocupam posição passiva no processo educativo. Ao contrário, trazem consigo experiências, saberes e formas próprias de compreender o mundo que precisam ser consideradas nos processos de ensino e aprendizagem. Nessa direção, a formação escolar deixa de ser mera transmissão de conteúdos e passa a constituir-se como espaço de produção compartilhada de sentidos.

Essa compreensão encontra ressonância nas reflexões de Paiva (2006, p. 522), ao destacar a EJA como expressão da “perspectiva da inclusão e do direito”, vinculada à escolarização ao longo da vida. Sob esse horizonte, a presença de estudantes com deficiência intelectual na escola não pode ser interpretada apenas como ampliação de vagas ou cumprimento de dispositivos legais. Trata-se de assegurar condições concretas para que esses sujeitos participem dos processos formativos e tenham suas trajetórias reconhecidas em sua singularidade.

A teoria do reconhecimento de Axel Honneth contribui para aprofundar essa discussão. Segundo o autor, “a possibilidade de uma autorrelação imperturbada se revela dependente de três formas de reconhecimento (amor, direito e estima)” (Honneth, 2003, p. 24). A constituição da identidade depende, portanto, de relações sociais que permitam ao sujeito desenvolver autoconfiança, autorrespeito e autoestima. Tal reflexão é especialmente significativa quando se observa que muitos estudantes com deficiência intelectual chegam à EJA após experiências marcadas pela exclusão, pelo fracasso escolar ou pela invisibilidade social. Nesses casos, a escola pode assumir importante papel na reconstrução de vínculos de pertencimento e valorização pessoal.

Essa discussão também encontra respaldo na produção contemporânea da educação inclusiva. Monteiro et al. (2025, p. 2) afirmam que a educação constitui um “direito humano e social fundamental, o qual deve ser garantido pelo Estado, pela escola e pela sociedade”. Nessa perspectiva, a inclusão não pode ser compreendida como responsabilidade exclusiva do estudante ou de sua família. Ela exige transformações institucionais capazes de promover acessibilidade, participação, aprendizagem e reconhecimento das diferenças. O desafio não consiste em adaptar o sujeito à escola tal como ela está organizada, mas em construir práticas educativas capazes de acolher a diversidade constitutiva dos processos humanos de aprendizagem.

A contribuição de Hannah Arendt permite ampliar ainda mais essa análise. Em *A crise na educação*, a autora compreende a educação como responsabilidade diante do mundo comum, cabendo à escola introduzir os sujeitos em uma realidade compartilhada e possibilitar sua participação na vida coletiva (Arendt, 2003). Para estudantes com deficiência intelectual, essa inserção possui significado particular,

pois envolve não apenas acesso ao conhecimento escolar, mas também oportunidades concretas de participação social, exercício da cidadania e presença legítima nos espaços públicos.

De modo semelhante, estudos recentes sobre a EJA destacam que a formação de educadores deve apoiar-se “numa postura de escuta, numa relação dialógica entre educandos e educadores, no reconhecimento e valorização do saber popular” (Soares; Vieira, 2009, p. 172 apud Peña; Soares, 2022, p. 8). Essa compreensão contribui para superar concepções que definem os estudantes apenas por suas limitações, deslocando o olhar para suas experiências, potencialidades e formas próprias de construir conhecimento.

Os resultados desta reflexão indicam que uma das principais barreiras à inclusão continua sendo a infantilização de jovens e adultos com deficiência intelectual. Quando esses sujeitos são tratados exclusivamente a partir de suas limitações, negam-se às possibilidades de escolha, participação e exercício da autonomia. Ainda que frequentemente justificadas como proteção ou cuidado, tais práticas acabam produzindo dependência e reforçando processos históricos de exclusão.

Por essa razão, a inclusão na EJA demanda experiências educativas vinculadas às necessidades concretas da vida adulta, envolvendo leitura e interpretação de documentos pessoais, compreensão de direitos sociais, mobilidade urbana, relações de trabalho, uso das tecnologias digitais, participação comunitária e elaboração de projetos de vida. Nessas circunstâncias, o professor deixa de ocupar apenas a função de transmissor de conteúdos e passa a atuar como mediador de experiências formativas, criando condições para que os estudantes ampliem suas possibilidades de participação social e construção de sentidos.

Com efeito, a análise evidencia que pensar a inclusão de estudantes com deficiência intelectual na EJA implica uma mudança paradigmática: da lógica da integração para a lógica do reconhecimento; da simples presença física para a participação efetiva; da tutela para o protagonismo. Nessa perspectiva, aprender não significa apenas apropriar-se de conteúdos escolares, mas reconstruir trajetórias, ampliar horizontes de participação e fortalecer formas mais autônomas e dignas de existência no mundo comum.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste estudo, buscou-se compreender a inclusão de estudantes com deficiência intelectual na EJA, evidenciando que esse processo não pode ser reduzido ao acesso formal à escola. A análise do referencial teórico e documental permitiu reconhecer que a efetivação do direito à educação depende da articulação entre participação, aprendizagem, reconhecimento e permanência qualificada. Nessa perspectiva, a inclusão deixa de ser compreendida como simples presença física nos espaços escolares e passa a ser entendida como condição para o exercício da cidadania, da autonomia e da dignidade humana.

As reflexões desenvolvidas evidenciaram que a EJA ocupa papel estratégico na promoção de processos educativos comprometidos com a justiça social, especialmente quando acolhe sujeitos cujas trajetórias foram marcadas por exclusões sucessivas. Nesse contexto, as contribuições de Freire (1987; 1996), Honneth (2003), Arendt (2003) e Paiva (2006) permitiram compreender que a escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual envolve muito mais do que a transmissão de conteúdos escolares. Trata-se da construção de experiências formativas capazes de favorecer participação social, reconhecimento de direitos, ampliação das possibilidades de aprendizagem e fortalecimento de formas mais autônomas de existência.

A análise também permitiu identificar que a infantilização permanece como uma das barreiras simbólicas mais persistentes à inclusão. Quando jovens e adultos com deficiência intelectual são tratados exclusivamente a partir de suas limitações, negam-se oportunidades de participação, tomada de decisão e desenvolvimento de projetos de vida. Essa constatação reforça a necessidade de práticas pedagógicas que reconheçam os estudantes como sujeitos de direitos, portadores de experiências, saberes e potencialidades que precisam ser considerados nos processos educativos.

Do mesmo modo, os documentos normativos analisados, especialmente a Constituição Federal (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (Brasil, 2008) e a Lei Brasileira de Inclusão (Brasil, 2015),

evidenciam que a inclusão constitui compromisso ético, político e jurídico da sociedade brasileira. Nessa direção, estudos recentes da educação inclusiva reforçam que garantir o direito à educação implica criar condições efetivas de acessibilidade, participação e aprendizagem, superando compreensões restritas que associam a inclusão apenas à matrícula ou à frequência escolar.

Desse modo, pensar a inclusão de estudantes com deficiência intelectual na EJA exige deslocar o olhar das limitações para as possibilidades, da tutela para o protagonismo e da simples integração para o reconhecimento. Isso implica construir ambientes educativos pautados na escuta, no diálogo, na valorização das diferenças e na participação ativa dos sujeitos em seus processos formativos.

Por fim, conclui-se que uma educação verdadeiramente inclusiva não se realiza apenas quando abre as portas da escola, mas quando cria condições para que todos os estudantes possam aprender, participar e ser reconhecidos em sua dignidade. Em uma sociedade ainda atravessada por desigualdades e preconceitos, fortalecer a inclusão na EJA significa reafirmar o direito de cada sujeito de aprender ao longo da vida, reconstruir trajetórias historicamente interrompidas e ampliar suas possibilidades de participação no mundo comum.

6. REFERÊNCIAS

ALVES, Rubem. **Entre a ciência e a sapiência**: o dilema da educação. São Paulo: Loyola, 2001.

ARENDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 2003.

BRASIL. **Constituição** (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

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, 23 dez. 1996.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Educação inclusiva: atendimento educacional especializado para a deficiência mental. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília: MEC/SEESP, 2008.

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, 7 jul. 2015.

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

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

HONNETH, Axel. **Luta por reconhecimento**: a gramática moral dos conflitos sociais. São Paulo: Editora 34, 2003.

MONTEIRO, Railene dos Santos; SOUZA, Kátia Silene Silva; PINTO, Ricardo Figueiredo; SANTOS, Marco Antônio Barros dos; FERREIRA, Patricia Carla da Silva; DIAS, Elcinery Correa; PINTO, Victória Baía; COUTO, Cileide Tavares Borges do; SOUSA, Moisés Simão Santa Rosa. O direito à educação inclusiva de acordo com o Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015). **Revista Ibero-Americana de Humanidades**, Ciências e Educação, São Paulo, v. 11, n. 5, p. 2818-2829, 2025.

PAIVA, Jane. Direito à educação para quem? Educação de Jovens e Adultos, diversidade e inclusão social. In: GRACIANO, Mariângela (org.). **A educação como direito humano**. São Paulo: Ação Educativa, 2006. p. 519-550.

PEÑA, Maria de los Dolores Jimenez; SOARES, Leôncio José Gomes. Formação de educadores de jovens e adultos: reflexões a partir da produção acadêmica da ANPED. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, Salvador, v. 10, p. 1-18, 2022.

TORRES, Jungley. Contribuições à filosofia da educação e à educação em filosofia: hermenêutica, práxis e diálogo. In: Gustavo Silvano Batista; Eduardo Marandola Jr; Claudio Reichert do Nascimento; Alessandro Rodrigues Pimenta. (Org.). **Educar-se como práxis**: contribuições hermenêuticas para a educação. Teresina: EDUFPI, 2023, v. 1, p. 47-77.