



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**



PAULA VARLANES BRITO MORAIS

**INTERFACES ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA
E EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS: CONTEXTOS DE
MÚLTIPLAS (IN)VISIBILIDADES**

VITÓRIA DA CONQUISTA, BAHIA

2019

PAULA VARLANES BRITO MORAIS

Linha de Pesquisa 2: Ensino, Políticas e Práticas Educativas

**INTERFACES ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA
E EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS: CONTEXTOS DE
MÚLTIPLAS (IN)VISIBILIDADES**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, como requisito para obtenção do título de Mestre em Ensino, na área de concentração de Ensino na Educação Básica.

Orientador: Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos

VITÓRIA DA CONQUISTA, BAHIA

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

M827i

Morais, Paula Varlanes Brito.

Interfaces entre a educação especial na perspectiva inclusiva e educação de pessoas jovens, adultas e idosas: contextos de múltiplas (in)visibilidades. / Paula Varlanes Brito Moraes, 2019.

157f. il.

Orientador (a): Dr. José Jackson Reis dos Santos.

Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós Graduação em Ensino – PPGEn, Vitória da Conquista, 2019.

Inclui referência F. 134 - 140.

1. Educação especial na perspectiva inclusiva. 2. Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas 3. Ensino fundamental – Rede Municipal de Vitória da Conquista. 4. Múltipla (in) visibilidade. I. Santos, José Jackson Reis dos. II. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Mestrado Acadêmico em Ensino-PPGEn.

CDD 371.9

Catálogo na fonte: **Juliana Teixeira de Assunção – CRB 5/1890**

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO**



**INTERFACES ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA
E EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS: CONTEXTOS DE
MÚLTIPLAS (IN)VISIBILIDADES**

Autor(a): Paula Varlanes Brito Morais

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos Universidade do Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb) - orientador;

Prof^a. Dra. Danúcia Cardoso Lago - Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB) - titular externa;

Prof^a. Dra. Edite Maria da Silva de Faria - Universidade do Estado da Bahia (Uneb) - titular externa;

Prof^a. Dra. Sandra Márcia Campos Pereira - Universidade do Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb) - titular interna;

Prof. Dr. Wolney Gomes Almeida - Universidade do Estadual de Santa Cruz (Uesc) - suplente titular externo.

Data da defesa: 11 de Fevereiro de 2019

VITÓRIA DA CONQUISTA, BAHIA
2019

Título em inglês: INTERFACES BETWEEN SPECIAL EDUCATION IN THE INCLUSIVE PERSPECTIVE AND EDUCATION OF YOUNG PEOPLE, ADULTS AND ELDERLY: CONTEXTS OF MULTIPLE (IN) VISIBILITIES

Keywords: Special Education. Education of Young, Adult and Elderly People. Elementary School. Multiple (in)visibility.

Área de concentração: Ensino na Educação Básica

Titulação: Mestre em Ensino

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO

INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA
INCLUSIVA E EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E
IDOSAS: CONTEXTOS DE MÚLTIPLAS INVISIBILIDADES

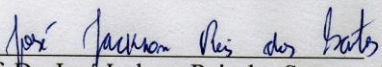
Autora: Paula Varlanes Brito Moraes

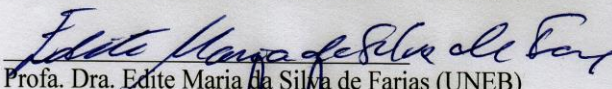
Data de aprovação: 11 de fevereiro de 2019

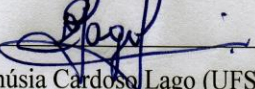
Este exemplar corresponde à versão final da
Dissertação apresentada ao Programa de Pós-
graduação em Ensino, da Universidade Estadual do
Sudoeste da Bahia, como requisito para a obtenção
do título de Mestre em Ensino.

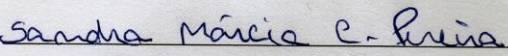
Área de concentração: Ensino na Educação básica

COMISSÃO JULGADORA:


Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos – Orientador


Prof.ª. Dra. Edite Maria da Silva de Farias (UNEB)


Prof.ª. Dra. Danúsia Cardoso Lago (UFSB)


Prof.ª. Dra. Sandra Márcia Campos Pereira (UESB)

Dedico esse trabalho aos meus dois filhos anjos e a Laura Morais Damasceno, meu bebê arco-íris, luz dos meus olhos. Ao meu esposo, Orlando Jr, meu amor e o motivo de sempre seguir em frente. À minha mãe, Autenina Maria, e a meu pai, Antônio, que juntos fazem parte dos milhões de brasileiros que não tiveram o direito à educação escolar. Esse Mestrado representa a realização do sonho deles que romperam o ciclo da falta que os atingiram e muito fizeram para que eu e meus irmãos tivéssemos oportunidade de estudar.

AGRADECIMENTOS

Ao meu orientador Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos pelo acolhimento, incentivo, escuta sensível, ensinamentos e aprendizados profundos, significativos e inclusivos.

Aos coordenadores do PPGEn Prof. Dr. Benedito Gonçalves Eugenio e Prof^ª. Dra. Tânia Cristina R. Silva Gusmão pela acolhida no colegiado e parceria nas atividades quando representante discente da primeira turma.

Aos docentes do PPGEn por nos proporcionarem momentos de reflexão e de muito aprendizado.

À Coordenação de Apoio de Pessoal de Ensino Superior (Capes), pelo apoio financeiro durante o desenvolvimento de toda a pesquisa.

À Prof^ª. Dra. Sandra Márcia Campos Pereira por todo cuidado, empatia, diálogo e inclusão no processo do curso e na vida.

A Prof^ª. Dra. Maria Iza Pinto Amorim Leite (mainha), pelo afeto, carinho com minha família especialmente com Laura, também pela acolhida sempre calorosa no seu abraço.

Às minhas avaliadoras, Prof^ª. Dra. Danúcia Cardoso Lago, Prof^ª. Dra. Edite Maria da Silva de Faria, Prof^ª. Dra. Sandra Márcia Campos Pereira por suas leituras atentas e contribuições valiosas.

À Prof^ª. Ms. Selma Norberto pela leitura atenta e contribuições relevantes para a nossa pesquisa na disciplina Seminário de Pesquisa.

Aos educandos da Apae de Vitória da Conquista, com quem aprendo dia a dia sobre a singularidade da vida e os mais deferentes universos afetivos. Vocês me potencializaram como ser humano. Foram a minha motivação inicial, possibilitando a minha aproximação com o meu objeto de pesquisa.

Aos gestores das escolas e professores da rede municipal de ensino que colaboraram com a realização dessa pesquisa.

Ao Prof. Dr. Altemar Amaral Rocha, docente do Curso de Geografia da Uesb que colaborou prontamente com nossa pesquisa por meio da elaboração dos mapas da cidade de Vitória da Conquista, Bahia. Agradecemos imensamente a disponibilidade e o apoio técnico-científico.

A todos os estudantes com deficiência, que, iguais a mim, rompem a barreira da exclusão, mesmo diante das limitações, lutam cotidianamente por um espaço no ambiente acadêmico, evidenciando nossas temáticas e legitimando nosso campo de interesse na pesquisa, construindo uma educação que possa um dia ser, de fato, inclusiva.

À minha mãe, Autenina Maria Oliveira Brito, a quem a escolarização faz marejar os olhos quando narra a sua trajetória de vida e a alegria das poucas vezes que conseguia fugir do meu avô e das atividades na fazenda para ir à escola. A Epjai diz muito sobre nossa história.

Ao meu pai Antônio Viana Morais (*in memoriam*) meu amigo e companheiro. Lembro de alguns recomeços na alfabetização e da sua saída e chegada para a escola após um longo dia de trabalho com o caderninho embaixo do braço. Os aprendizados no contexto da educação de adultos fizeram diferença na sua vida. Ele queria aprender a escrever para preencher e assinar seus cheques. Ele conseguiu!

Aos meus irmãos e irmãs queridos, Sidnei B. Morais, Ana S. Morais, Maria do Carmo S. Morais, Manoel Messias S. Morais, Joaquim S. Morais, Jailson S. Morais. Somos muitos,

cada um com sua trajetória e percurso de vida, que não os permitiram concluir os estudos ou ingressar no ensino superior. Sei que nesse momento felicitam-se pela singular oportunidade de celebrar comigo essa conquista.

A Marciglei B. Morais, minha irmã, Mestre em Educação, agradeço imensamente, por ser um exemplo de determinação, por ter estudado comigo para a seleção, incentivando sempre a continuar me motivando. Obrigada por todos os aprendizados.

A Joice B. Morais, agradeço por todo o apoio durante a pesquisa me emprestando, generosamente, suas filhas para ajudar e me fazer companhia durante a gestação e após meu parto. Bem como pelo contato imediato com o professor do Curso de Geografia da Uesb que colaborou prontamente com nossa pesquisa. Obrigada querida. Amo você.

A Diêgo B. Morais e Cristiane Oliveira que estiveram comigo durante a gestação eternizando momentos lindos por meio das fotografias, me acompanhando também nos percursos do mestrado. Obrigada por todo carinho e atenção.

A todos os meus sobrinhos amados e queridos, em especial: Marco Antônio, Pedro Henrique, Paola Maria, Pietro, Natália e Alice a quem sempre dediquei amor e proteção. Hoje nos enchem de orgulho e alegrias. Amo cada um de vocês!

A Ana Letícia e Maria Luiza mais que sobrinhas, são filhas do coração. O processo de ingresso no mestrado, posteriormente de gestação e maternidade, foi nutrido por muito carinho, proteção e amor. Minha filha não tem primas e sim irmãs que cuidam, estimulam e protegem. Nesse final de trajeto de escrita da dissertação o que seria de mim sem vocês? Obrigada por tudo, meus amores.

A Gleison Morais, sobrinho amado que sempre acreditou na minha aprovação na seleção do mestrado, vibrando a cada etapa vencida. Na reta final do curso me ajudou, por dez dias de suas férias na Bahia, cuidou carinhosamente de Laura junto com sua esposa, Solange, para que eu conseguisse terminar a dissertação. Amo vocês!

A Tia Bela e Orlandão, meus sogros, pessoas maravilhosas, singulares e especiais. Cuidam de mim com todo carinho e sempre concedem apoio, carinho e amor. Obrigada, amo vocês!

À Amélia, Elmo e Francisco, agradeço a torcida e acolhida nas viagens de estudo em Salvador (BA) e por todo amor e carinho sempre.

A Dila Nascimento pela amizade, companhia, produções, colaboração e irmandade. Não somos uma dupla, somos potência criativa, formamos uma bela equipe.

Ao Grupo de Pesquisa Colabor(Ação): Estudos e Pesquisas em Educação de Pessoas Jovens, adultas e Idosas. Foram muitos encontros, diálogos, produções e aprendizados. Obrigada por essa oportunidade de fazer parte de um projeto tão acolhedor e instrutivo.

A João Paulo Santos Rodrigues, amigo que colaborou tecnicamente com o desenvolvimento dessa pesquisa por meio da criação do Censo Epjai e Gisele Santos Rodrigues, amiga querida, pela motivação e construção dessa parceria.

A Priscila Freire Braga amiga querida e sempre presente, agradeço a torcida, a escuta acolhedora e as mensagens sempre positivas.

Ao Grupo de Apoio a Perda Gestacional e Neonatal: Casulo de Amor, amigos e amigas queridas que foram meu esteio, com quem dividi dores imensas, juntos foram apoiadores na decisão de voltar a estudar e ingressar no mestrado enquanto aguardava a oportunidade de realizar o sonho da maternidade. Em especial a Maria Cristina Benevides e Angélica Rosa, psicólogas e amigas que construíram esse movimento comigo e se alegraram com o meu ingresso no mestrado.

A Davi Côrtes, meu amigo de vida e meu obstetra mais querido, por seu incentivo para que retomasse os estudos, por todos os abraços e resenhas, claro. Jamais esquecerei essa experiência gestacional em meio à pressão do Mestrado, ver você sempre me fazia bem. Obrigada por seu acolhimento com minha família, em especial com minha filha, desde quando ela ainda era um sonho, de forma sempre especial e amorosa.

A Alberto Macêdo por sua torcida, aconselhamento e apoio psicológico fundamental para o meu ingresso, permanência e conclusão desse curso e aquisição desse título.

A Simara Campos, Prof^a Dra, mas para mim é Mara, amiga querida, que se aproximou como um presente que a maternidade me concedeu. Como foi bom contar com você! Obrigada pelas palavras nesse processo final de Mestrado, também pelo espaço disponibilizado para os estudos, conselhos e cuidado comigo e com Laura. Amo você.

Aos meus amigos queridos que de longa data, de longe e de perto vibram por minhas conquistas e fazem parte de minha trajetória de alguma forma, são eles: Ricardo Ferreira, Jaci Marques, Paula Babilônia, Dárius Almeida, Daisy Cristina, Cesídio Júnior, Valnice Santos, Manoela Soares, Alano Sandes, Israel Aguiar, Leila Correia, Priscila Lima, Antônio Roberto, Priscila Correia, Mailza Pereira, Laiana Meira, Maisa Neves, Débora Drummond e Janilde Novaes. E aos novos amigos que conquistei no caminho: Mônica Moreira e Nakson Oliveira. Temos muito a comemorar.

Aos colegas da primeira turma do Mestrado em Ensino pelos aprendizados, conhecimentos, risadas, dancinhas e pelos cafés, claro!

A Deus e a todos os espíritos protetores (anjos e arcanjos) que nortearam o meu caminho e fortaleceram a minha fé, dia-a-dia.

A VIDA É ASSIM

“O correr da vida embrulha tudo,
a vida é assim: esquenta e esfria,
aperta e daí afrouxa, sossega e depois desinquieta.
O que ela quer da gente é coragem.
O que Deus quer é ver a gente
aprendendo a ser capaz
de ficar alegre a mais,
no meio da alegria,
e inda mais alegre
ainda no meio da tristeza!
A vida inventa!
A gente principia as coisas,
no não saber por que,
e desde aí perde o poder de continuação
porque a vida é mutirão de todos,
por todos remexida e temperada.
O mais importante e bonito, do mundo, é isto:
que as pessoas não estão sempre iguais,
ainda não foram terminadas,
mas que elas vão sempre mudando.
Afinam ou desafinam. Verdade maior.
Viver é muito perigoso; e não é não.
Nem sei explicar estas coisas.
Um sentir é o do sentente, mas outro é do sentidor.”

João Guimarães Rosa

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ABNT: Associação Brasileira de Normas Técnicas

AC: Atividades Complementares

Acaepa: Associação Conquistense para Atendimento Especializado a Pessoa Autista

Acide: Associação Conquistense de Integração do Deficiente

ACPVC: Associação de Paralisia Cerebral de Vitória da Conquista

AEE: Atendimento Educacional Especializado

AMA: Associação de Amigos do Autista

Amaei: Apoio, Movimento e Ação pela Educação Inclusiva

Anped: Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

Apae: Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais

Capes: Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB: Câmara de Educação Básica

CEEPR: Centro Educacional Eurípedes Peri Rosa

CEIE: Círculo Escolar Integrado de Estiva (Extensão do Complexo Penal)

CEMMM: Centro Educacional Municipal Moisés Meira

CEP: Comitê de Ética em Pesquisa

CF: Constituição Federal

CID: Classificação Internacional de Doenças

CIF: Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde

CMEEM: Centro Municipal de Educação Erathóstenes Menezes

CNE: Conselho Nacional de Educação

CNS: Conselho Nacional de Saúde

Conaeti: Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil

Confinteia: Conferência Internacional de Educação de Adultos

DCN: Departamento de Ciências Naturais

DFCH: Departamento de Filosofia e Ciências Humanas

EJA: Educação de Jovens e Adultos

EMACS: Escola Municipal Antônia Cavalcanti e Silva

EMAMR: Escola Municipal Antônio Machado Ribeiro

EMBF: Escola Municipal Baixa da Fartura

EMCMC: Escola Municipal Cláudio Manoel da Costa

EMDO: Escola Municipal Domingos de Oliveira

EMEC: Escola Municipal. Euclides da Cunha
EMFAV: Escola Municipal Francisco Antônio Vasconcelos
EMFH: Escola Municipal Fábio Henrique
EMFSA: Escola Municipal Frei Serafim do Amparo
EMIT: Escola Municipal Idália Torres
EMJDAHT: Escola Municipal Juiz Dr. Antônio Hélder Thomáz
EMJMT: Escola Municipal José Mozart Tanajura
EMJRP: Escola Municipal José Rodrigues do Prado
EMLP: Escola Municipal Lycia Pedral
EMMAS: Escola Municipal Milton de Almeida Santos
EMML: Escola Municipal Maria Leal
EMMRS: Escola Municipal Maria Rogaciana da Silva
EMMS: Escola Municipal Maria Santana
EMPEMT: Escola Municipal Professora Edivanda Maria Teixeira
EMPFCS: Escola Municipal Professora Fidelcina Carvalho Santos
EMPHCF: Escola Municipal Professora Helena Cristália Ferreira
EMPLPM: Escola Municipal Professora Lisete Pimentel Mármore
EMPMCMB: Escola Municipal Professora Maria da Conceição Meira Barros
EMPMF: Escola Municipal Professora Marlene Flores
EMPRCM: Escola Municipal Professora Ridalva Correia de Melo
EMZS: Escola Municipal Zélia Saldanha
EPD: Estatuto da Pessoa com Deficiência
Epjai: Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas
Fainor: Faculdade Independente do Nordeste
Fasa: Faculdade Santo Agostinho
FNDE: Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FTC: Faculdade de Tecnologia e Ciência
GT: Grupo de Trabalho
IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IMS: Instituto Multidisciplinar em Saúde
Inep: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
INSS: Instituto Nacional do Seguro Social
LDBEN: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MDS: Ministério do Desenvolvimento Social

MEC: Ministério da Educação
MPF: Memória de Pesquisa-Formação
NAP: Não aderiu à pesquisa
NDQP: Não devolveu o questionário da Pesquisa
NEE: Necessidades Educacionais Especiais
NPP: Não Participou da Pesquisa
NTAD: Não tem aluno com deficiência
OMS: Organização Mundial de Saúde
ONU: Organização das Nações Unidas
PDDE: Programa Dinheiro Direto na Escola
Peti: Programa de Erradicação do Trabalho Infantil
PMVC: Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista
PNEE-EI: Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PPGEn: Programa de Pós-graduação em Ensino
Proex: Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários
Reaja: Programa Repensando a Educação de Adolescentes, Jovens e Adultos
RG: Registro Geral
SCFV: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos
SECADI: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SEESP: Secretaria de Educação Especial
Smed: Secretaria Municipal de Educação
SRM: Salas de Recursos Multifuncionais
SUAS: Sistema Único de Assistência Social
SUS: Sistema Único de Saúde
TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
TGD: Transtorno Global do Desenvolvimento
UEL: Universidade Estadual de Londrina
Uepa: Universidade Estadual do Pará
Uesb: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Uesc: Universidade do Estadual de Santa Cruz
Ufba: Universidade Federal da Bahia
Ufes: Universidade Federal do Espírito Santo
UFMG: Universidade Federal de Minas Gerais
UFPB: Universidade Federal da Paraíba

UFRGS: Universidade Federal do Rio Grande do Sul

UFRN: Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFSB: Universidade Federal do Sul da Bahia

UFSCar: Universidade Federal de São Carlos

Uneb: Universidade do Estado da Bahia

Unesco: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

USP: Universidade de São Paulo

LISTA DE QUADROS

Quadro 1:	Número de escolas municipais com a modalidade Epjai	35
Quadro 2:	Unidades de Ensino com Epjai – 2018	37
Quadro 3:	Responsáveis pelo preenchimento dos questionários de identificação das escolas municipais que atendem educandos com deficiência na Epjai.	38
Quadro 4:	Trabalhos localizados no levantamento bibliográfico realizado	43
Quadro 5:	Documentos normativos analisados	50
Quadro 6:	Documentos Mundiais Regulamentares Analisados (OMS)	53
Quadro 7:	Temas e subtemas elaborados	55
Quadro 8:	Quantidade de escolas com segmentos ofertados, número de educandos matriculados e frequentes nas zonas urbana e rural	94
Quadro 9:	Unidades de Ensino da Epjai, por segmento, que atendem a educandos com deficiência/ Quantidade de questionários de identificação dos educandos (Zona Urbana, 2018)	97
Quadro 10:	Unidades de Ensino da Epjai, por segmento, que atendem educandos com deficiência/ Quantidade de questionários de identificação dos educandos (Zona Rural/2018)	98
Quadro 11:	Atendimentos dos educandos da Epjai nas SEM	107
Quadro 12:	Adaptação de materiais didático-pedagógicos	115
Quadro 13:	Razões pelas quais não fazem adaptações didático-pedagógicas	117
Quadro 14:	Formação oferecida pela Smed	119
Quadro 15:	Existência de cuidador e/ou monitor	121
Quadro 16:	Alunos com deficiência identificados no mapeamento	124
Quadro 17:	Caracterização dos educandos com deficiência, por idade	125
Quadro 18:	Alunos com deficiência que frequentam a Apae	126

MORAIS, Paula Varlanes Brito. **INTERFACES ENTRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA INCLUSIVA E EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS: CONTEXTOS DE MÚLTIPLAS (IN)VISIBILIDADES**. Programa de Pós-graduação em Ensino (Mestrado Acadêmico em Ensino). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, Bahia, 2019. 155p. Orientador: Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos.

RESUMO

A presente pesquisa problematiza a interface entre a Educação Especial, na Perspectiva Inclusiva, e a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (Epjai). Analisa a seguinte questão: Como ocorrem os processos de inclusão escolar de educandos com deficiência na educação de pessoas jovens, adultas e idosas, na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, Bahia? Teve como objetivo geral: Analisar os processos de inclusão escolar de educandos com deficiência na educação de pessoas jovens, adultas e idosas, na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, Bahia; Foram objetivos específicos: a) Compreender a temática da inclusão em fragmentos de histórias de vida-formação da autora da dissertação; b) Identificar as escolas que atendem estudantes com deficiência na Epjai; c) Identificar os educandos com deficiência, regularmente matriculados na rede municipal de ensino, na Epjai e, d) Conhecer as demandas do público-alvo da educação especial no campo da Epjai. Conceitos como inclusão e educação especial, entrelaçados ao de educação de pessoas jovens, adultas e idosas, são problematizados, nessa pesquisa, à luz das políticas públicas e teorias desenvolvidas, nesses campos, apontando demandas existentes nessa interface. De natureza qualitativa, do tipo exploratório-descritivo, a pesquisa foi desenvolvida no contexto da rede municipal de ensino da cidade de Vitória da Conquista, no período janeiro de 2017 a novembro de 2018, envolvendo 32 escolas (18 da zona urbana e 14 da zona rural), com um total de 21 sujeitos. Fez parte do caminho metodológico para construção dos dados da pesquisa: a aplicação de 18 questionários semiestruturados; a escrita de 35 memórias de pesquisa-formação com base nas visitas realizadas às instituições escolares; o levantamento bibliográfico para compor o Estado da Arte e a escrita da história de vida-formação da autora. Para fins de análise, os dados foram organizados em temas e subtemas, articulados à perspectiva da análise de conteúdo temática. Os resultados indicaram a existência, no contexto do ensino fundamental, de 29 alunos com deficiência na Epjai, apresentando laudo médico; destes, 12 apresentam deficiência intelectual, 1 deficiência visual, 1 deficiência auditiva, 3 deficiência física, 5 com diagnóstico não especificado, 1 com transtorno misto de habilidades escolares, além de 6 que estão em outro campo na interface entre Epjai e saúde mental. A realização do mapeamento evidenciou a necessidade de criação de uma base de dados, com atualização anual, sobre os educandos, público-alvo da educação especial, presentes em toda a educação básica, funcionando, de forma intersetorial com a saúde, educação e assistência social, objetivando acompanhar a história educacional desses educandos e favorecendo o acesso às políticas públicas de inclusão. A visão estereotipada sobre o educando com deficiência, na qual suas capacidades de aprendizagem são subestimadas e rotuladas com base num diagnóstico precisa ser combatida. O abandono escolar não pode ser visto como um alívio para a escola, nem ser um sinônimo de fracasso para o aluno. Os processos de inclusão escolar dos educandos com deficiência na Epjai, face às múltiplas (in)visibilidades, presentes em distintos contextos, são caracterizados pela negação de direitos, bem como, pela exclusão histórica das minorias inscritas nessas modalidades.

Palavras-chave: Educação Especial. Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. Ensino Fundamental. Múltiplas (in)visibilidades.

MORAIS, Paula Varlanes Brito. **INTERFACES BETWEEN SPECIAL EDUCATION IN THE INCLUSIVE PERSPECTIVE AND EDUCATION OF YOUNG PEOPLE, ADULTS AND ELDERLY: CONTEXTS OF MULTIPLE (IN) VISIBILITIES.** Programa de Pós-graduação em Ensino (Mestrado Acadêmico em Ensino). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, Bahia, 2019. 155p. Orientador: Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos.

ABSTRACT

The present research problematizes the interface between Special Education, in the Inclusive Perspective, and the Education of Young, Adult and Elderly People (in Portuguese: *Epjai*). It analyzes the following question: How are the processes of school inclusion of students with disabilities in the education of young, adult and elderly people, in the municipal schools of Vitória da Conquista, Bahia? It has as general objective: To analyze the inclusion processes of students with disabilities in the Education of Young, Adult and Elderly People, in the municipal education system of Vitória da Conquista, Bahia. As specific objectives there were: a) To understand the theme of inclusion based on life-formation stories' fragments of the author of the dissertation; b) Identify schools that attend students with disabilities in *Epjai*. c) Identify students with disabilities, regularly enrolled in the municipal school system, in the *Epjai*; d) Know the demands of the target audience of special education in the field of *Epjai*. Concepts such as inclusion and special education, intertwined with the education of young, adult and elderly people, are problematized in this research, in the light of the public policies and the developed theories in these fields, pointing to existing demands in this interface. Of a qualitative nature, the exploratory-descriptive research was developed in the context of the municipal education system of the city of *Vitória da Conquista*, from January 2017 to November 2018, involving 32 schools (18 urban located and 14 in the rural area), with a total of 21 subjects. It took part of the methodological path to build the research data: the application of 18 semi-structured questionnaires; the writing of 35 research-formation journals based on the visits made to the school institutions; the bibliographic survey to compose the State of Art and the author's life-formation writing were part of the methodological path to construct the research data. For analysis purposes, the data were organized in themes and subthemes, articulated to the perspective of thematic content analysis. The results indicate the existence, in the context of primary education, of 29 students with disabilities in *Epjai*, presenting a medical report; of these, 12 have intellectual disability, 1 visual impairment, 1 hearing deficiency, 3 physical disability, 5 with unspecified diagnosis, 1 with mixed disorder of school skills, and 6 that are in another field in the interface between *Epjai* and mental health. The mapping showed the need of creating a database, with annual updated, about the students, target audience of special education, present in all basic education, functioning as an intersectoral way with health, education and social assistance departments, aiming to follow up the educational history of these students and favoring access to inclusion public policies. The stereotypical view of the student with disability, in which their learning abilities are underestimated and labeled based on a diagnosis needs to be fought. School dropout cannot be seen as a relief for the school, nor can it be a synonym of failure for the student. The processes of school inclusion of students with disabilities in *Epjai*, due to multiple (in)visibility, present in different contexts, are characterized by denial of rights, as well as by the historical exclusion of minorities enrolled in these modalities.

Keywords: Special Education. Education of Young, Adult and Elderly People. Elementary School. Multiple (in)visibility.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	22
1 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA: processo de construção, organização e análise dos dados	33
1.1 Natureza e tipo de pesquisa	33
1.2 Contexto geral e <i>locus</i> da pesquisa.....	34
1.3 Aproximação com o campo e os sujeitos da pesquisa.....	35
1.4 Processo de construção dos dados	43
1.4.1 O estado da Arte realizado.....	44
1.4.2 O uso do questionário no processo de construção dos dados	45
1.4.3 Memórias de pesquisa-formação como estratégia de construção de dados.....	47
1.4.4 A história de vida da autora no processo de produção de dados	48
1.4.5 O uso de documentos no processo da pesquisa: documentos normativos.....	49
1.4.5.2 Documentos de regulamentação e classificação mundial da saúde.....	52
1.5 Organização e análise de dados: o uso da técnica de análise de conteúdo temática	53
2 FRAGMENTOS DE HISTÓRIAS DE VIDA: narrando e ressignificando vivências pessoais-profissionais no campo inclusão	56
2.1 (Des)caminhos da inclusão em fragmentos de histórias de vida da pesquisadora	57
2.2 Inclusão no contexto da atuação profissional	69
3 INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS: sujeitos, contextos e sua múltipla (in)visibilidade	78
3.1 Escolas e educandos com deficiência na EPJAI na rede municipal de ensino: problematizando sua múltipla (in)visibilidade	78
3.2. Interface entre Epjai e Educação Especial: percursos e contextos	89
3.3 Educandos da Epjai com deficiência: quantificando e problematizando	99
3.4 Atendimento Educacional Especializado: acesso, permanência e aprendizagem dos educandos	104
3.4.1 Sala de Recursos Multifuncionais	105
3.5 Acessibilidade: diferentes contextos	111
3.5.1 Adaptação metodológica: materiais didático-pedagógicos	116
3.5.2 Existência de cuidador ou monitor para apoio aos educandos	122
3.6 Caracterização dos educandos da Epjai com deficiência	125
ENTRE NÓS E LAÇOS: caminhos, olhares e possibilidades	130

REFERÊNCIAS	136
APÊNDICES	143
APÊNDICE A: Questionário de identificação das Escolas Municipais de Vitória da Conquista que atendem alunos com deficiência na Educação De Pessoas. Jovens, Adultas e Idosas(Epjai)	144
APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)	149
APÊNDICE C: Termo de autorização de uso de depoimentos e imagens	152
APÊNDICE D: Memória de pesquisa-formação.....	153
APÊNDICE F: Compromisso dos pesquisadores.....	155
ANEXOS	156
ANEXO 1: Parecer Consubstanciado Comitê de Ética em Pesquisa	157

INTRODUÇÃO

Neste texto introdutório, apresentamos elementos e motivações de natureza social e científica, que construíram os caminhos de aproximação e definição do objeto de pesquisa. Apresentamos, ainda, a questão, os objetivos, breves informações sobre a proposta metodológica, os sujeitos, o contexto e a perspectiva de organização da dissertação.

Motivações de natureza científica e social

No intuito de estabelecer uma melhor compreensão das bases teóricas e legais sobre as quais repousam essa investigação, apresentamos reflexões que definem a Educação Especial, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Inclusão e a Educação de Pessoas Jovens Adultas e Idosas (Epjai)¹, entendidas como conceitos-chave da pesquisa, que têm sido explorados por pesquisadores em todo o Brasil, cuja síntese exibimos na sequência.

Com base nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, compreendida enquanto modalidade escolar, a Educação Especial é estabelecida por meio de uma proposta pedagógica específica, composta por um processo educativo que busca garantir recursos e serviços especializados; recursos estes organizados, especificamente, para dar suporte de forma complementar, suplementar ou, mesmo, substitutiva às atividades educacionais comuns. Garantindo a escolarização, busca-se promover o desenvolvimento de conhecimentos de saberes e fazeres dos educandos, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001).

A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva – (PNEE-EI, 2008), amplia o conceito de necessidades educativas especiais, apresentando a diferença como núcleo central da política e garantindo a inclusão para a diversidade humana. Define como “[...] alunos² com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que, em interação com diversas barreiras, podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (BRASIL,

¹ Educação de Pessoas Jovens Adultas e Idosas (Epjai) é a opção epistemológica utilizada nesta pesquisa, visando à demarcação do campo teórico que compreende a diversidade e pluralidade presentes na modalidade que, como conceito central, será demarcada teoricamente ao longo do texto da introdução.

² Nesta pesquisa, optamos pela denominação utilizada como referência à pessoa com deficiência, nas citações e ou referências, de acordo com a normativa legal considerando a data da sua publicação, o percurso histórico e a evolução dos conceitos. Nossa opção no texto foi por educandos com deficiência, público-alvo da educação especial, conforme orienta a PNEE-EI (BRASIL, 2008).

2008. p. 15). A educação inclusiva considera a diversidade como uma possibilidade de potencializar o processo de ensino-aprendizagem baseado na heterogeneidade, levando em conta as individualidades, motivações e habilidades pessoais como uma oportunidade de promover o desenvolvimento pessoal e social dos sujeitos. Como afirma Guijarro (2005 p. 10), “[...] Trata-se, em definitivo, de avançar a uma educação para todos, com todos e para cada um.”

Diante da proposição legal que busca normatizar os processos de inclusão na educação brasileira, bem como, a orientação quanto à sua transversalidade no ensino em todas as modalidades, focalizamos nessa pesquisa a Educação de Pessoas Jovens Adultas e Idosas (Epjai), compreendida como modalidade educativa. Neste estudo, trabalhamos com os anos iniciais e finais do ensino fundamental (segmentos I e II).

A Epjai é o contexto nuclear desta pesquisa, cujo conceito fundante assenta-se numa forma dinâmica e permanente. Acompanha o movimento histórico/social que promove, por meio de tensões, conflitos, reflexões e resistências, a garantia de direitos, através da elaboração de políticas públicas, capazes de avançar e contemplar distintos sujeitos, fomentando discussões e acolhendo a diversidade, a inclusão, a singularidade dos sujeitos, as temporalidades de vida, nas suas orientações curriculares (SANTOS; PEREIRA; WESCHENFELDER, 2017).

De acordo com Estado da Arte³ realizado, percebemos que o objeto desta investigação emerge de uma realidade educacional contemporânea, respaldada em diferentes autores, em localidades distintas do país, permitindo traçar um panorama nacional em que a Educação Especial na perspectiva da inclusão se encontra entrelaçada com a Epjai. A seleção do material ocorreu em duas plataformas distintas: a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre os anos de 2008 a 2015; e a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), entre os anos de 2008 a 2018.

Localizamos três artigos científicos apresentados nas reuniões da Anped: 1) na 34ª reunião da Anped de autoria de Varella (2011a) no Grupo de Trabalho (GT) 18; 2) na 36ª edição, o trabalho de Haas e Baptista (2013), GT 15; na 38ª edição, a pesquisa de Oliveira e Santos (2017), no GT 15. Essas pesquisas foram desenvolvidas em contextos distintos, no nordeste, no sul e norte do país, tendo como *locus* uma turma de Educação de Jovens e Adultos (EJA) na rede municipal de Natal-RN; quatro escolas estaduais da cidade de Porto

³ No capítulo metodológico desta dissertação, item 1.4.1, apresentamos os procedimentos utilizados para realização do Estado da Arte. Para a introdução, socializamos os principais resultados deste estudo, buscando evidenciar a constituição e a relevância de nosso objeto de pesquisa.

Alegre-RS na modalidade de EJA; e duas escolas especiais com turmas de EJA nos anos iniciais do ensino fundamental (uma voltada ao atendimento de alunos surdos e outra para alunos com deficiência intelectual) em Belém-PA. O percurso metodológico também evidencia distintas opções a que se propõe cada ensaio, utilizando-se do estudo de caso, da história oral de vida e da pesquisa-ação. Nessas pesquisas, constatamos a tendência de evidenciar os aspectos históricos, as normativas legais e, principalmente, a demanda de formação docente. Esses trabalhos abordam as concepções e práticas pedagógicas presentes na Educação de Jovens e Adultos (EJA), explicitando as fragilidades e a necessidade de uma proposta pedagógica para a área, capaz de contemplar a sua interface com a Educação Especial. Varella (2011a, p. 1) afirma que, “[...] dada a extinção das classes especializadas conforme estabelece a Portaria Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, a EJA tornou-se o espaço de acolhimento das pessoas com deficiência, sem que os seus instrumentos normativos assim o previssem [...]”. Diante desta questão, a autora busca identificar as possibilidades de articulação entre esses dois caminhos que se cruzam na trilha da inclusão escolar, dando ênfase aos aspectos legais.

Haas e Baptista (2013) apresentaram o trabalho com o título “A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial: os sujeitos e as políticas públicas em foco”. Este estudo teve como objetivo analisar as trajetórias escolares de sujeitos jovens e adultos com deficiência por meio de suas narrativas. Os autores buscaram, com base na imersão nos contextos em que estes sujeitos estão inseridos, refletir sobre as possibilidades que a escola tem oferecido a esses alunos. Identificaram a EJA como “[...] um espaço social que carece de investimentos, mas que pode se constituir em um modo de olhar para esses sujeitos: como aprendizes, como jovens e adultos, com as demandas típicas dessa fase da vida humana [...]” (HASS; BAPTISTA, 2013, p.14).

A pesquisa “Educação Especial de jovens e adultos: um olhar para o atendimento educacional em escolas especializadas”, apresentada por Oliveira e Santos (2017), foi realizada com professores e alunos da EJA no contexto de duas escolas especiais, com o objetivo de analisar a efetivação do atendimento educacional a jovens e adultos com deficiência na EJA. Neste contexto, as autoras constataram que o desenvolvimento das atividades educacionais nas turmas da EJA, apesar da qualificação específica dos docentes na educação especial, não tem, em paralelo, uma formação continuada para a atuação na EJA. Mesmo presentes no espaço especializado de educação, as atividades pedagógicas nas turmas ocorriam de maneira isolada, verificando que a EJA não possui um projeto pedagógico específico.

Em levantamento bibliográfico no Banco de Dissertações e Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), atualizando as buscas pelas palavras-chave “Inclusão”, “Educação Especial” e “Educação de Jovens e Adultos”, identificamos a existência de treze trabalhos apresentados entre os anos de 2008 a 2018, sendo quatro teses e nove dissertações. Considerando instituições de ensino que fomentam essa discussão, podemos elencar seis instituições federais e duas estaduais. A Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos-SP, possui cinco trabalhos, três teses. São eles: Tinós (2010), Gonçalves (2014) e Nascimento (2017); e duas dissertações, quais sejam: Freitas (2014) e Silva (2015). A Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Natal-RN, com dois trabalhos, sendo uma tese, Dantas (2012); e uma dissertação, Varella (2011b). As demais produções são dissertações e estão distribuídas em várias regiões do país, a saber: Universidade Estadual do Pará (Uepa), Belém-PA; Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em João Pessoa-PB; Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte-MG; Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), em Vitória-ES; Universidade Estadual de Londrina (UEL), em Londrina-PR; Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), em Porto Alegre-RS.

No que concerne à localização das regiões de desenvolvimento das pesquisas, verificamos predominância das produções no sudeste do país, com sete trabalhos. Ressaltamos aqui a relevância do Programa de Pós-graduação em Educação Especial da UFSCar-SP, que promove essas discussões e referenda a área em diferentes contextos, com produções de pesquisadores de todo o país. A seguir, temos a região nordeste, com três publicações; a região sul com dois estudos e, por fim, temos a localização de um trabalho no norte do país.

Quanto ao *lôcus* das pesquisas, doze, predominantemente, foram desenvolvidas nas cidades em que se localizam os programas de pós-graduação, com exceção de Nascimento (2017), que realizou o estudo na cidade de Guanambi, interior da Bahia. Analisando o viés educacional, nove trabalhos foram desenvolvidos no contexto da escola regular na modalidade de EJA do ensino fundamental; um estudo foi realizado em uma turma especial de EJA no contexto da escola regular; uma pesquisa evidenciou a articulação entre a EJA, a educação especial e a saúde mental no espaço de educação não-formal em um centro de atendimento psicossocial; outro estudo articulou as temáticas EJA, Educação Especial e Educação no Campo e foi desenvolvida em dois assentamentos. Por fim, foi identificada uma pesquisa de natureza quantitativa, baseada nos indicadores nacionais do Censo da Educação Básica disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio

Teixeira (INEP). No tocante às bases conceituais para a construção e análise dos dados, observamos a opção, em quatro trabalhos, pelo estudo de caso; um com história oral, fenomenologia e pesquisa bibliográfica com diferentes abordagens para a análise, baseadas na análise do discurso, estudos etnográficos e análise de conteúdo.

Em uma proposição desafiadora, Silva (2012) apresenta “As contribuições da Educação de Jovens e Adultos na construção de processos inclusivos no campo da saúde mental”, propondo uma experiência intersetorial entre educação e saúde. Analisou uma experiência de EJA desenvolvida em um espaço não escolar, identificando perspectivas educativas escolarizantes e emancipatórias, caracterizadas por práticas educativas restritas aos processos de ensino-aprendizagem, bem como práticas humanizadoras. Ressalta que as contribuições para os processos inclusivos da saúde mental ficaram restritos, distanciando-se da compreensão da educação como formação humana e estabelecendo a centralização nos processos de ensino.

Araújo (2012), em sua investigação intitulada “Experiências de exclusão/inclusão de jovens e adultos com deficiência na escola: ouvindo verdades”, problematiza as experiências de exclusão/inclusão em uma escola regular, estabelecendo como ponto de partida as vozes de jovens e adultos com deficiência. Objetivou identificar os processos escolares de essencialidade excludente, mesmo na vigência de mecanismos de inclusão, que geram situações de violência para as pessoas com deficiência. A investigação se insere no campo de Estudos Culturais da Educação e discute questões referentes às minorias, ressaltando as diferenças a serem analisadas no intuito de alcançar práticas escolares ressignificadas.

Em suas conclusões, a autora confirma que a existência de atitudes estereotipadas efetivadas na escolarização de pessoas com deficiência é orientada por uma referência maior de educação que é excludente e homogeneizadora. O silenciamento das vozes dos jovens e adultos com deficiência é reforçado pelo modelo de escola tradicional que reafirma, por meio do discurso da incompetência, associado à condição de deficiência, conceitos que se cristalizam efetivando os fatores de exclusão no ambiente escolar. Para Araújo (2012, p. 95), a “[...] consequência mais grave desse processo de inclusão excludente é a ausência de pensamento crítico que permita aos sujeitos construir sua autonomia”.

Ao desenvolver a investigação “Desvelando os processos de escolarização de alunos surdos no cenário da EJA: um estudo de caso”, Rocha (2012) problematiza os processos de escolarização de alunos surdos oriundos de salas comuns da EJA no ensino fundamental, articulando o aprofundamento da temática à Sociologia das Ausências e das Emergências de Boaventura de Souza Santos, utilizando um estudo etnográfico. Os resultados apontaram para

a relevância desta interface na problematização dos processos de escolarização e a importância de buscar alternativas para a garantia dos serviços e da estrutura prevista na política nacional para a inclusão escolar.

Dantas (2012) aborda em sua tese a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA)—num estudo de caso que propõe a discussão do tema considerando a legitimação dos discursos e documentos normativos que asseguram uma escola voltada para “todos”. Indica a EJA como possibilidade de inclusão desse público na educação regular. Destaca que é possível identificar as atitudes de preconceito e de descrença a respeito da inclusão, na EJA, de alunos com deficiência. Essa inclusão é condição definidora de limites e dificuldades de convivência social e de aprendizagem, sendo vivenciada por alunos e professores. Enfatiza, enfim, a necessidade de um número maior de pesquisas sobre o tema, visando à proposição de uma reconstrução, por parte de professores e alunos, nessa modalidade, dos modos de concebê-lo e com ele relacionar-se, de forma que os processos de ensino, de aprendizagem e desenvolvimento sejam favorecidos, em um convívio mais promissor à inclusão educacional de todos os alunos.

Nos trabalhos analisados, são recorrentes as reflexões sobre as dificuldades enfrentadas por parte dos professores e a necessidade de receberem uma formação continuada para atuar nessa interface, bem como a formulação de uma proposta pedagógica para a EJA acolhendo a inclusão de educandos com deficiência, delineando estratégias específicas de ensino-aprendizagem.

A EJA tem se tornado, cada vez mais, um espaço de acolhimento dos alunos com deficiência. No entanto, os processos de inclusão não têm determinado a oferta de um serviço educacional de qualidade. Conforme evidenciam os indicadores⁴ nacionais do censo escolar, há um grande número de alunos com deficiência matriculados nos anos iniciais da EJA, inseridos de forma segregada. Há, ainda, um alto percentual de matrículas de alunos com deficiência intelectual nessa modalidade, nos anos iniciais. Em 2010, por exemplo, o aumento no percentual de matrículas chegou a 45,9%, bem como, a concentração de alunos com necessidades educacionais especiais em instâncias municipais da EJA regular que totalizaram 11,7% das matrículas. Na EJA, as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais correspondem, em média, a 1,61 % do total da EJA. As matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais da EJA correspondem, em média, a 11,7% das matrículas

⁴ A pesquisa citada utilizou como base os microdados do Censo da Educação Básica do Ministério da Educação (MEC), disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

de alunos com necessidades educacionais especiais da educação básica (GONÇALVES, 2012).

Mesmo a escola direcionando suas atividades pautadas na educação inclusiva, os estudos evidenciam a permanência de práticas com estereótipos e engessamentos que não consideram as diferenças, resultando em mais segregações e exclusões. Ressaltam, ainda, como os jovens e adultos com deficiências são in(visibilizados) pela condição “incapacitante”, que lhe é conferida e está presente no contexto escolar, fator limitante para a construção de identidades e impeditiva para a efetivação de práticas promotoras de autonomia e protagonismo desses sujeitos diante dos mais variados processos sociais.

A forma de olhar e as percepções dos docentes e dos demais alunos interferem nos processos de inclusão escolar das pessoas com deficiência intelectual, evidenciando a singularidade e a necessidade de humanizar as vivências desse público na EJA. Hass (2013, p. 9) chama a atenção para “[...] a necessidade de olhar o jovem e o adulto com deficiência além de suas condições orgânicas e de vê-los como sujeitos que têm possibilidades amplas e singulares de viver e aprender e que estas são afetadas pelo contexto social em que estão inseridos.”

Nas pesquisas analisadas, observamos que as discussões apresentadas, em geral, estão focadas em aspectos históricos acerca da EJA e da Educação Especial. Baseadas em normativas legais, o processo de exclusão e invisibilidade dos alunos com deficiência que são acolhidos na EJA, evidencia essa interface em diferentes contextos, como a saúde mental, educação no/do campo, apontando possíveis diálogos e a carência de pesquisas acadêmicas nesse campo. Reafirmamos aqui essa modalidade educativa como espaço de possibilidades de inclusão escolar. Os estudos também ratificam a necessidade da efetivação de propostas pedagógicas para a modalidade, considerando a diversidade e a singularidade da aprendizagem dos sujeitos. É imprescindível a superação de contextos e condições que os silenciam e invisibilizam no contexto educacional. Urge eliminar as barreiras estruturais, pedagógicas, sociais e culturais que promovem e legitimam processos de exclusão desses sujeitos no contexto escolar.

Situando a questão, objetivo, tipo, contexto, sujeitos e abordagem da pesquisa

Diante do exposto, definimos a seguinte questão de pesquisa: Como ocorrem os processos de inclusão escolar de educandos com deficiência na educação de pessoas jovens, adultas e idosas, na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, Bahia? São objetivos da pesquisa: a) Geral: Analisar os processos de inclusão escolar de educandos com deficiência na educação de pessoas jovens, adultas e idosas, na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, Bahia; b) Específicos: b1) Compreender a temática da inclusão em fragmentos de histórias de vida-formação da autora da dissertação; b2) Identificar as escolas que atendem alunos com deficiência na Epjai; b3) Identificar os educandos com deficiência, regularmente matriculados na rede municipal de ensino, na referida modalidade; b4) Conhecer as demandas do público-alvo da educação especial no contexto da Epjai.

De abordagem qualitativa e do tipo exploratório-descritivo, a pesquisa apoiou-se em conceitos como inclusão e educação especial, articulados às discussões sobre Epjai. O mapeamento das matrículas de alunos com deficiência na Epjai, visando a identificar os processos de inclusão escolar na rede municipal de ensino foi produzido por meio dos questionários e de visitas sistemáticas às instituições escolares, estas últimas sistematizadas por meio de memórias de pesquisa-formação, conforme apresentamos no capítulo metodológico desta dissertação.

O *lócus* da pesquisa foi a rede municipal de ensino da cidade de Vitória da Conquista, Bahia, especificamente, as 32 escolas nas quais a Epjai é ofertada. Os sujeitos que possibilitaram a produção das informações foram diretores, vice-diretores, coordenadores, articuladores, secretários e professores que fazem parte da comunidade escolar e atuam na gestão escolar das instituições visitadas.

Conceitos nucleares da pesquisa

Os conceitos centrais da pesquisa aqui desenvolvida têm aporte fundante na concepção da educação inclusiva, que compreende a diversidade humana em seu caráter democrático, pautada na diferença, atendendo aos princípios da educação como um direito de todos, com todos e para todos. Em meio à cultura da igualdade, a proposta da inclusão tem centralidade na diferença que provoca uma crise conjuntural e institucional no contexto da escola, necessitando, assim, ressignificar a sua existência, com propostas educacionais inovadoras e

propositivas (MANTOAN, 2003). Além disso, põe em questionamento a prática docente e sua identidade. Para Orrú (2017), a inclusão é um movimento complexo, singular, rizomático e radical. Para que ela ocorra, a diferença precisa ser o par, quer dizer, a inclusão e a diferença, em suas incompletudes, só podem existir na própria diferença, jamais em territórios homogeneizantes.

Em meio a constantes mobilizações sociais, nos últimos 25 anos de militância de luta e pela garantia de direitos, os discursos em prol da inclusão se robustecem e são popularizados em diferentes campos da vida social, principalmente liderados por pessoas com deficiência que, considerando a necessidade de uma integração mínima, protagonizaram importantes movimentos de pertencimento e inclusão social. Em meio ao terreno fértil em que se constituem essas militâncias, surge, como consequência, o arcabouço legal que estabeleceu critérios e condições que promoveram a acessibilidade a diferentes espaços sociais coletivos nas áreas da saúde e educação, assistência social e profissionalização (SIEMS, 2013).

A consolidação dos direitos da pessoa com deficiência tem como marco legal de grande relevância a Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146 (BRASIL, 2015), que reúne discussões históricas de movimentos coletivos em diferentes contextos, bem como, a representatividade política de pessoas com deficiência, que tensionaram e promoveram discussões e, após quinze anos de primeira apresentação, ocorreu sua aprovação. Essa normativa soma-se a leis vigentes em defesa da garantia de direitos à pessoa com deficiência, e fortalece o aparato legal, legitimando a participação e a inclusão social desses sujeitos. Essa regulamentação é um anúncio legal que reconhece uma demanda social historicamente constituída, a favor de uma parcela da sociedade que vem sendo sistematicamente discriminada e excluída. A organização e pressão social protagonizam e dão visibilidade para essa parcela da população que demanda espaço e participação social.

Dessa forma, falar de inclusão escolar remete a pensar nas demais estratégias e garantias a serem efetivadas para promover a ruptura da ordem social vigente que exclui, segrega e marginaliza. A inclusão social da pessoa com deficiência precisa ser uma construção coletiva, uma proposição singular e, ao mesmo tempo, universal, assegurando que todos os obstáculos e barreiras sejam eliminados para que sejam efetivados os direitos, assim como a construção paulatina da cultura da compreensão e do respeito ao diferente.

As leis e políticas que discorrem sobre uma educação na perspectiva da inclusão reconhecem as diferenças entre os sujeitos inseridos nos processos de aprendizagem e, ao mesmo tempo, utilizam dessas diferenças para sedimentarem mecanismos de exclusão. “Problemas conceituais, desrespeito a preceitos constitucionais, interpretações tendenciosas

de nossa legislação educacional e preconceitos distorcem o sentido de inclusão escolar, reduzindo-a unicamente à inserção de alunos com deficiência no ensino regular”, afirma Mantoan (2013, p. 22).

Pensar em uma educação com ênfase inclusiva perpassa evidenciar os elementos que compõem as diferenças culturais, étnicas, religiosas, sociais e de gênero da deficiência, propondo um caminho necessário para desvelar as possibilidades das aprendizagens e de todo o conhecimento potencialmente a ser construído pela compreensão e acolhimento da diversidade.

A inclusão escolar pressupõe a construção de um processo pedagógico dialógico, reflexivo e propositivo. A aprendizagem de cada indivíduo é singular, em seu ritmo próprio. Neste aspecto, as propostas pedagógicas precisam ser elaboradas junto aos sujeitos dessa aprendizagem, considerando as demandas singulares em sua multiplicidade. Desse modo, a prática docente assume um protagonismo nesse processo, exigindo a consciência de sua incompletude e a predisposição para a mudança, bem como o respeito e o trabalho na e com a diferença, por meio de um aprendizado mútuo. Entendemos, assim como Freire (2015, p. 50), que “[...] o inacabamento do ser ou a sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento [...]”.

A inclusão, para Orrú (2017), necessita ser entendida como aquela que se constrói cotidianamente, nos diversos e pequenos espaços de aprendizagem. Surge independentemente de prerrogativas legais, associada à crença em seus pressupostos, por uma filosofia de vida gerada por uma minoria em um território de uma política mais ampla. Ultrapassa a inclusão associada à obrigatoriedade da lei, que é instituída para que a sua existência na escola seja reconhecida, evitando transtornos à instituição pelo descumprimento das determinações legais. A inclusão, na perspectiva de Orrú (2017), encontra-se nos espaços de fronteira, linha sutil dicotômica de excluídos-incluídos, em que a natureza híbrida e diversa da condição humana se faz presente.

A inclusão configura-se, assim, como filosofia de vida que propõe pensá-la enquanto problemática fundamental, pela qual promove, cria e recria ações inclusivas. Entende a aprendizagem como resultado distinto para cada educando. Este educando é capaz de percorrer caminhos diversos e de se multiplicar, de forma que um diagnóstico clínico, universal, não se configura como determinante capaz de rotular o que é possível ele aprender.

Organização da dissertação

A dissertação está organizada em três capítulos, seguidos das conclusões. O primeiro, intitulado, “Abordagem metodológica da pesquisa: Processo de construção, organização e análise dos dados” apresenta a abordagem metodológica, com as reflexões acerca do campo de pesquisa e dos sujeitos, bem como o itinerário do processo de produção, organização e análise de dados fundamentados na perspectiva qualitativa, do tipo exploratório-descritivo.

O segundo capítulo, denominado “Fragmentos de histórias de vida: narrando e ressignificando vivências pessoais e profissionais no campo da inclusão”, explicita o entrelaçamento da temática da investigação com a trajetória de vida-formação da pesquisadora (autora desta dissertação), atribuindo ênfase a distintos contextos e vivências nas quais a temática da inclusão esteve presente.

No terceiro capítulo, “Inclusão escolar e educação de pessoas jovens, adultas e idosas: sujeitos, contextos e sua múltipla (in)visibilidade”, discutimos e analisamos os dados produzidos ao longo da pesquisa, evidenciando contextos de múltipla (in)visibilidade nos quais os educandos da Epjai estão inseridos.

Intitulada “Entre nós e laços: caminhos, olhares e possibilidades”, as conclusões apresentam **reflexões finais, tendo como referência a questão e os objetivos da pesquisa.**

Por fim, esclarecemos que, ao longo do texto dissertativo, optamos pela organização deste relatório final de pesquisa, numa perspectiva menos convencional, não apresentando, por exemplo, capítulos teóricos isolados dos dados analisados.

1 ABORDAGEM METODOLÓGICA DA PESQUISA: processo de construção, organização e análise dos dados

“Em favor de que estudo? Em favor de quem? Contra que estudo? Contra quem estudo?” (FREIRE, 2015, p. 29)

Neste capítulo, apresentamos a natureza e o tipo de pesquisa realizada, explorando desde o contexto mais geral de sua conceituação, organização e desenvolvimento, até elementos mais detalhados que inferem a aproximação ao campo de pesquisa na rede municipal de ensino, seu corpo técnico, administrativo, gestores e docentes, na modalidade da Eja. Descreve, também, todo o processo de construção dos dados, bem como a organização das informações para fins de análise.

1.1 Natureza e tipo de pesquisa

Nessa pesquisa, a natureza metodológica adotada é a qualitativa. A pesquisa qualitativa, conforme Minayo (2008) preocupa-se com um nível de realidade impossível de ser apreendida pela quantificação. O seu universo investigativo abrange os espaços de relações, processos e fenômenos, considerando os significados, motivações, valores, crenças, que “[...] não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis” (MINAYO, 2008, p. 21). Considerando essa conceituação, apresentaremos o percurso transcorrido para a construção dos dados.

Trata-se de uma pesquisa do tipo exploratório-descritiva, proporcionando maior familiaridade com a questão central deste estudo. Familiaridade esta oriunda da própria trajetória de vida pessoal-profissional da pesquisadora, analisada no segundo capítulo deste trabalho, visando tornar os objetivos mais explícitos e construindo uma análise que, para Gil (2007), envolve: (a) levantamento bibliográfico, explorado na introdução desse trabalho e ao longo da dissertação; (b) questionários com pessoas que tiveram ou têm conhecimentos práticos com o problema estudado, discutidos no terceiro capítulo, no qual as análises foram construídas; e (c) apreciação e descrição de fatos que instiguem a compreensão dos fenômenos ou ocorrências.

Os elementos que caracterizam esse tipo de pesquisa perpassam pela exploração do

material derivado, por exemplo, do levantamento bibliográfico, caso específico do Estado da Arte⁵ realizado no ano de 2018, considerando palavras-chave que permeiam a questão e os objetivos desta pesquisa. Os requisitos de uma pesquisa descritiva exigem do investigador que se debruce sobre uma enorme gama de informações que perpassam variados tempos, espaços e fontes, visando conseguir o maior número possível de elementos que se deseja conhecer. Esse tipo de estudo ambiciona explorar e descrever fatos, fenômenos e ocorrências de dada realidade (TRIVIÑOS, 1987).

1.2 Contexto geral e *locus* da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida na cidade de Vitória da Conquista, localizada na região sudoeste da Bahia, com uma população estimada de 348.718 habitantes, pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) em 2017. Em seus 3.204,5 Km², apresenta uma zona rural extensa, com 12 distritos: Bate-Pé, Cabeceira da Jibóia, Capinal, Cercadinho, Dantelândia, Iguá, Inhobim, José Gonçalves, Pradoso, São João da Vitória, São Sebastião e Veredinha.

Vitória da Conquista é considerada um importante polo educacional do interior do Estado. Conta com três universidades públicas: a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), o Instituto Multidisciplinar em Saúde (IMS/UFBA), o Instituto Federal da Bahia (IFBA). Há cinco faculdades privadas: Faculdade de Tecnologia e Ciência (FTC), Faculdade Independente do Nordeste (Fainor), Faculdade Pitágoras, Faculdade Santo Agostinho (Fasa) e Faculdade Maurício de Nassau. Na última década, também conta com um crescimento expressivo da oferta de cursos à distância em diferentes Instituições de Ensino Superior (IES). Esse número significativo de instituições de ensino superior destaca a cidade como polo educacional de formação de profissionais em diferentes áreas, bem como de produção e difusão do conhecimento.

Quanto ao ensino na educação básica, os dados de 2017 indicam a matrícula de 64.809 alunos no ensino fundamental e médio (IBGE, 2017). A rede municipal, responsável pela oferta da educação infantil e fundamental, é composta por 191 unidades escolares, sendo 118 escolas na zona rural e 45 na zona urbana que dispõe de 19 creches municipais e 9 unidades conveniadas. O município realizou aproximadamente 41 mil matrículas de alunos do Ensino

⁵ O Estado da Arte realizado colaborou para fundamentar a escrita da dissertação em geral.

Fundamental em 2018, com um quadro de 1.791 professores, entre contratados e efetivos, para atendê-los (PMVC, 2018).

No ano de 2018, a modalidade Epjai, em Vitória da Conquista, ofertou 26 turmas do segmento I⁶ e 39 turmas do segmento II em 18 escolas da zona urbana. Na zona rural, houve, nesse ano, 14 turmas do segmento I e 38 turmas do segmento II em 14 escolas que contaram com 156 docentes, sendo 36 atuando no ensino fundamental I e 120 no fundamental II.

No que se refere ao atendimento especializado da pessoa com deficiência, por meio das ações desenvolvidas por instituições filantrópicas, de caráter social, cultural e assistencial, voltados aos públicos específicos da inclusão, Vitória da Conquista também é uma referência. Ao longo dos anos, o movimento pela inclusão vem mobilizando e fortalecendo a luta pelas garantias de direitos por meio do trabalho efetivo desenvolvido por instituições como a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apae⁷) e a Associação Conquistense de Integração do Deficiente (Acide). Nos últimos anos, temos assistido ao surgimento de novas associações como a Associação Conquistense para Atendimento Especializado a Pessoa Autista (Acaepa), a Associação de Amigos do Autista (AMA), a Associação de Pais e Amigos de Pessoas com Síndrome de Down (Conquista Down) e a Associação de Paralisia Cerebral de Vitória da Conquista (ACPVC).

1.3 Aproximação com o campo e os sujeitos da pesquisa

A pesquisa foi submetida à avaliação do Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), com base na Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), sendo aprovada pelo Parecer nº 2.852.152 (Anexo A).

⁶ O Segmento I corresponde aos cinco anos iniciais do ensino fundamental, com a duração de três anos, funcionando em caráter multimodular: Módulo I – 1º ano do ensino fundamental; Módulo II – 2º e 3º anos; Módulo III – 4º e 5º anos. O Segmento II representa os quatro últimos anos do ensino fundamental, funcionando em caráter bimodular: Módulo I – 6º e 7º anos e Módulo II – 8º e 9º anos (PMVC, 2013).

⁷ A Apae de Vitória da Conquista foi criada em março de 1977 por um grupo de pais e amigos, liderado por Thereza Arlinda Hughes Guerreiro. Segundo consta nos documentos de fundação, a associação surgiu na cidade como resultado da necessidade de algumas famílias que tinham filhos com deficiência, que até então eram marginalizados e excluídos socialmente. Está vinculada à Federação Nacional das Apaes e se caracteriza como uma sociedade civil, filantrópica, de caráter cultural, assistencial, educacional e profissionalizante com duração indeterminada. Dentre as deficiências atendidas/assistidas pela instituição estão a Síndrome de Down, o Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), a Paralisia Cerebral, Deficiência Intelectual e a Deficiência Múltipla (APAE, 2018).

A proposta de investigação foi apresentada à Secretaria Municipal de Educação (Smed), em Vitória da Conquista, em 21 de setembro de 2016, sendo autorizada para pesquisa nas escolas da rede municipal de ensino em 24 de junho de 2017, após segunda apresentação, devido à mudança da gestão municipal.

A aproximação ao campo da pesquisa, aos sujeitos, na perspectiva de produção dos dados, iniciou-se com a solicitação de informações oficiais sobre a Epjai à Secretaria Municipal de Educação (Smed). Na secretaria do Núcleo Pedagógico da Smed, a tentativa de agendamento com a coordenadora geral resultou na participação em uma reunião entre a equipe da Educação de Jovens e Adultos (EJA)⁸, com a coordenadora, para a apresentação da proposta de pesquisa. O objetivo dessa visita foi obter da Secretaria Municipal de Educação (Smed) a assinatura do termo de autorização para produção de dados⁹.

Ao apresentar a proposta de pesquisa na referida reunião, os professores que compõem a equipe da EJA foram receptivos, com a afirmativa de conhecer educandos com deficiência nessa modalidade educativa. No entanto, a coordenadora pedagógica fez considerações sobre a inexistência de parceria entre a Uesb e a Educação Básica, apontando a falta de retorno nas pesquisas realizadas na rede municipal como contrapartida dos pesquisadores. É uma observação pertinente, visto que a devolutiva ao campo de pesquisa constitui um compromisso muitas vezes negligenciado por muitos pesquisadores.

Desgagné (2007) reflete sobre o abismo entre a universidade e o meio escolar, destacando como os conhecimentos construídos na academia revelam um distanciamento da realidade estudada, incidindo muito pouco na transformação das práticas existentes. Uma metodologia assentada na compreensão do campo de pesquisa apenas como o território para produção e recolha de dados pode resultar nesta lacuna, principalmente se, ao final, os resultados não chegam aos sujeitos participantes da investigação.

Em relação ao tema da pesquisa, a coordenadora do núcleo pedagógico da Smed, após ouvir a proposta, buscou redirecioná-la, sugerindo, inclusive, alguns temas a serem estudados que são, segundo ela, de maior relevância para a educação municipal. Reafirmaram o interesse na pesquisa do Programa de Pós-graduação em Ensino (PPGE), destacando a

⁸ A Educação de Jovens e Adultos (EJA) aparecerá no texto quando for referenciando a forma com que a modalidade é concebida pela gestão municipal e como consta nos documentos oficiais até a presente data.

⁹ As informações apresentadas nesse contexto de aproximação ao campo de pesquisa foram retiradas da memória de pesquisa-formação, construída pela pesquisadora, contendo o registro de todos os dados, observações e diálogos estabelecidos com a equipe gestora da Smed e das instituições de ensino em que foram realizadas as visitas para aplicação dos questionários da pesquisa. Essas memórias de pesquisa-formação configuram-se em instrumentos metodológicos descritos no item 1.4, qual seja: Processo de construção de dados, especificamente no subitem 1.4.3, Memórias de pesquisa-formação como estratégia de construção de dados.

relevância dessa discussão no âmbito municipal. Nessa oportunidade, houve, por parte da representante municipal, uma preocupação em evidenciar a quase inexistência de educandos com deficiência matriculados na Epjai. Segundo ela, havia apenas um aluno matriculado no distrito do Pradoso.

O tratamento dispensando ao tema chamou a atenção, desvelando a invisibilidade do público alvo da Educação Especial na Epjai, visto que, em 2016, o Censo Escolar apresentou o quantitativo de 34 escolas na rede municipal com a oferta da modalidade de Educação Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, sendo 21 na zona rural e 13 na zona urbana. Neste contexto, os registros já indicaram a inserção de 37 educandos com deficiência da Zona Urbana e 26 da Zona Rural matriculados na Epjai, em dois segmentos – Segmento I e Segmento II. Dados preliminares, oferecidos pelo Núcleo de Legalização Escolar/Estatística, indicam que a modalidade apresentou uma redução da oferta em 2018 com a exclusão de duas escolas do segmento I. Houve também o agrupamento de jovens do segmento II em uma escola na turma da Epjai no vespertino, portanto o aumento de turmas nesse segmento, não se configura, necessariamente, como presença de novos educandos na escola e sim alguns remanejamentos dentro da própria escola ou da rede municipal.

Quadro 1: Número de escolas municipais com a modalidade Epjai

Ano	Nº de escolas	Localização	Turmas do Segmento I	Turmas do Segmento II
2017	17	Zona Urbana	28	32
	17	Zona Rural	15	36
2018	18	Zona Urbana	26	39
	14	Zona Rural	14	38
	-	-	-	-
Z. urbana	35	-	54	71
Z. rural	31	-	29	74
Total geral	66	-	83	145

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

O diálogo com a Smed ficou interrompido por um período (de novembro de 2016 a março de 2017), devido à mudança da equipe gestora, em razão das eleições municipais de 2016 e o período de transição de governo. Esse fato fez com que a aproximação com o campo fosse adiada por um breve período. Após a posse da nova gestão, realizamos novo contato.

A coordenação da EJA, no início da atual gestão (2017 a 2020), era composta por duas professoras efetivas do município a quem competia acompanhar toda a rede municipal e também realizar reuniões com os professores da Epjai. Estabelecemos contato com elas, numa reunião, para reapresentação da proposta de pesquisa. Nesse encontro, a coordenação

ressaltou algumas dificuldades já enfrentadas no cotidiano das escolas municipais como o abandono escolar, infrequência e o desânimo de alguns profissionais que atuam na modalidade.

Quadro 2: Unidades de Ensino com Epjai – 2018

Nº	Siglas	Escolas Zona Urbana
01	EMACS	Escola Municipal Antônia Cavalcanti e Silva
02	EMCMC	Escola Municipal Claudio Manoel da Costa
03	EMFSA	Escola Municipal Frei Serafim do Amparo
04	EMIT	Escola Municipal Idália Torres
05	EMJMT	Escola Municipal José Mozart Tanajura
06	EMJDAHT	Escola Municipal Juiz Dr. Antônio Hélder Thomáz
07	EMLP	Escola Municipal Lycia Pedral
08	EMMRS	Escola Municipal Maria Rogaciana da Silva
09	EMMS	Escola Municipal Maria Santana
10	EMPMF	Escola Municipal Professora Marlene Flores
11	EMMAS	Escola Municipal Milton de Almeida Santos
12	EMPEMT	Escola Municipal Professora Edivanda M ^a . Teixeira
13	EMPFCS	Escola Municipal Professora Fidelcina Carvalho Santos
14	EMPHCF	Escola Municipal Professora Helena Cristália Ferreira
15	EMLPM	Escola Municipal Professora Lisete Pimentel Mármore
16	EMPMCMB	Escola Municipal Professora M ^a da Conceição M. Barros
17	EMPRCM	Escola Municipal Professora Ridalva Correira de Melo
18	EMZS	Escola Municipal Zélia Saldanha
Nº	Siglas	Escolas Zona Rural
01	CEMMM	Centro de Educação Municipal Moisés Meira
02	CEIE	Círculo Escolar Integrado de Estiva (Extensão Complexo Penal)
03	CEEPR	Centro Educacional Eurípedes Peri Rosa
04	CMEEM	Centro Municipal de Educação Erathostenes Menezes
05	EMAMR	Escola Municipal Antônio Machado Ribeiro
06	EMBF	Escola Municipal Baixa da Fartura
07	EMDO	Escola Municipal Domingos de Oliveira
08	EMEC	Escola Municipal Euclides da Cunha
09	EMFH	Escola Municipal Fábio Henrique
10	EMFAV	Escola Municipal Francisco. Antônio Vasconcelos
11	EMJRP	Escola Municipal José Rodrigues do Prado
12	EMML	Escola Municipal Maria Leal

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

Ainda nesse encontro, a coordenação citou o nome de duas escolas com indicação de matrículas de alunos com deficiência, a Escola Municipal Milton Santos e a Escola Municipal Lycia Pedral. Na oportunidade, a questão da inclusão na Epjai foi discutida, no intuito de conhecer como vem sendo realizada. Em seguida, a lista das escolas municipais que oferecem

a Epjai, com os endereços e contatos da equipe gestora para a produção de dados foi disponibilizada, dando possibilidade de iniciar o processo de investigação nas instituições.

Para a identificação das escolas no texto criamos siglas de acordo com a primeira letra do nome de cada uma para possibilitar a organização dos quadros e dos dados, conforme apresentamos no Quadro 2.

De posse da relação das unidades de ensino que ofertam a Epjai, as visitas foram iniciadas com o objetivo de realizar o mapeamento, a fim de identificar a presença de educandos com deficiência e regularmente matriculados. Portanto, os sujeitos dessa pesquisa fazem parte da comunidade escolar. Essa comunidade conta com gestores e docentes responsáveis pela disponibilização dos dados e informações solicitadas por meio dos questionários de identificação da escola, apresentado no Apêndice A. A comunidade escolar tem a seguinte composição: diretores; vice-diretores; coordenadores pedagógicos; articuladores, secretários e docentes. A pesquisadora também contribuiu fornecendo dados por meio da sua memória de pesquisa formação.

No Quadro 3, apresentado a seguir, observamos os diferentes cargos e/ou funções ocupados pelos sujeitos respondentes no contexto escolar. Inicialmente, dirigimo-nos aos diretores para a apresentação do projeto e entrega dos questionários.

Quadro 3: Responsáveis pelo preenchimento dos questionários de identificação das escolas municipais que atendem educandos com deficiência na Epjai.

Quantidade	Cargo e/ou função
08	Diretores
01	Diretora em conjunto com o Professor
01	Diretora em conjunto com o Pesquisadora
01	Coordenação Pedagógica da Escola (diurno)
01	Coordenação Pedagógica da Escola em conjunto com o Secretário Escolar
01	Coordenação Pedagógica da EJA na Escola
02	Secretários Escolares
01	Auxiliar de Secretaria em conjunto com a pesquisadora
01	Articuladora em conjunto com a Pesquisadora
01	Professora da Sala de Recursos Multifuncionais
18	Total

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

Após algumas visitas, redirecionamos a proposta, deixando a decisão acerca do seu preenchimento a cargo de quem estivesse, na compreensão dele (diretor), melhor habilitado para fazê-lo. Assim, tivemos como sujeitos da pesquisa: oito diretores(as); um(a) diretor(a) em conjunto com um professor; um(a) diretor(a) em conjunto com a pesquisadora; uma

Coordenadora Pedagógica da Escola (diurno); uma coordenadora pedagógica da escola em conjunto com o secretário escolar; um(a) coordenação pedagógica da EJA na escola; dois secretários escolares; um auxiliar de Secretaria em conjunto com a pesquisadora; uma articuladora em conjunto com a pesquisadora; uma professora da sala de recursos multifuncionais (Quadro 3).

No processo de produção de dados, observamos a diversidade de sujeitos que participaram da pesquisa no que se refere ao cargo e/ou função. A temática abordada na pesquisa suscitava dúvidas quanto à capacidade para responder ao questionário (conhecimento sobre os dados da pesquisa e sua localização), sendo, em alguns casos, repassada a responsabilidade para outros funcionários, tidos como capazes de fornecer as informações solicitadas. Em três unidades de ensino, disponibilizamo-nos para auxiliar no preenchimento dos questionários, devido à dificuldade encontrada de conseguir recolher às informações e, assim, procedemos: anotamos as questões abertas com respostas concedidas pela representante da escola e as informações estatísticas foram disponibilizadas pela secretária escolar.

Ressaltamos que, para responder à questão central dessa pesquisa, foi necessário iniciar um mapeamento dos educandos que são público alvo da educação especial, regularmente matriculados na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, específicos da modalidade Epjai. De posse da relação das escolas, feitos os primeiros contatos via telefones, celulares e aplicativo de mensagens (*whatsapp*), delimitados os parâmetros de entrega e acompanhamento dos referidos questionários, foi iniciada sua aplicação direcionando-os às instituições e ao corpo docente, cujas turmas possuíam alunos com deficiência.

Para tanto, consideramos o funcionamento da Epjai no município cuja organização do horário de funcionamento das turmas varia de acordo com a necessidade e administração de cada unidade escolar, visando atender às demandas da comunidade em seu entorno. Possui carga horária de 20 aulas semanais, com 40 minutos cada, conforme Resolução municipal nº 018/2013, das Normas Operacionais Complementares que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos no município (PMVC, 2013).

Os professores realizam as atividades de planejamento no dia das Atividades Complementares (AC) que corresponde à carga horária semanal reservada para o planejamento das aulas. O planejamento é realizado quinzenalmente, ora na escola, ora livre.

No Segmento I, nos horários de AC, os monitores do projeto Educarte¹⁰ assumem as turmas para que o docente fique disponível para planejar as suas ações.

As atividades complementares do Segmento II são realizadas por área e em grupo, na escola. Em alguns casos com o apoio dos coordenadores do fundamental I e/ou II. Também podem ocorrer nos encontros pedagógicos, na Smed.

Conhecendo o funcionamento da modalidade no município, procedemos à aplicação dos questionários nas escolas, sendo condicionada à existência de matrícula de alunos com deficiência, apresentando laudo médico¹¹ ou não, e inseridos na Epjai. Foram contatadas 31 instituições que ofertam essa modalidade educativa e, na ocasião, foi verificado se atendiam aos critérios de adesão à pesquisa.

Das 32 escolas municipais¹², 19 (18 da zona urbana e 01 da zona rural) receberam a visita *in loco* para produção dos dados; as demais unidades escolares da zona rural foram contatadas, inicialmente, por telefone e em seguida estabelecido contato via correio eletrônico (*e-mail*) e aplicativo de mensagens de texto (*whatsapp*) para esclarecimento e adesão à pesquisa. Do total de escolas pesquisadas, uma não participou por não conseguir contato, oito instituições foram excluídas por não possuírem alunos com deficiência matriculados na Epjai. Dos 21 questionários entregues, 18 foram respondidos, dois não foram devolvidos e um não aderiu à pesquisa. Portanto, 18 questionários foram submetidos à análise. Desse modo, 32 escolas municipais, entre a zona urbana e rural, fizeram parte desse estudo perfazendo os sujeitos dessa pesquisa, cujos questionários foram respondidos por: 26 professores que têm educandos com deficiência responderam ao questionário de caracterização docente; 10 diretores, 3 coordenadores, 3 secretários escolares, 1 auxiliar de secretaria e 1 professora da Sala de Recursos Multifuncionais (SRM)¹³ responderam ao questionário de identificação da

¹⁰ O Projeto Educarte foi proposto para que monitores de Arte-Educação em diferentes expressões artísticas possam substituir os professores regentes quinzenalmente para que estes possam realizar o seu planejamento nos horários de AC (PMVC, 2019).

¹¹ O critério estabelecido na pesquisa para a caracterização dos alunos com deficiência foi a existência do laudo médico respaldado na Classificação Internacional de Doenças (CID) que estabelece como fator limitante os elementos de agrupamento de pessoas identificadas com o mesmo quadro de sintomas representado pelo modelo biomédico de diagnóstico (FRANÇA, 2013).

¹² A Escola Municipal Juiz Dr. Gildásio Pereira Castro estava inserida entre as escolas municipais de oferta da Epjai até o fim do ano letivo de 2017. A visita foi realizada, mas, na ocasião, constatou-se que a modalidade foi encerrada nessa unidade escolar. Em 2018, a Escola Municipal Professora Ridalva Correia ofereceu uma turma da Epjai, segmento II, que foi inserida no contexto da pesquisa.

¹³ A Sala de Recursos Multifuncionais (SRM) atende às diretrizes Federais do Conselho Nacional de Educação (CNE) e do Ministério da Educação (MEC), que estabelece seu funcionamento na educação pública, visando ao atendimento educacional especializado aos educandos, público-alvo da Educação Especial, com metodologias específicas e adaptação metodológica a cada sujeito em suas especificidades.

escola. Assim, foram 26 questionários de caracterização docente e 18 questionários de identificação da escola.

As visitas nas unidades de ensino, inicialmente, foram realizadas no período noturno, horário em que são oferecidas as turmas da Epjai no município. Nesse contexto, o contato ocorreu diretamente com os professores. Foi estabelecido um rápido diálogo com os docentes para informarem sobre a presença de alunos com deficiência em suas salas de aula. Em caso positivo, estes recebiam esclarecimentos sobre a pesquisa. Nesse diálogo, os docentes ficavam responsáveis por encaminhar o questionário de identificação da escola e de caracterização dos alunos à equipe gestora para proceder ao preenchimento das informações solicitadas.

Esse processo foi longo, visto que a pesquisa foi extensa, considerando-se três características fundamentais: a) o tempo de duração, pois a pesquisa foi desenvolvida no período entre 2016 e 2019, desde a aproximação inicial com o campo, no final de 2016, ao processo final de recolha dos questionários, no início de 2019; b) a extensão territorial, pois o mapeamento foi realizado nas unidades de ensino que oferecem a Epjai nas zonas rural e urbana; c) a singularidade da abordagem na busca pela interface entre a Epjai e a Educação Especial, buscando perceber os olhares dos diferentes atores que compõem esse cenário acerca da inclusão dos alunos com deficiência nessa modalidade de ensino.

A realidade do campo de pesquisa foi permeada por diferentes situações que exigiram flexibilidade do planejamento desde as primeiras aproximações. Para Minayo (2008, p. 64), “Essa produção, por sua vez, requer sucessivas aproximações, em direção ao que se quer conhecer”. Nessa perspectiva, as estratégias de abordagem acompanharam a singularidade de cada realidade. Exemplo disso foi a decisão de ampliar os prazos de recolhimento dos questionários, considerando as distintas atribuições e tempos dos sujeitos envolvidos na pesquisa.

O processo de recepção que tivemos nas unidades de ensino ocorreu de maneira específica, de acordo com as demandas locais. Algumas visitas foram realizadas por mais de duas vezes, devido à necessidade de definição do sujeito que participaria da pesquisa. Desde a recepção até a apresentação e exposição do projeto, percebemos algumas reações, inferências e/ou silenciamentos.

Visando agilizar a viabilidade e a logística de distribuição, acompanhamento e recolhimento da pesquisa, contamos com a colaboração dos docentes e/ou funcionários administrativos da escola para o devido encaminhamento do questionário de caracterização. Diante das dificuldades vivenciadas com essa estratégia, as visitas passaram a ser realizadas em todos os turnos de acordo com a necessidade de cada unidade de ensino.

A produção dos dados no contexto do campo possuiu uma característica distinta da cidade. Diante da extensão territorial e a especificidade das unidades escolares e suas localidades, o contato e a aproximação se deu em situações distintas. Cabe citar as unidades de ensino e sua localidade não sinalizadas no mapa e a sua situação no contexto da pesquisa: a) Círculo Escolar de Estiva, no povoado de Estiva; b) Escola Municipal Francisco Antônio Vasconcelos, no povoado de Cabeceira; c) Escola Municipal Maria Leal, no povoado do Capinal – nessa escola, as unidades escolares foram contatadas e informaram a inexistência de educandos com deficiência, matriculados na Epjai; d) Escola Municipal Baixa da Fatura, no Assentamento Amaralina; e) Escola Municipal Antônio Machado Ribeiro, no povoado São João das Vitórias. Nessas duas últimas unidades, estabelecemos contato telefônico informando sobre a realização da pesquisa. Os diretores sinalizaram a existência de educandos com deficiência na Epjai, no entanto, não devolveram o questionário da pesquisa; f) Centro Municipal de Educação Erathósthene Menezes, devido à dificuldade de comunicação e de realização da visita *in loco*, essa unidade não participou da pesquisa.

1.4 Processo de construção dos dados

Três etapas colaboraram para a construção dos dados nesta pesquisa, quais sejam: a) a realização de um estado da arte; b) a elaboração e aplicação de questionário; c) a elaboração de memórias de pesquisa-formação. A seguir, passamos a descrever esses três processos centrais na produção de conhecimentos desta dissertação.

1.4.1 O estado da Arte realizado

Para esta pesquisa, o Estado da Arte foi produzido na interface educação especial, educação inclusiva e Epjai, especificamente no ano de 2018. A seleção do material ocorreu em duas plataformas distintas: a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), entre os anos de 2008 a 2015. Esse recorte teve início na 31ª reunião da ANPEd, realizada em 2008 até a 37ª edição de 2015. Realizamos o levantamento nos grupos de trabalho da Educação Especial (GT-15) e da Educação de Pessoas Jovens e Adultas (GT-18), assim como na Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), entre os anos de 2008 a 2018, com as palavras-chave: “Inclusão”, “Educação Especial” e “Educação de Jovens e Adultos”. Base para a reflexão nuclear desta dissertação, o referido Estado da Arte buscou, nas tendências de pesquisas, em âmbito nacional, a interface entre a Educação Especial na Perspectiva Inclusiva e Epjai. Compreendido também como um movimento formativo e instrumental, esse Estado da Arte favoreceu o estudo da realidade posta em um determinado período, com base em leituras sistemáticas das produções acadêmicas em dado assunto (MOROSINI; FERNANDES, 2014). Assim, o Estado da Arte buscou, conforme afirma Ferreira (2002, p. 257), “[...] discutir certa produção acadêmica [...] tentando responder que aspectos e dimensões vêm sendo destacados e privilegiados em diferentes épocas e lugares, de que formas e em que condições têm sido produzidas [...]”.

Ao inserir palavras-chave anteriormente referidas, foi possível localizar resultados de pesquisas publicadas sobre a interface educação especial, educação inclusiva e EJA cujos resultados foram apresentados na introdução, momento em que se buscou situar, na conjuntura brasileira, como a discussão da inclusão escolar tem sido tratada no contexto da Epjai. O levantamento bibliográfico abrangeu produções científicas nessa perspectiva, considerando as interfaces entre essas modalidades educacionais. A localização dos autores e obras apresentadas no Quadro 4 colaborou na escrita da dissertação, pois possibilitou a identificação de autores-referência que respaldaram as discussões propostas. O Estado da Arte foi permeado por alguns conceitos, que definiram a base teórica dessa pesquisa, tais como: a Educação Especial, PNEE-EI e a Epjai.

Quadro 4: Trabalhos localizados no levantamento bibliográfico realizado.

AUTORIA	TÍTULO	INSTITUIÇÃO	ANO	FONTE
Lúcia Maria Santos Tinós	Caminhos de Alunos com Deficiências à Educação de Jovens e Adultos: conhecendo e compreendendo trajetórias escolares.	UFSCar	2010	Capes
Ana Paula Cunha dos Santos Fernandes	Estudos e Observações sobre Vivências Docentes da Educação de Jovens e Adultos no Processo de Inclusão escolar.	Uepa	2011	Capes
Maria da Conceição B. Varella	Trilhas da Inclusão Escolar percorrida por uma aluna com paralisia cerebral na EJA: concepções e práticas.	UFRGN	2011	Capes
Maria da Conceição Bezerra Varella	EJA e Educação Especial: Caminhos que se Cruzam.	UFRN	2012	ANPEd GT 18 34ª Reunião Nacional
Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves	Escolarização de Alunos com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros	UEL	2012	Capes
Marcus Macedo da Silva	As Contribuições da Educação de Jovens e Adultos na Construção de Processos Inclusivos no Campo da Saúde Mental	UFMG	2012	Capes
Aluska Peres Araújo	Experiências de Exclusão/Inclusão de Jovens e Adultos com Deficiência na Escola	UFPB	2012	Capes
Marcos Leite Rocha	Desvelando os Processos de Escolarização de Alunos Surdos no Cenário da EJA: um estudo de caso	UFES	2012	Capes
Dulciana de Carvalho Lopes Dantas	A Inclusão de Pessoas com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos (EJA): um estudo de caso	UFRN	2012	Capes
Clarissa Haas Claudio Roberto Baptista	A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial: os sujeitos e as políticas públicas em foco	UFRGS	2013	36ª ANPEd GT 15
Clarissa Hass	Narrativas e Percursos Escolares: isso me lembra uma história!	UFRGS	2013	Capes
Mariele Angélica de Souza Freitas	Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: interfaces do processo de escolarização.	UFSCar	2014	Capes
Taísa Grasiela Gomes Liduenha Gonçalves	Alunos com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos em Assentamentos Paulistas: experiências do PRONERA.	UFSCar	2014	Capes
Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Tânia Regina Lobato dos Santos	A Educação Especial de Jovens e Adultos: um olhar para o atendimento educacional em escolas especializadas	USP	2017	38ª ANPEd GT 15
Erika Rimoli Mota da Silva	Ensino de Leitura e de Escrita a Adultos com Deficiência Intelectual Matriculados na Educação de Jovens e Adultos.	UFSCar	2017	Capes
Martha de Cássia Nascimento	Interface entre EJA e Educação Especial no Município de Guanambi: escolarização de estudantes com deficiência intelectual.	UFSCar	2017	Capes

Fonte: Elaboração da autora, 2018.

1.4.2 O uso do questionário no processo de construção dos dados

O questionário constitui-se, nessa pesquisa, precioso instrumento metodológico que, segundo Lakatos e Marconi (2003), estabelece uma série ordenada de questões, respondidas manuscritamente e/ou digitalmente. Realizamos essa pesquisa com 32 escolas. 18 delas

responderam aos questionários, na maioria delas, sem a presença da pesquisadora. De forma geral, a aplicação do questionário percorreu um caminho em que a pesquisadora apresentou o questionário ao sujeito, pessoalmente, por um portador, correio eletrônico ou aplicativo de mensagem. Depois do preenchimento, os sujeitos devolveram os questionários, em alguns casos, após várias visitas da pesquisadora. Junto ao questionário, foi enviada uma carta-convite,

[...] explicando a natureza da pesquisa, sua importância e a necessidade de obter respostas, tentando despertar o interesse do recebedor, no sentido de que ele preencha e devolva o questionário dentro de um prazo razoável. Em média, os questionários expedidos numa pesquisa alcançam cerca de 25% de devolução (LAKATOS; MARCONI, 2003, p. 201).

Nessa pesquisa, esse percentual foi de 57,6%. Esse índice, para nós, foi alcançado em razão de realizarmos 35 visitas às escolas, em que propusemos uma mediação constante para explicar a relevância da adesão da unidade de ensino ao estudo, bem como, esclarecer possíveis dúvidas quanto ao preenchimento do questionário, vislumbrando produzir um maior número de dados e informações. Ainda nesse contexto, foram observados mais alguns elementos que exerceram influência no retorno dos questionários: a) o respaldo da instituição promotora da pesquisa, a Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb); b) o reconhecimento e a credibilidade do nome do professor-orientador da pesquisa, no cenário educacional municipal em Epjai, o professor José Jackson Reis dos Santos; c) a estética visual da apresentação dos questionários de identificação e de caracterização; e d) o diálogo constante com os sujeitos da pesquisa.

O questionário foi de fundamental importância para a realização do mapeamento proposto nos objetivos dessa pesquisa, pois consistiu em um instrumento de produção de dados direcionado por perguntas objetivas e/ou discursivas, a fim de obter informações acerca de um assunto específico. Nesta pesquisa, optamos por dois questionários mistos, com questões objetivas e discursivas voltadas para a caracterização docente e para a identificação das escolas. Em 3 de outubro de 2017, a proposta inicial dos questionários foi apresentada na reunião de orientação junto ao Grupo de Pesquisa Colabor(Ação): Estudos e Pesquisas em Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas, coordenado pelo docente José Jackson Reis dos Santos, orientador do presente trabalho. Realizamos uma avaliação conjunta com o grupo de pesquisa, recebendo valiosas contribuições. Após esse encontro, reelaboramos os questionários propostos, com base na PNEE-EI/2008. Em seguida, solicitamos a sua

validação a uma pesquisadora¹⁴ com experiência na área em estudo, a qual verificou se as questões elencadas respondiam à pergunta e aos objetivos da investigação. Recebidos os pareceres, procedemos aos ajustes necessários para contemplar às necessidades da pesquisa. Em 18 de novembro daquele mesmo ano, recebemos a validação dos questionários, conforme apresentação a seguir.

O questionário de destinado às escolas (Apêndice A) visa identificar a unidade de ensino. Para tanto, solicita os dados da instituição: ano de fundação; turno de atendimento à comunidade; responsáveis pela direção, vice-direção e coordenação pedagógica; dados da Epjai como total de turmas, número de professores, turno de oferta da modalidade, segmentos e módulos oferecidos; informações sobre a Educação Especial na Epjai, número de alunos com deficiência com laudos, sem laudos e estrutura de sala com recursos multifuncionais, acesso dos alunos a esses recursos, condições de acessibilidade de espaços, mobiliários, equipamentos, comunicação, adaptação dos materiais didáticos e pedagógicos; informações sobre o suporte da Smed via coordenação pedagógica da EJA e do Núcleo de Educação Inclusiva; e, por fim, a identificação dos alunos matriculados na Epjai que possuem algum tipo de deficiência.

1.4.3 Memórias de pesquisa-formação como estratégia de construção de dados

Outro procedimento para construção de dados foi a memória de pesquisa-formação. Lançamos mão da memória de pesquisa-formação como procedimento metodológico, embasada na perspectiva da pesquisa (auto)biográfica para a elaboração do memorial crítico reflexivo, baseado na história de vida-formação da pesquisadora apresentada no segundo capítulo desta dissertação. Consideramos a narrativa como forma de valorização e ressignificação das singularidades do sujeito, no qual se imprimem valores, afetos, percepções, lembranças mobilizadoras de sucessos e fracassos que constituem a formação integral do indivíduo (JOSSO, 2007).

A escrita de uma memória é construída processualmente, sendo ancorada em procedimentos nos quais cada sujeito define sua estratégia. Segundo Santos et al. (2018), os registros são primordiais para a sua elaboração, pois remetem ao momento vivido e à implicação do sujeito no contexto em questão. As estratégias de registro podem ser por meio

¹⁴ A professora Dr^a. Danúcia Cardoso Lago, da Universidade Federal do Sul da Bahia (UFSB), foi nossa colaboradora no processo de validação dos questionários.

de gravações em áudio, anotações de pontos, expressões ou textos, sendo o resultado dos processos cognitivos de alguém que observa, ouve e escreve, enquanto há a fala do outro, ou seja, um registro do/no ato. A fase que antecede a escrita da memória não reivindica as normas de linguagem escrita.

Portanto, a elaboração das memórias foi parte fundante do processo de construção dos dados da pesquisa. Foi um exercício de reflexão crítica no qual se explicita o caminhar da pesquisa, em um movimento crítico, contextualizado, possibilitando ampliar o olhar sobre o contexto, o espaço e os sujeitos, com o intuito de identificar os fundamentos basilares que sustentaram as análises desse trabalho. Destacamos, por um lado, a receptividade, a parceria, o compromisso, as singularidades de cada comunidade escolar pesquisada; por outro, os desafios, resistências, divergências, indiferenças, omissões. Todas as contradições apresentadas direcionaram o sentido favorecendo a percepção das potencialidades do campo para pensar um novo fazer que respondesse a suas fragilidades.

Ao longo do processo, foram escritas uma memória de pesquisa-formação da pesquisadora (apresentada no segundo capítulo dessa dissertação) e 35 outras memórias voltadas às visitas realizadas ao longo da pesquisa. Dessas 35 memórias, a título de exemplificação, apresentamos uma delas no Apêndice C desta dissertação. As trinta e cinco memórias explicitam o olhar da pesquisadora e suas marcas construídas ao longo da pesquisa, situando reflexões iniciais sobre o processo vivido na caminhada de elaboração dos dados. Após cada visita realizada, portanto, foram escritas memórias de pesquisa-formação, reflexionando o pensamento sobre os percursos e impressões iniciais do processo, desde a aproximação ao campo e sujeitos da pesquisa até a aplicação dos questionários e diálogos com sujeitos nas instituições onde realizamos a pesquisa.

1.4.4 A história de vida da autora no processo de produção de dados

Outro elemento metodológico utilizado para construção dos dados dessa pesquisa foi a escrita da história de vida, apresentada no capítulo dois dessa dissertação. A partir da produção dessa história de vida, conseguimos reconstituir elementos que nos colocaram frente às diversas escolhas pessoais, profissionais e acadêmicas realizadas no processo de construção de nosso objeto de pesquisa.

Também embasando essa pesquisa e compondo-se como mais um dos procedimentos metodológicos, a história de vida da autora ajuda na justificativa e na fundamentação das análises desse texto, na medida em que consegue estabelecer uma relação de proximidade e

empatia com os sujeitos (comunidade escolar, com cargos de gestão e docência) e com o objeto pesquisado, no que diz respeito aos embates e singularidades desse campo, no qual o relato de vida que “[...] aponta para a importância da expressão do vivido pelo ‘desdobrar narrativo’, quer essa enunciação seja oral ou escrita” (PINEAU, 2006, p.12), assumiu um papel fundamental na construção dessa dissertação.

Diferente das memórias citadas anteriormente que se configuram numa construção de escrita processual, a história de vida, apesar de se constituir cotidianamente, perpassa por variados vieses, diversos olhares, inúmeras perspectivas, pois a cada momento conseguimos reescrever nossas histórias contando-as de perspectivas diferentes. A escrita de uma história de vida é uma catarse. Considerando desse modo, Souza (2004, p. 67) afirma que “As histórias de vida [...] marcam aprendizagens tanto na dimensão pessoal quanto profissional e entrecruzam movimentos potencializadores [...] de cada sujeito[...]”. Assim, a história de vida é de suma importância pela singularidade de cada um dentro da construção da pesquisa. Cada um traz um conjunto complexo de vivências em uma profusão de olhares e pontos de vista, o que produz potência ao novo sujeito multifacetado que fortalece sua argumentação reflexiva sobre o objeto pesquisado.

1.4.5 O uso de documentos no processo da pesquisa: documentos normativos

Como parte integrante e fundamental desta pesquisa, foram localizados e selecionados para análise documentos normativos que perfazem a construção político/social sobre a temática da pesquisa, por meio de incisos, parágrafos de leis, decretos e pareceres que constituem os dois principais campos da investigação, a Epjai e a Educação Especial na perspectiva da inclusão, compondo, assim, os pressupostos legais dessa interface. Estes documentos passam a pertencer, assim, ao instrumental metodológico, utilizado nessa pesquisa para fins de análise. A natureza dos documentos analisados é de ordem primária. Trata-se de normativas legais que, juridicamente, têm força coercitiva, têm caráter obrigatório, sendo imputada a todos os cidadãos indistintamente. A título de exemplificação, citamos: leis, decretos, resoluções, emendas constitucionais. Os documentos secundários fazem referência a tudo que pode ser produzido sobre um determinado assunto, baseados no conhecimento científico (CAMARGO JÚNIOR, 2017). De posse dos documentos, estabelecemos o entrecruzamento entre os textos legais, os conceitos obtidos por meio de

pesquisas acadêmicas e os dados produzidos com outros instrumentos (questionários, por exemplo).

Apresentamos a seguir o Quadro 5 constitutivo dos documentos legais que contribuíram para o enriquecimento das análises desse trabalho.

Quadro 5: Documentos normativos analisados

Nº	Documento normativo	Descrição	Órgão expedidor e ano	Instância
01	Constituição da República Federativa do Brasil	[...] institui um Estado Democrático, destinado a assegurar o exercício dos direitos sociais e individuais, a liberdade, a segurança, o bem-estar, o desenvolvimento, a igualdade e a justiça como valores supremos de uma sociedade fraterna, pluralista e sem preconceitos, fundada na harmonia social e comprometida, na ordem interna e internacional, com a solução pacífica das controvérsias [...] BRASIL (1988)	BRASIL Ano: 1988	Federal
02	Declaração de Salamanca	Trata dos “Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”. Marco internacional da elaboração da Política Nacional de Educação Especial. Conferência realizada com delegados de 88 Governos e 25 Organizações Internacionais.	Nações Unidas Ano: 1994	Internacional
03	Política Nacional de Educação Especial	Política de orientação do processo de “integração instrucional” que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular àqueles que “[...] possuem condições de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares programadas do ensino comum, no mesmo ritmo que os alunos ditos normais.”	MEC/ SEESP Ano: 1994	Federal
04	LDBEN nº 9.394	Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.	BRASIL Ano: 1996	Federal
05	V Confinteia	Conferência internacional que é realizada a cada 12 anos. Esse evento promove espaços de discussão e defesa da educação para jovens e adultos. Originou a Declaração de Hamburgo sobre Educação de Adultos.	UNESCO V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Ano: 1997	Internacional
06	Parecer nº 11	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Faz um estudo da conjuntura da EPJA desde a primeira Constituição do país até o ano 2000.	BRASIL CNE/ CBE Ano: 2000	Federal
07	VI Confinteia	O encontro propôs os marcos internacionais norteadores para a educação de jovens e adultos até 2020. O Brasil foi a primeira nação do hemisfério sul a sediar uma conferência dessa grandeza nesse campo, cujo tema foi: “Vivendo e aprendendo para um futuro viável: o poder da aprendizagem e da educação de adultos”	UNESCO VI Conferência Internacional sobre Educação de Adultos. Ano: 2009	Internacional

Quadro 5: Documentos normativos analisados (continuação)				
	Nº	Documento normativo	Descrição e ano	Órgão expedidor
08	Política Nacional de Educação Especial na perspectiva inclusiva	Ação política, cultural, social e pedagógica, desencadeada em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação.	MEC/ SECADI Ano: 2008	Federal
09	Resolução nº 27	Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes e sob a égide da Resolução nº 17, de 19 de abril de 2011, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrículas de alunos público alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, que tenham sido contempladas com salas de recursos multifuncionais, em 2009, e integrarão o Programa Escola Acessível em 2011.	MEC/FNDE Ano: 2011	Federal
10	Lei nº 12.796	Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para dispor sobre a formação dos profissionais da educação e dar outras providências.	Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Ano: 2013	Federal
11	Resolução de nº 018	Estabelece Normas Operacionais Complementares que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos (EJA)	Conselho Municipal de Educação PMVC. Ano: 2013	Municipal
12	Lei nº 13.146	Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).	Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Ano: 2015	Federal
13	Lei nº 13.632	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida.	Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Ano: 2018	Federal
14	Resolução Nº 20	Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, preferencialmente com matrículas de alunos público-alvo da educação especial em classes comuns do ensino regular, em conformidade com o Programa Escola Acessível.	MEC/FNDE Ano: 2018	Federal

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

1.4.5.2 Documentos de regulamentação e classificação mundial da saúde

No intuito de complementar e estabelecer mais um vínculo que integre essa discussão à fundamentação médico/clínica dessas análises, buscamos nos amparar em documentos de classificação mundial da saúde, a saber: a) Classificação Internacional de Doenças (CID); e b) Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), ancoradas na Organização Mundial de Saúde (OMS). As análises perpassam o caminho dos laudos identificados nas escolas que têm como base o conceito biomédico de diagnóstico, historicamente tratado como universal. O acesso aos documentos desta área possibilitou problematizar melhor a temática da pesquisa, indo ao encontro de um modelo social de diagnóstico que amplie o olhar sobre os diferentes aspectos biológicos, individuais e sociais, tendo como relevância a transformação social, de forma que favoreça a inclusão plena dos educandos da Epjai com deficiência.

Apresentamos no Quadro 6, documentos que regulamentam, conceituam e determinam doenças e outros problemas relacionados à saúde.

Quadro 6: Documentos Mundiais Regulamentares Analisados (OMS)

Nº	Documento normativo	Descrição	Órgão expedidor e ano	Instância
01	Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF)	Linguagem unificada e padronizada como uma estrutura de trabalho para a descrição de estados relacionados com a saúde, diagnóstico, funcionalidade e incapacidade, motivos de contato com os serviços de saúde.	Organização Mundial de Saúde (OMS) 2004	Internacional
02	Classificação Internacional de Doenças (CID)	“Visa padronizar a codificação de doenças e outros problemas relacionados à saúde” (CID 10) Determina a classificação e codificação das doenças e uma ampla variedade de sinais, sintomas, achados anormais, denúncias, circunstâncias sociais e causas externas de danos e/ou doença. Fornece códigos relativos a esta classificação.	Organização Mundial de Saúde (OMS) 2018	Internacional

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

Esses documentos contribuíram para desvelar um sentido de padronização e determinismo que podem vir a marcar profundamente cada um desses educandos. As reflexões abstraídas após a apropriação dessas leituras estabeleceram uma ampliação perceptiva para as análises desse trabalho.

1.5 Organização e análise de dados: o uso da técnica de análise de conteúdo temática

A análise de conteúdo, apesar de ser vista como uma técnica de análise de texto atribuída às ciências sociais empíricas e culminar em descrições numéricas, segundo Bauer e Gaskell (2015, p.190), é necessário dispensar atenção aos “tipos”, “qualidades” e “distinções” no texto, antes que qualquer quantificação seja feita. Desse modo, a análise aqui realizada fez uma ponte entre [...] o formalismo estatístico e a análise qualitativa dos materiais”. Assim, para além de um instrumento, a análise de conteúdo é marcada por uma ampla diversidade de formas aplicadas a vastos campos.

Destacamos, com isso, a aproximação do pensamento de Bardin (2016, p. 38) com o de Minayo, Derlandes, Cruz Neto e Gomes (2009, p. 25), quanto à necessidade de superação entre uma linguagem fundada apenas em conceitos, proposições, métodos e técnicas, e outra que prescinde da criatividade do pesquisador conjuntamente com os elementos anteriores.

O processo de análise foi permeado pelo necessário rigor científico, exigindo uma busca aprofundada de fundamentação teórica que validasse as inferências encontradas, com inspiração na análise de conteúdo temática. Também foram realizados os cruzamentos de informações que ajudaram a iniciar a elucidação da questão e objetivo da pesquisa. Essa última fase necessitou que fossem considerados três tempos a) O tempo da pré-análise; b) O tempo da exploração do material; e c) O tempo do tratamento dos resultados. A significação e orientação dessa perspectiva de análise são apresentadas a seguir.

a) O tempo da pré-análise: Objetivou organizar todo o material produzido no campo, separando-o por zona: urbana e rural. Em seguida, procedemos à primeira leitura global, o que propiciou a condução sucessiva das ideias iniciais de análise que, segundo Minayo (2008), pode ocorrer já na fase de construção dos dados. Nesse tempo, foi desenvolvida a organização dessas análises, preestabelecendo um caminho em direção aos objetivos estruturados para a pesquisa.

b) O tempo da exploração do material: caracteriza-se pela busca aprofundada dos elementos que procuraram responder à questão e aos objetivos da pesquisa. Foi o momento de

classificação do material no sentido de apurar o conteúdo significativo, visando alcançar a centralidade da pesquisa. Neste tempo, foram sistematizados os questionários e as memórias, selecionando fragmentos de depoimentos, bem como, organizando tabelas, gráficos e quadros oriundos do material construído na fase anterior.

A reorganização de objetivos e a escolha de autores que fundamentaram a análise interpretativa levaram em consideração os estudos de Minayo (2008), que afirmam a necessidade de redefinição desses aspectos na fase exploratória da pesquisa, buscando, no seu conteúdo, os elementos afins, contraditórios, bem como suas aproximações e distanciamentos.

Para tanto, organizar em temáticas o conteúdo construído por meio dos procedimentos e instrumentos apresentados anteriormente, foi essencial, considerando a organização das pequenas expressões e palavras que pudessem conter o cerne significativo que conduziria à sistematização do material para fins de análise. A redução das informações abstraídas desta pesquisa em temas e subtemas estabeleceu classificações, agrupando temáticas que deram o devido direcionamento significativo para o material explorado. Assim, compreendemos, em Freire (2005), que uma pesquisa é também um momento de diálogo entre a educação e o pesquisador. A análise encontra-se, assim, no conteúdo sistematizado para a ação. É a educação como prática da liberdade. É a investigação do universo temático e de seus temas geradores.

Dessa forma, a organização do material de pesquisa, para fins de análise, seguiu uma organização em forma de temas e subtemas, construindo, após leitura sistemática do material, um caminho demarcado como “temas” os títulos dos capítulos de análise e como “subtemas” os subtítulos destes mesmos capítulos.

Essa organização apoiou-se também em Freire (2015, p. 50) em sua afirmativa de que [...] “É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos [...], que iremos buscar o conteúdo programático [...]”, nesse caso, forjado nos estudos dos materiais analisados ao longo da pesquisa. “É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos Universo Temático [...] ou o conjunto de seus temas geradores” (FREIRE, 2015, p. 50). Os temas e subtemas se encontram sistematicamente desenvolvidos nos capítulos de análise. Na sequência, apresentamos o Quadro 7 como exemplo do processo de organização dos temas e subtemas, culminando, assim, num sumário da escrita dos capítulos subsequentes.

Quadro 7: Temas e subtemas elaborados

Tema 1	Subtemas do tema 1
Fragmentos de histórias de vida: narrando e ressignificando vivências pessoais e profissionais no campo da inclusão.	(Des)caminhos da inclusão em fragmentos de histórias de vida da pesquisadora.
	Inclusão no contexto da atuação profissional.
Tema 2	Subtemas do tema 2
Inclusão escolar e educação de pessoas jovens, adultas e idosas: sujeitos, contextos e sua múltipla (in)visibilidade.	Escolas e educandos com deficiência na EPJAI na rede municipal de ensino: problematizando sua múltipla (in)visibilidade.
	Interface entre Epjai e Educação Especial: percursos e contextos.
	Educandos da Epjai com deficiência: quantificando e problematizando.
	Atendimento Educacional Especializado: acesso, permanência e aprendizagem dos educandos.
	Acessibilidade: diferentes contextos.
	Caracterização dos educandos da Epjai com deficiência.

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

c) O tempo da análise dos resultados: tempo da interpretação e da inferência dos conteúdos dos questionários e das memórias de pesquisa-formação. Nessa análise de conteúdo temática, utilizam-se as categorias estabelecidas no tempo anterior, que foram mediadoras e condutoras para as interpretações e análises possíveis, evidenciando as informações encontradas e possibilitando perceber os resultados dessa pesquisa. Esse tempo demandou mais estudos e ponderações no intuito de exercer um aprofundamento das análises e inferências, momento em que inter-relacionamos conceitos e conteúdos, levando em consideração autores que trabalham com as temáticas da Epjai e da inclusão.

Apesar de se estabelecer, nesse momento, o tempo da conclusão das análises, tivemos que retornar, a todo instante, aos demais tempos, não apenas para levantar elementos nas fases da construção de informações, mas também nas fases que antecederam a pesquisa propriamente dita, chegando a retomar elementos construídos no projeto de pesquisa desde a

elaboração do estado da arte, assim como em outros estudos complementares.

No capítulo a seguir, apresentamos a análise dos dados, iniciando com a implicação da pesquisadora, autora desta dissertação, com o tema de pesquisa, evidenciando a interface entre Epjai e inclusão. Mais do que uma reflexão sobre a própria trajetória de vida-formação-atuação profissional, apresentamos um sujeito ativo-crítico que vivenciou distintos momentos e contextos de aprendizados sobre os sentidos da dialética inclusão-exclusão em diferentes fases da vida.

2 FRAGMENTOS DE HISTÓRIAS DE VIDA: narrando e ressignificando vivências pessoais-profissionais no campo inclusão

“É preciso, porém, que tenhamos na *resistência* que nos preserva vivos, na *compreensão do futuro* como problema e na vocação para o *Ser Mais* como expressão da natureza humana em processo de *estar sendo*, fundamentos para a nossa *rebeldia* e não para a nossa *resignação* em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação mas na *rebeldia* em face das injustiças que nos afirmamos” (FREIRE, 1995, p. 76).

Neste capítulo, apresento¹⁵ a minha trajetória de vida-formação, propondo compreender a implicação da temática da inclusão vivenciada ao longo da minha formação educacional e buscando definir o lugar de fala da qual me aproprio para a construção dessa narrativa. Apresento esse entrelaçamento por meio da atuação na condição de educadora social no Programa Vivendo a Terceira Idade, espaço oportuno para o desempenho de atividades educativas com idosos que integravam o serviço e a minha inspiração no desenvolvimento da pesquisa para o trabalho final da graduação em Pedagogia. Socializo também as contribuições da experiência na condição de coordenadora pedagógica no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti), enfatizando as ações educativas envolvendo intervenções culturais, esportivas, artísticas e reforço escolar no turno oposto às atividades escolares. Por fim, situo minha atuação no contexto da assistência social em atendimento a crianças, jovens, adultos e idosos com deficiência intelectual e/ou múltipla, com o ingresso na Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais (Apaé), de Vitória da Conquista, Bahia. Enfatizo, neste ponto, a relevância do acúmulo de experiências obtidas nas atividades anteriores que se diferenciavam nos contextos da área social, mas apresentavam demandas que se aproximavam nas interfaces com as vulnerabilidades sociais.

2.1 (Des)caminhos da inclusão em fragmentos de histórias de vida da pesquisadora

É noite de outono. O som do vento ressoa e faz bater as portas e janelas, o frio nos convida ao recolhimento e à intimidade de uma boa conversa. Não havendo um interlocutor, fazemos de nós a nossa melhor companhia. O gosto dessa estação é um bom café ou mesmo

¹⁵ Neste momento, apresento o texto na primeira pessoa do singular por entender que se trata da elaboração da minha trajetória de vida-formação a se desenrolar em meio às práticas educacionais e vivências no campo da pessoa com deficiência, corroborando, de forma direta e profunda, com o desenvolvimento desta pesquisa.

um chocolate bem quente, daqueles mais cremosos. É outono e a estação permite ensaiar os sabores do inverno. E o que dizer das primeiras sensações do frio? É mais um convite à introspecção da qual me aproprio para lembrar, reconstruir e refletir sobre a minha trajetória pessoal, profissional e acadêmica. Narrativa permeada de (re)começos, mas, afinal, qual trajetória não os têm? E assim como nos ensina a natureza com suas estações, é tempo de perder as folhas, tempo de (re)fazer. É tempo de esperar o agir do ciclo, para que, em breve, venham as flores e os frutos.

Permito-me uma (re)construção da minha trajetória de vida-formação com uma pausa. Momento em que o aprendizado mútuo se faz vigoroso, intenso e transformador, sendo fruto do meu ingresso, em 2016, na academia por meio do Programa de Pós-graduação em Ensino da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), um processo formativo distinto, diante do afastamento do ambiente profissional, em busca de uma formação acadêmica com suas regras, necessidades e intencionalidades.

Trazer a potencialidade das experiências vividas no que diz respeito à minha formação educacional e à sua relação com o objeto dessa pesquisa, situando o meu lugar de fala, é indispensável, pois, nesse lugar, vou construindo a minha identidade enquanto pessoa com deficiência que é permeada por rupturas, militâncias, afetos, valores e muitos sonhos.

Inicialmente, faz-se necessário partilhar a reflexão sobre a inclusão escolar começando pela experiência de uma criança que se percebe diferente dos demais, que vivenciou processos de inclusão e de exclusão durante toda a sua formação educacional. Relatar essa trajetória é falar de enfrentamento, de desejo, de sonho, de expectativa, de trabalho, de família. Uma teia de relações permeada por valores morais e sentimentos intensos, por vezes antagônicos, que entremeiam a vida de todos e, de certa forma, fazem parte dessa trajetória.

O primeiro momento de perceber-se “deficiente”¹⁶ é muito difícil, não pela doença em si e obstáculos advindos dela, mas todo o contexto social e cultural de discriminação e preconceito que esse conceito representa. No ponto de partida, perceber a (im)potência dos pais que se sentem frustrados ao receber o diagnóstico que, por ora, lhes paralisa. Nesse momento, há um sentimento de culpa, uma percepção de fardo para a família. Ao receber o diagnóstico é como ser sentenciado, conforme afirma Orrú (2017, p. 22), ao conceituar o

¹⁶ O conceito de deficiente, nesse contexto, é atribuído considerando a concepção do modelo biomédico que rotula, limita, incapacita, padroniza e compreende a deficiência como decorrência de uma doença ou acidente que deve ser curada por meio de tratamentos que buscam atingir a normalidade, visando alcançar altas performances, bem como um padrão estético aceitável pela sociedade (MAIOR, 2017).

diagnóstico biomédico como “[...] um mecanismo que coisifica, etiqueta, enrijece, padroniza, desigualta, mutila, aniquila, fere e mata o Ser singular [...]”.

Como características pessoais, posso elencar que eu possuía as seguintes: curiosidade, proatividade, capacidade de argumentação e liderança. Essas eram algumas das habilidades proeminentes desde a primeira infância. Não era boa nos estudos. Esse era o discurso recorrente por parte dos professores e da família. Exercia um protagonismo diferente dos demais irmãos, sabia e resolvia algumas atribuições fora de casa com facilidade, desde muito cedo, a pedido dos meus pais.

Tenho origem na zona rural, como muitas famílias conquistenses. Meus pais possuíam pouca escolaridade, no entanto, trabalharam arduamente, pois tinham o sonho de morar na zona urbana, visando oferecer melhores oportunidades aos filhos. Diante das adversidades e do destino até então posto, posso considerar que esse êxodo foi um ato de muita rebeldia. Em meio a uma família numerosa, minha mãe, apesar de muito atenta, não percebeu as minhas demandas pessoais no que se referiam à aprendizagem. Diante das grandes atribuições e responsabilidades, não havia condições nem entendimento que possibilitassem uma interpretação das dificuldades de aprendizagem ora apresentadas.

Diante do progresso escolar dos irmãos mais velhos, na maioria das vezes, era atribuída a eles o acompanhamento das atividades escolares dos irmãos mais novos. No meu caso, as dificuldades na realização das tarefas, o caderno por vezes desorganizado e com exercícios escolares pela metade eram sempre atribuídas à falta de interesse e à indisciplina, sem qualquer relação com o real motivo do baixo rendimento escolar: o *déficit* visual acentuado.

A escolarização inicial ocorreu de forma tranquila. Vale ressaltar que não possuía afinidade com as matérias da área de exatas. Apresentava, desde o início, dificuldades com a abstração, o raciocínio lógico-matemático, processos fundamentais para a progressão da aprendizagem. Contudo, conseguia a aprovação com a média, comportamento típico de muitas crianças dos anos iniciais do ensino fundamental.

Com o ingresso na quinta série do 1º Grau¹⁷, em 1993, surgiram as novidades na organização do ensino, número de matérias e de professores; quadro de horários; diversas

¹⁷ Em 1993, o ensino se organizava conforme orientação da Lei nº 5692/71, que definia o ensino de 1º grau com duração de oito anos, 720 horas anuais, voltadas às crianças e pré-adolescentes [7 a 14 anos]. (BRASIL, 1971). A Lei nº 11.274/2006, que vigora atualmente, assegura o ensino fundamental de nove anos com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade, sendo o fundamental I, do 1º ao 5º ano, e o fundamental II, do 6º ao 9º ano. (BRASIL, 2006).

atividades com seus prazos e orientações específicas. Desde então, o baixo rendimento escolar ficou evidente. Apresentava dificuldade de concentração e de organização, não acompanhava as atividades escritas no quadro e as notas eram ruins, sendo as limitações atribuídas à mudança de série. Justificativa aceita, inclusive por mim, que acreditava seriamente nisso. Até então não percebia onde estavam os impeditivos para um desempenho acadêmico satisfatório.

No ano seguinte, incorporei o estigma de que não gostava de estudar. Já era um entendimento comum entre os professores e a família. De tanto ouvir que era “incapaz”, chegou um momento em que o discurso da incompetência foi assumido como uma condição de existência. A sala de aula não me representava, muito menos me acolhia. Diante disso, engajei-me na prática esportiva, na qual me empenhava com mais afinco do que nas atividades escolares, pois, no esporte, não havia tanta diferenciação, tinha muito potencial na modalidade de futsal e era reconhecida por isso. Nesse contexto, o público era eminentemente masculino e não havia, entre eles, a competição de quem era o melhor aluno. Muitos também possuíam um rendimento escolar regular, assim como eu.

Era comum iniciar o ano letivo com o sentimento de desânimo. Punia-me e era punida por não conseguir manter o caderno organizado. Iniciava muito bem a escrita e, no meio da atividade, a caligrafia se modificava. Era rotina deixar a atividade pela metade por não conseguir acompanhar o ritmo de escrita da turma e do professor. Até hoje me recordo da sensação na pele, quando o professor apagava sem perguntar se todos haviam terminado. Era tomada por um sentimento de impotência; sentia-me incompetente por não dar conta de escrever tudo como todos os demais colegas. Diante da pouca agilidade, só me restava conversar com os mais indisciplinados e arriscar conseguir um caderno para copiar a atividade com calma no dia seguinte, o que raramente acontecia, pois, para a turma, eu vivia brincando e não levava nada a sério. Discurso legitimado pelo professor e incorporado pelos colegas.

Reconhecer a fragilidade foi algo que não aprendi. Não cumpria as regras e arcava com as consequências. Parecia mais fácil estudar sozinha e fazer as atividades para a recuperação no final do ano do que aprender em sala de aula durante o ano letivo. Nesse processo de formação educacional que vivenciei, éramos educados para a perfeição: os alunos bons são comportados, tem boas notas e são atenciosos. Educação para a perfeição e produtividade. O castigo em casa era quase permanente. O sermão, puxão de orelha e as palmadas “educativas”, ora por levar para casa as tarefas incompletas, ora por indisciplina na sala, ora pela desorganização do material escolar.

Quando se tem irmãos, a comparação é inevitável. Foram incontáveis as vezes que tentei copiar o jeito de ser deles e dos colegas, buscando acolhimento. Não entendia esse

esforço como uma grande violência. Iniciando o adolecer, fase de autoafirmação, manter esse padrão não era algo fácil; sempre falhava e isso gerava muita cobrança. Entre os meus maiores desejos estavam: conseguir aprender, ser elogiada por fazer uma atividade adequadamente, resolver uma equação, fazer uma análise sintática da oração igual aos meus colegas “mais inteligentes”. Os professores também nos comparavam o tempo todo.

Na sétima série [atual 8º ano], em 1995, as dificuldades de aprendizagem só pioraram. Sempre solicitava aos professores que ditassem as atividades. Muito mais fácil ouvir e escrever do que copiar do quadro. Devido a esse comportamento repetitivo e à busca pelo colega do lado, uma professora de português percebeu as dificuldades apresentadas de um ano para o outro. Ao observar a mudança no comportamento em sala, a dependência para copiar atividades e o desinteresse na rotina da escola, essa professora alertou que fosse realizada uma avaliação oftalmológica, pois ela suspeitava haver algum *déficit* visual a atrapalhar a minha aprendizagem.

Após esse alerta da escola, o meu comportamento em casa passou a ser observado. Até então, não percebia as limitações e mudanças de comportamento que existiam no cotidiano. Ficava parada por muitos minutos em frente da televisão bem de perto e os irmãos gritavam para que eu saísse. Vestia roupas pelo avesso e saía sem perceber; lavava louças e sempre deixava alguns pontos sujos e/ou com restos de sabão e, por muito tempo, isso era atribuído à preguiça em fazer as atividades domésticas; ao fazer almoço, trocava ingredientes com texturas ou embalagens semelhantes.

Após uma observação criteriosa com oftalmologista, foi constatado que havia uma doença degenerativa que atrapalhava bastante a minha visão. Percebi muito sofrimento por parte dos meus pais e uma tentativa constante de proteção, mas até então não sabíamos a real situação. Nesse momento, foi possível perceber o sentimento de culpa nos olhos da minha mãe ao ouvir o diagnóstico de uma deformidade na córnea chamada Ceratocone, doença degenerativa que provocaria a perda gradativa da visão. O profissional enfatizou que era uma doença pouco conhecida e não existia, em Vitória da Conquista, o que fazer para intervir no processo de evolução daquela doença. Na ocasião, sugeriu buscar tratamento em outro Estado e recomendou, em seguida, alguns de seus professores da Universidade de São Paulo (USP).

Recordo-me da minha mãe esfregando suas mãos nas minhas contendo as lágrimas, fazendo-se de forte para que eu não percebesse todos os questionamentos que ela se fazia naquele momento. Os dias que se seguiram foram tensos, difíceis e desafiadores. Ninguém falava sobre o assunto. Eram falas truncadas, cortadas e muitos silêncios quando a minha presença era percebida. Foi a primeira vez que vi o meu pai chorar, lamentando-se, pois havia

em mim uma grande expectativa devido às qualidades e habilidades que trazia na personalidade forte e destemida desde a infância.

Parecia que o diagnóstico havia roubado todos os sonhos que eles planejaram para mim. Os sentimentos que observava no comportamento dos meus pais eram perturbadores, visto que todas as perspectivas acerca do futuro estavam em “xeque” e assimilar as limitações que poderiam ocorrer não era algo fácil de compreender naquele momento. De acordo com Orrú (2017, n.p.), “[...] o diagnóstico é como uma sombra do ser. A materialização da coisa no indivíduo marca a sua identidade com matriz biológica, ignorando a presença de outros componentes históricos e sociais que constituem a pessoa um ser singular.”

Pensar em pessoa com deficiência é falar de desejo, de sonho, de expectativa, de maternidade, de paternidade, de família. Também o fruto dos sonhos que sonharam por/para nós. É pensar, mesmo por instantes, que essa expectativa não se realizará em nossas vidas, e isso gera um pavor, uma tristeza, um luto. Os pais não querem ter um filho diferente, às vezes, não pelo filho, mas por todos os enfrentamentos que ele terá no mundo competitivo, desigual e preconceituoso. As angústias da família nessa nova realidade são difíceis de serem encaradas e, na maioria das vezes, não são ouvidas. Não há um acolhimento do luto proveniente do medo desses sonhos e expectativas não serem alcançados, bem como a preparação para as novas perspectivas de vida e dos novos sonhos que poderão ser conquistados.

O silêncio e a não vitimização foram as ferramentas usadas por meus pais para que o peso do diagnóstico não me roubasse os sonhos. Eles não comentavam sobre o assunto, nem me impossibilitavam de fazer nada. Isso era cruel, às vezes, por tratar como “igual” alguém com condições diferentes. A viagem para o estado de São Paulo, em companhia de uma tia que residia no Estado, foi a primeira medida em busca de tratamento. Meus pais mostravam-se confiantes! Fizeram parecer uma viagem de férias, mas aos 13 anos, eu já possuía perspicácia para perceber que “março” não é mês de férias.

A saúde no Brasil é um direito constitucional (BRASIL, 1988). Se atualmente esse direito não atende a todas às demandas da população, imagine há vinte e três anos! Procuramos o Hospital das Clínicas (Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo) e a consulta foi marcada para três meses à frente. Permanecer todo esse tempo aguardando não era uma possibilidade e, em seguida, conseguimos atendimento público em outro hospital. Sem delongas, a oftalmologista relatou que o caso era muito grave e que perderia a visão em breves dias, sendo necessária a realização do transplante de córnea com urgência. Foi assustadora a forma como foi realizada a abordagem médica. Minha família foi avisada

imediatamente e minha mãe fez-se presente em São Paulo para me acompanhar no tratamento para buscar outra opinião e decidir o que seria feito. Tê-la ao meu lado foi a melhor sensação que tive naquele momento, ganhar o seu abraço retirou de mim todo o medo e a desesperança e acreditei que tudo daria certo a partir de então.

Foi realizada uma busca criteriosa, no hospital das clínicas, de médicos que poderiam acompanhar o tratamento. Encaminharam-nos, em seguida, para a realização de exames particulares com profissionais renomados no Estado. Foram realizados alguns testes. As dúvidas foram esclarecidas quanto à urgência do transplante de córnea e a possibilidade de perda total da visão. De acordo com esses atendimentos, isso poderia acontecer, no entanto, não havia como mensurar em quanto tempo e qual a gravidade. Foi recomendado que o acompanhamento fosse realizado com revisões; inicialmente, trimestrais; depois, semestrais pelos dois anos seguintes.

Para tratamento do ceratocone a única intervenção cirúrgica existente era o transplante de córnea, no entanto, só era recomendado em casos de perda severa da visão. Segundo os oftalmologistas, esse não era o meu caso ainda. Nesse período inicial, foi realizado um tratamento paliativo para aquele momento. Fiz, a partir de então, o uso de lentes de contato rígidas “gás-permeáveis” que promoveram uma adequação visual nítida. Estas foram encomendadas sob medida e possuíam um custo elevado.

No primeiro teste das lentes de contato, tive uma surpresa com o rosto da minha mãe. Já não sabia como era a sua aparência, o que pensava ser a sua imagem era uma criação mental das distorções percebidas. Essa sensação permeou a minha vida por um tempo, pois a perda da visão foi permanente e gradual, ocorrendo em vários lugares e com pessoas do meu convívio. Só então, pude perceber o quanto já havia deixado de enxergar. Havia um estranhamento quando ligava a voz à imagem das pessoas e, aos poucos, tudo foi se tornando real e reconhecível.

Retornei à minha cidade natal e, neste momento, já estávamos na terceira unidade do ano letivo. Retomei as atividades escolares após um longo afastamento, todavia, contava com uma acuidade visual melhor em comparação ao *déficit* que apresentava e com a ajuda de uma colega em especial, muito prestativa ao passar as matérias e a me ajudar nos estudos. Os êxitos nos resultados desse ano letivo não tardaram a chegar. A melhora, mesmo que tímida, associada ao apoio da colega, o acompanhamento dos professores e a dedicação pessoal foram fundamentais nesse momento e nos anos subsequentes.

Desconstruir a personificação do insucesso na trajetória de quem enfrenta as dificuldades de aprendizagem ao longo da vida não é algo que se supera com facilidade.

Ainda trago a autossabotagem, a descrença no meu potencial e a dúvida em relação ao alcance de alguns objetivos, sejam eles acadêmicos ou não. A conclusão do ensino médio se deu aos dezessete anos e, após essas dificuldades, outros tantos enfrentamentos surgiram como uso de lentes rígidas por dezoito anos, cirurgias paliativas em caráter experimental, a fim de conseguir a adequação visual da melhor forma possível. A cada dia uma superação e novos aprendizados.

Nesse processo de escolarização, não vivenciei a inclusão escolar¹⁸. A perspectiva sempre foi tentar enxergar melhor e buscar bons resultados. Mesmo quando me submetia a processos seletivos concorrendo em iguais condições com os demais candidatos, sem pleitear procedimentos de adequação disponíveis àqueles com necessidades educativas especiais. Faltava conhecimento sobre as adaptações possíveis e a compreensão sistemática desse direito ainda estava por emergir no contexto educacional.

Na formação educacional, as dificuldades em determinadas áreas do conhecimento existem. Não há como recuperar todas as lacunas deixadas ao longo desse processo, no entanto, o olhar para o futuro e a construção das pontes para novas oportunidades passam a ser a meta. Nesse sentido, uma a uma, as pontes foram erguidas e/ou reforçadas com a simples presença nos contextos educacionais e também por meio da militância, uma mola que me conduzia sempre para o alto.

Mesmo diante dessa realidade, aconteceu a aprovação em um concurso público, logo após a conclusão do ensino médio e, depois de cinco tentativas, a aprovação no vestibular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb) no Curso de Pedagogia, no qual concorri em iguais condições com os demais candidatos. No mês de dezembro 2002, havia passado por uma cirurgia paliativa nas córneas em caráter experimental e estava em recuperação. A prova do vestibular foi em janeiro do ano seguinte, entretanto, tinha receio de solicitar a ampliação da prova e ser excluída do processo por conta do *déficit* visual. Essa edição do vestibular demarca a primeira possibilidade de solicitar a prova ampliada para a realização do vestibular da Uesb, contudo, tive medo e não fiz a solicitação.

Vigésima sétima colocada, mas tinha um “gostinho” de primeiro. Fui a segunda

¹⁸ Essa afirmativa está pautada na compreensão de que há uma distinção entre “inclusão” e “integração”. Conforme Guijarro (2005), a inclusão é entendida como um movimento amplo e de natureza diferente da integração, que apresenta como foco a mudança da educação especial para a inserção de alunos na escola chamada regular. Na perspectiva da inclusão, a atenção está em promover mudanças na educação regular para romper as barreiras constituidoras de impeditivos para a aprendizagem e a participação de alunos com deficiência e/ou necessidades educativas especiais. Assim, diante das “barreiras” mencionadas, evidencio uma memória integrada ao espaço escolar, contudo, excluída dos processos de ensino e aprendizagem necessários para a progressão nos estudos e aquisição do conhecimento.

integrante da família por parte de pai e mãe a ingressar no ensino superior. Lembro-me de entrar na universidade emocionada, chorando, passando por baixo dos bambus da entrada do *Campus* de Vitória da Conquista. Eles estavam verdejantes, imponentes e flexíveis, cantando só para mim. Era uma linda tarde de primavera, queria ouvi-los. Sentia-me como eles, com raízes profundas, como se estivesse saindo da terra pronta para atingir grandes alturas. Desci ali, na entrada, saí andando contemplando aquele lugar o qual frequentava sempre na companhia de amigos e da minha irmã que estudava História. Aquele dia era só meu! Andei lentamente para dar tempo de chorar e secar as lágrimas antes de fazer a matrícula. Foi um dos momentos mais intensos da minha vida! Depois disso, só a sensação de conseguir concluir o curso na condição de estudante regular, sendo oradora da turma, superou essa emoção.

Foram muitos os desafios enfrentados a partir do meu ingresso no ensino superior, no entanto, cada um deles possibilitou o amadurecimento pessoal e profissional. Foram muitos embates, reflexões, entraves e numerosos desafios. Desde o ingresso na universidade as lembranças e as vivências foram intensas devido, ainda, à baixa visão. Mesmo com os tratamentos paliativos disponíveis, dos quais lancei mão no momento, a situação era muito difícil.

Com o passar dos semestres, com a tomada de consciência típica do ambiente e da formação universitária, a busca pela garantia de direitos se tornou inevitável. Assim, junto à gestão do Colegiado do Curso de Pedagogia, sob a coordenação do professor José Jackson Reis dos Santos, ensaiamos as primeiras medidas de inclusão no curso de Pedagogia. Era um momento de grande efervescência e frescor no movimento estudantil e tivemos, um ano depois, a aprovação do primeiro estudante com deficiência visual na Uesb. Neste contexto, não caberia mais discutir a inclusão, uma vez que a ordem do dia era construir uma proposta pedagógica inclusiva, com elaboração de material didático específico, bem como a acessibilidade estrutural. Havia muito a ser feito!

Em meio à militância no movimento estudantil do curso de Pedagogia, o tema da inclusão, que já fazia parte do meu percurso, motivou a reunião junto a um grupo de professores com os quais propomos a organização de um evento para discutir o tema na universidade. Essa mobilização culminou na realização do Seminário Educação Inclusiva: Avanços e Desafios, promovido pela Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários (Proex), Centro Acadêmico de Pedagogia, Departamento de Filosofia e Ciências Humanas (DFCH) e o Departamento de Ciências Naturais (DCN), sob a coordenação geral da professora Sandra Márcia Campos Pereira, em outubro de 2005.

O evento contou com uma programação cultural variada com a participação de artistas locais e duas instituições especializadas que promoveram apresentações inclusivas. Foram realizadas palestras que trouxeram contribuições, em nível estadual e nacional, relacionadas ao tema, contemplando também a apresentação de trabalhos científicos. Neste evento, atuei como membro da comissão organizadora e apresentei dois artigos, intitulados “Educação X Inclusão? Relato de experiência” e uma discussão sobre a “Educação Inclusiva no contexto da Uesb”. Foi um longo caminho percorrido até a conclusão do curso de Pedagogia em uma universidade pública.

Após esse percurso, muitas conquistas podem ser observadas, desde as primeiras garantias previstas em lei que asseguram o acesso e ingresso das pessoas com deficiência no ensino superior; a construção e adaptação estrutural dos espaços, promovendo a acessibilidade, contexto resultante de muitas lutas e militância histórica. Contemplam a orientação da Norma Brasileira 9050, de 11 de outubro de 2015, da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT)¹⁹, em atenção à Lei Brasileira de Inclusão nº 13.146, de 6 de julho de 2015 (Estatuto da Pessoa com Deficiência - EPD), que demarca historicamente a defesa e a garantia de direitos das pessoas com deficiência no Brasil, visando promover, de forma plena, a inclusão social e a cidadania, conforme traz em seu Título II - Dos Direitos Fundamentais do Capítulo IV, ao tratar da Educação como Direito.

A Lei Brasileira de Inclusão, Lei nº 13.146, no artigo 27, assegura que

A educação constitui direito da pessoa com deficiência, assegurados sistema educacional inclusivo em todos os níveis e aprendizado ao longo de toda a vida, de forma a alcançar o máximo desenvolvimento possível de seus talentos e habilidades físicas, sensoriais, intelectuais e sociais, segundo suas características, interesses e necessidades de aprendizagem. (BRASIL, 2015).

É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade garantir uma educação plena e de qualidade, resguardando a sua segurança, protegendo-o de qualquer tipo de violência, negligência e/ou discriminação (BRASIL, 2015).

A inclusão educacional e a social não se efetivam por força das leis, mas pela ação

¹⁹ Trata-se de uma norma que “[...] estabelece critérios e parâmetros técnicos a serem observados quanto ao projeto, construção, instalação e adaptação do meio urbano e rural, e de edificações às condições de acessibilidade. No estabelecimento desses critérios e parâmetros técnicos foram consideradas diversas condições de mobilidade e de percepção do ambiente, com ou sem a ajuda de aparelhos específicos, como próteses, aparelhos de apoio, cadeiras de rodas, bengalas de rastreamento, sistemas assistivos de audição ou qualquer outro que venha a complementar necessidades individuais” (ABNT, 2015, p. 1).

efetiva dos órgãos reguladores, do poder público, da mobilização e pressão social, das famílias e demais cidadãos para que possam garantir a efetividade das políticas, englobando todas as minorias representadas na Lei Brasileira de Inclusão, atendendo às suas especificidades.

Nesse sentido, faz-se necessário garantir não só o acesso e o ingresso educacional da pessoa com deficiência nos diferentes níveis e modalidades educacionais, mas também a sua permanência e aprendizagem, conforme versa o artigo 28 do Estatuto da Pessoa com Deficiência (EPD). Por meio de 18 incisos, o artigo delega ao poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar um sistema educacional de fato inclusivo. Atribui, em seguida, às instituições privadas a mesma responsabilidade no cumprimento das normativas do *caput* do artigo 28, impedindo qualquer cobrança adicional, de qualquer natureza, para garantir o cumprimento das referidas determinações (BRASIL, 2015).

No ano de 2012, cinco anos após a conclusão da graduação, com um regime de trabalho que ultrapassava as quarenta horas e as limitações visuais ainda presentes devido à progressão do ceratocone, em uma das revisões oftalmológicas, fui alertada sobre a evolução do quadro e a necessidade de realização do transplante de córneas. Essa era a última possibilidade de intervenção para o tratamento da doença. Foi uma decisão difícil! Havia dez anos de trégua, a visão estava estabilizada. Vinha de uma grande produção profissional, buscava afirmação e aprendia cada dia mais. Foi muito difícil reconhecer que era hora parar. Realizei a inscrição na fila de transplantes no Hospital de Olhos de Sococaba, no Estado de São Paulo, por ser uma referência nacional e internacional no tratamento, sendo custeado pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Tinha esperança que a avaliação fosse demorar, visando encerrar as atividades letivas no trabalho, garantindo que o afastamento ocorresse sem maiores transtornos. Todo o processo, desde a chamada para a avaliação inicial até o transplante, no entanto, durou dois meses.

Nessa retomada ao tratamento para a realização do transplante, as lembranças foram intensas e percebi a vivência de todos os medos que me assombravam desde a infância, sendo o maior deles, a perda total da visão. Tinha muita confiança, sabia que tudo ficaria bem, inclusive se algo desse errado. Nesse momento, tudo veio à tona. Foi um momento de grandes turbulências emocionais, de perdas profissionais, pois a lógica da produtividade não nos permite adoecer. Vesti-me de coragem e, mais uma vez, parti para o desconhecido e enfrentei o transplante. Mais uma pausa... Era tempo de cuidar, de (re)fazer. A vida nessa pausa se (re)significou. Foram cento e trinta e cinco dias de afastamento em que vivenciei a mais tensa

e profunda experiência no que se refere ao tratamento visual.

Perceber meu cérebro despertando para enxergar é a lembrança mais linda e dolorosa que já vivenciei. Sentia a luz cortando a retina, entrava sem pedir licença, despertando áreas do meu cérebro por anos adormecidas. Mexeu com todos os meus sentidos. Tudo incomodava profundamente. Sentia o peso do mundo nas costas. As dores na cabeça se seguiram por dias e dias, acompanhadas de grande irritabilidade entre um e outro remédio para sanar a dor, para evitar a infecção e a rejeição. Manter a higiene das mãos e do rosto eram primordiais. O repouso foi absoluto sem autonomia para realizar tarefas simples do dia-a-dia. Nesse momento, o único consolo eram as sensações de recuperação da visão que acalentavam o espírito valente para não fraquejar. A sensação dos pontos, roçando a pálpebra dentro do olho incomodavam a ponto de me arrepender de ter me submetido à cirurgia.

Esse tratamento se seguiu por quatro longos anos. Foram permeados por muitos desafios, aprendizados e superações. Foram dezoito pontos que se soltaram um a um, os quais eram sempre retirados com auxílio médico, nessa etapa, em minha cidade natal. A recuperação foi uma grande surpresa! Atualmente não faço uso de nenhuma correção no olho transplantado e isso é uma grande vitória. Não há garantias quanto à permanência desse quadro; por enquanto, busco a continuação dos estudos e outros aprendizados. Mesmo tendo a indicação para realizar o procedimento no olho esquerdo, ainda não foi possível. Atualmente estou na lista de espera do estado da Bahia e assim que for convocada pretendo iniciar esse novo desafio em Vitória da Conquista, que já realiza transplantes com excelentes resultados.

Ingressar na pós-graduação em nível de mestrado foi um grande desafio pessoal. Essa experiência ocorreu dez anos após a conclusão do curso de Pedagogia. Participei da seleção por duas vezes, em programas diferentes na área de educação. Na primeira tentativa cheguei à fase final, no entanto, não fui aprovada na entrevista. Ter esse resultado na primeira seleção surpreendeu-me e serviu de motivação para retomar os estudos acadêmicos, sendo uma experiência enriquecedora, já que desde a conclusão do curso superior só me dediquei às atividades profissionais.

Apesar da surpresa pelo significativo desempenho na seleção do mestrado anterior, tive a sensação de frustração e de (in)competência. O medo me paralisou por um tempo, contudo, como afirmei inicialmente, meu percurso formativo é marcado por (re)começos e, diante da oportunidade vislumbrada em outro programa, decidi preparar-me para a nova seleção, visando ao ingresso na pós-graduação em nível de mestrado.

2.2 Inclusão no contexto da atuação profissional

Foram os itinerários da minha vida que direcionaram a experiência de trabalho para a aproximação e constituição do objeto desta investigação. Um caminho que retrata a constituição de um vínculo permanente entre a trajetória profissional e intelectual.

Estabeleço como ponto de partida a atuação no Programa Vivendo a Terceira Idade, experiência iniciada em agosto de 2003. Programa desenvolvido pela Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista, Bahia, vinculado à Secretaria Municipal de Desenvolvimento Social, para o atendimento de cerca de quatrocentas pessoas com idades entre cinquenta e noventa anos. Em sua organização, eram oferecidas, na sede do programa, as oficinas permanentes de teatro, dança, contação de história, artesanato, alfabetização, conforme o interesse individual, atendimento médico com clínico geral e atendimento psicológico. Ocorriam também, de forma descentralizada, atividades de convivência em grupos nos bairros que atendiam ao maior número de idosos integrantes do programa. Nesses encontros, eram desenvolvidas dinâmicas de grupo, recreação, debates e rodas de conversa. O ponto alto desse serviço centrava-se na promoção dos eventos que cumpriam um calendário com programação anual que envolvia atividades culturais, viagens diversas, bailes, caminhadas e apresentações das oficinas em diferentes espaços na cidade.

Neste contexto, atuei na condição de educadora social no programa direcionando às atividades do Grupo de Contadores de História. O convite para conduzir esse trabalho ocorreu devido ao ingresso na graduação em Pedagogia. Evidencio esse trabalho como o primeiro encontro entre a inclusão e a temática da Epjai em meu percurso, visto que se tratava de um grupo de idosos com especificidades que mereciam cuidado e atenção. Tínhamos, entre os participantes: um cego, um com surdez parcial e baixa visão, alguns com mobilidade reduzida e diabéticos com sérias restrições alimentares. Quanto à escolarização, três possuíam o ensino médio; dois com pouca escolaridade, anos iniciais incompletos que desenvolveram atividades profissionais formais ao longo da vida; as oito restantes não eram alfabetizadas, todas mulheres e algumas desenvolveram atividades informais remuneradas (lavadeira, lavradora, comerciante e feirante).

Nesse trabalho, buscamos percorrer as memórias dos participantes acerca da sua trajetória de vida. Lembranças marcantes da família, da escola, do trabalho, do casamento e a percepção de cada um sobre o envelhecimento. A cada encontro a socialização de

experiências foi capaz de potencializar a existência de vida de cada um dos envolvidos revelando na convivência posterior mais motivação e alegria de viver. Ao apresentar os seus relatos, alguns puderam entender fatos esquecidos em suas memórias e isso reverberou na compreensão de alguns aspectos de suas vidas. O grupo aproximou-se e, com o tempo, perceberam-se como pessoas singulares, de grande importância um para o outro.

Partindo desse encantamento, surgiram relevantes reflexões sobre as experiências compartilhadas que, inicialmente, soavam como confidências. As mulheres não puderam estudar por motivos semelhantes, revelando marcas de um tempo histórico de negação de direitos e a mão de ferro do machismo que cerceavam a projeção dos seus sonhos. Elas, por vezes, se intitulavam deficientes, era como se sentiam.

Neste grupo, amadureci a consciência sobre inclusão. Tive um participante cego com o qual vivenciei a prática da inclusão. Não tinha formação especializada e muito menos experiência, sendo necessário aprendermos juntos²⁰. Buscamos entender suas necessidades, com diálogo, participação e promoção da acessibilidade. Na sua história de vida, descreveu o momento em que ficou cego, depois de negligenciar por anos um quadro de diabetes. De repente, “acordou no escuro” em outra cidade em que trabalhava, vivenciado angústias e superações após tal circunstância. Ouvir essa experiência como pessoa com deficiência, os caminhos trilhados em busca da inclusão, as dificuldades em aprender o Braille²¹, a orientação e a mobilidade, foi tão relevante quanto saber do conhecimento adquirido por meio de duzentos áudios de livros clássicos da literatura brasileira que teve acesso gratuitamente pela Fundação Dorina Nowill, sendo um grande aprendizado para todos.

Este percurso é relatado no trabalho de conclusão do curso de Pedagogia, sob o título “Memórias, lembranças e esquecimentos: histórias de vida de idosos integrantes do Programa Vivendo a Terceira Idade”, apresentado em 2007. A pesquisa teve como objetivo compreender em que medida o Programa Vivendo a Terceira Idade se fez presente na

²⁰ Relevante enfatizar que o “aprendermos juntos” não significou um cotidiano de trabalho empírico, sendo importante a busca por referenciais teóricos para o planejamento contínuo das atividades executadas condição de educadora social dentro de um contexto do Sistema Único de Assistência Social (SUAS). Foram importantes as leituras acerca da História Oral e os usos de Memórias (Ecléa Bosi, Maurice Halbwachs e Paul Thompson e João Carlos Tedesco).

²¹ Segundo o Ministério da Educação em sua Secretaria de Educação Especial, portaria nº 2.678 de 24/09/2002, o Sistema Braille é o processo de escrita em relevo mais adotado em todo o mundo e se aplica não só à representação dos símbolos literais, mas também à dos matemáticos, químicos, fonéticos, informáticos, musicais, etc. Na sua aplicação à Língua Portuguesa, quase todos os sinais conservam a sua significação original. Ele é constituído por 63 sinais formados por pontos a partir do conjunto matricial (123456). Este conjunto de 6 pontos chama-se, por isso, sinal fundamental. O espaço por ele ocupado, ou por qualquer outro sinal, denomina-se cela braille ou célula braille e, quando vazio, é também considerado por alguns especialistas como um sinal, passando assim o Sistema a ser composto com 64 sinais (BRASIL, 2006, p. 17).

vivência cotidiana dos idosos inseridos no programa, bem como a sua relevância nas mudanças de opiniões e comportamentos após a acolhida nas atividades assistenciais. Como aporte metodológico, a História Oral de Vida foi utilizada para o desenvolvimento deste trabalho, permitindo a produção de informações sobre três aspectos: o movimento dos indivíduos ao longo dos diversos estágios de sua vida; a possibilidade de estabelecer uma ligação entre os diferentes estágios de vida e o elo dos indivíduos com a sua história social e cultural. A conclusão deste trabalho coincidiu com o encerramento dos quatro anos de atividade profissional com os idosos, em junho de 2007.

Durante a realização desse trabalho, tivemos a oportunidade de apresentá-lo em vários espaços no quais os idosos participavam em diferentes abordagens de acordo com a proposição ou temática desenvolvida nos eventos. Os contos, as fábulas, as histórias de vida e as lembranças guardadas nos rincões de suas memórias eclodiram de forma extraordinária, emocionando a todos os ouvintes, sejam crianças, jovens, adultos ou idosos. Esse grupo despertou talentos e motivou a retomada da escrita de um poeta, uma poetisa e escritora com livros publicados, posteriormente, com recursos próprios.

Esse trabalho foi reconhecido e evidenciado pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia por meio dos professores do curso de Pedagogia que nos convidaram, juntamente com os idosos, para realizar apresentações no I Seminário de Didática e Práticas Pedagógicas, em junho de 2006; no II Seminário de Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas e no I Seminário de Políticas, Gestão e Práticas Educacionais, em julho de 2006; no V Seminário de Apoio à Inclusão: Diversidade e Transformação Social, em outubro de 2007. Mesmo após o desligamento dessa atividade profissional, em 2007, ainda recebemos alguns convites para apresentações e levamos essa experiência com dois idosos integrantes do grupo a diferentes turmas do curso de Pedagogia, a exemplo do Seminário: Dialogando sobre Experiências de Leitura e Escrita com pessoas idosas, em 2011, entre outros.

Em outubro de 2007, passei a atuar como coordenadora pedagógica no Programa de Erradicação do Trabalho Infantil (Peti)²², fomentando um conjunto de ações educativas por

²² O Peti é um programa do Governo Federal, gerido pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Foi criado em 1996 e desenvolvido em parceria com os diversos setores dos governos estaduais, municipais e da sociedade civil. Progressivamente, foi implantado em todos os estados do País. Apresenta como objetivo a erradicação de todas as formas de trabalho de crianças e adolescentes menores de 16 anos, com o desenvolvimento de atividades socioeducativas no contraturno ao horário da escola regular na qual precisam estar matriculados e frequentes. Em 2005, as ações do referido programa foram inseridas no Sistema Único de Assistência Social (SUAS), como ação permanente de enfrentamento ao trabalho infantil, com princípios fundamentais presentes na rede socioassistencial. Em 2013, o Peti passou por uma reestruturação após uma avaliação dos avanços e do impacto da implementação do SUAS. Essa mudança objetivou contribuir para

meio de atividades culturais, esportivas, artísticas e reforço escolar no turno oposto à escola regular. As intervenções tinham como objetivo combater toda e qualquer forma de exploração do trabalho infantil que envolvesse crianças e adolescentes menores de 16 anos, promovendo e garantindo a sua participação efetiva na sociedade. Este público era composto, principalmente, por educandos em situação de vulnerabilidade social e pobreza extrema. O vínculo com esta função estendeu-se até maio de 2009.

Em março de 2010, iniciei a minha atuação no contexto da assistência social em atendimento a crianças, jovens, adultos e idosos com deficiência intelectual e/ou múltipla, com o ingresso na Apae de Vitória da Conquista-Bahia. O trabalho com idosos, anteriormente citado, conduziu-me a essa nova experiência profissional. Após o processo seletivo, conforme relatou a gestora responsável, a sensibilidade com a qual conduzi uma apresentação dos idosos na instituição foi determinante para eu ser selecionada. Mesmo não tendo experiência com a educação especial institucionalizada, disponibilizei condições para aprender e conduzir as atividades junto à coordenação pedagógica na instituição. Esse é um aspecto importante no contexto da Apae porque há dificuldade em contratar profissionais com formação específica e/ou com experiência para atuar nesse contexto. Diante disso, em muitos casos, a instituição promove a formação de seu quadro funcional.

Ao chegar a este novo ambiente de trabalho, percebi a relevância do acúmulo de experiências obtidas nas atividades anteriores que se diferenciavam nos contextos da área social, mas apresentavam demandas que se aproximavam nas interfaces com as vulnerabilidades e necessidades específicas.

Mesmo permeados pelo atravessamento das especificidades da população assistida como a acessibilidade, violação e garantia de direitos dos idosos, a vulnerabilidade social de crianças e adolescentes, todas evidenciavam a necessidade de articulação intersetorial e o enfrentamento para consolidação de políticas públicas capazes de promover as mudanças necessárias à superação das realidades de exclusão.

Durante os três anos subsequentes ao ingresso na Apae, atuando junto à equipe técnica e realizando a coordenação das práticas educativas desenvolvidas na instituição, a inquietude dos pais/responsáveis quanto à inserção dos alunos no ensino regular municipal

acelerar as ações de prevenção e de erradicação do trabalho infantil de acordo com o Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Adolescente Trabalhador, que propôs uma reedição a ser executada no período de 2011-2015, sendo acompanhado pela Comissão Nacional de Erradicação do Trabalho Infantil (Conaeti) com representação de quatro esferas: governo, sociedade civil, trabalhadores e empregadores. Atualmente, o programa funciona nesses moldes como serviço de convivência e fortalecimento de vínculos conforme orientação do Ministério do Desenvolvimento Social (BRASIL, 2004).

sempre promoveu pontos de tensionamentos.

As mudanças implementadas no município, atendendo à Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, em 2008, do Ministério da Educação, repercutiu no funcionamento da Apae que deixou de exercer a função de escola especial. Conforme diretrizes para a Educação Especial, a Apae passou a fornecer apenas o Atendimento Educacional Especializado (AEE) como ação complementar à escola regular e não substitutiva. Assim, o ensino público deveria assegurar a inclusão no ensino regular de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento (TGD) e altas habilidades, público alvo da política de inclusão (BRASIL, 2008).

O caráter da Apae de Vitória da Conquista como escola especial segue o movimento nacional apaeano, sendo repensada, adequando o seu funcionamento como AEE. A Apae passa a dialogar com as famílias, visando incentivar e encaminhar os alunos com deficiência matriculados na instituição para o ensino regular. Com o objetivo de acompanhar esse processo de inclusão no município, a instituição cria o projeto de Apoio, Movimento e Ação pela Educação Inclusiva (Amaei), no ano de 2009, cujo objetivo geral era contribuir com a construção de ações facilitadoras no processo de inclusão escolar dos alunos com deficiência vinculadas à Apae. Atuei, nesse projeto, nos anos de 2013 e 2014; nos anos 2011 e 2012, o projeto não foi desenvolvido em razão da falta de profissionais para atuar na área.

Esse projeto compreendia a inclusão escolar como direito da pessoa com deficiência, visando à sua participação social e cidadã. Em sua rotina, realizava o acompanhamento dos alunos com deficiência matriculados na escola regular e no AEE, desenvolvido na Apae no turno oposto. Os atendimentos *in loco* nas escolas ocorriam por meio de visitas mensais ou bimestrais e os diálogos com a equipe multidisciplinar do AEE eram documentados em um livro de registro. Cada estudante possuía uma ficha de acompanhamento. Esses registros, junto a outros instrumentos de avaliação, subsidiavam o trabalho desenvolvido pelo Amaei que buscava mediar o processo de inclusão estabelecendo o diálogo entre a escola, o AEE-Apae e a família, visando contribuir para a permanência destes no ensino regular.

Desta forma, os educandos foram gradativamente inseridos nas escolas da rede municipal de ensino, com alguns casos de matrícula na rede de ensino estadual ou privado. A Apae permanece oferecendo apenas o atendimento educacional especializado em caráter complementar, no turno oposto à frequência no ensino regular, constituindo-se, posteriormente, também enquanto Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos-

SVFV²³.

Buscando sanar as dúvidas dos pais/responsáveis quanto aos aspectos legais pertinentes a esta questão, eram evidenciadas as incertezas relacionadas à inclusão dos adolescentes com faixa etária maior que 16 anos, devido à possibilidade destes educandos não permanecerem no ensino diurno, sendo gradativamente transferidos para o ensino noturno, em sua maioria, encaminhados para a Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas (Epjai).

Como a Apae oferece atendimento pedagógico a crianças com deficiência, transtorno global do desenvolvimento (TGD) e autismo a partir dos 4 anos de idade, não estabelecendo idade limite para permanência e assistência no serviço, foi possível identificar que um percentual considerável de educandos jovens, adultos e idosos não foi atingido pela política de inclusão educacional, mesmo aqueles com deficiências leves ou moderadas, permanecendo fora do contexto escolar. Conforme Pieczkowski (2017, p. 77), uma parcela de adultos apresentando deficiência intelectual significativa não participou do movimento de inclusão na escola regular em razão da faixa etária que possuía, na segunda década de 2000 a 2010, sendo situados “à margem dos holofotes da educação especial”.

No ano de 2014, fui convidada para compor o núcleo de projetos visando à captação de recursos para manter as atividades da instituição, bem como, a oferta de novos serviços aos usuários. Nesta perspectiva, colaboramos com a escrita de alguns projetos e conquistamos a aprovação em quatro editais nacionais com financiamento pelo Instituto Cooperforte, Fundação Banco do Brasil e Ministério de Trabalho, captando o valor de R\$ 370.000,00 (trezentos e setenta mil reais). Os projetos estão sendo executados desde então, com o desenvolvimento de atividades diferenciadas e a aquisição de materiais e equipamentos específicos.

Inscrevemos também a instituição na 1º Edição do Prêmio Cidadania Viva com o Projeto Roda da Inclusão. Essa premiação reconheceu nacionalmente a relevância de cinco experiências na Categoria de Liberdade Responsável. A instituição recebeu o terceiro lugar, participou da cerimônia de premiação em Brasília, recebendo um troféu e uma premiação em

²³ O Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos oferece ações voltadas às atividades artísticas, culturais, de lazer, esportivas, bem como à mobilização e participação social para os usuários da Apae e seus familiares. É um serviço vinculado à Proteção Social Básica do Sistema Único de Assistência Social (SUAS) que é ofertado de forma complementar ao trabalho social com famílias, vínculo pelo qual a instituição recebe alguns recursos financeiros para manter as atividades. Conforme apregoa em seu caderno de orientações divulgado pelo Ministério do Desenvolvimento Social, esse serviço diz respeito “à efetivação do direito à convivência familiar e à proteção da família, com vistas ao enfrentamento de situações de isolamento social, enfraquecimento ou rompimento de vínculos familiares e comunitários, situações discriminatórias e estigmatizantes. O enfrentamento a essas situações é realizado por meio de ações centradas no fortalecimento da autoestima, dos laços de solidariedade e dos sentimentos de pertença e coletividade” (BRASIL, 2016, p.8).

dinheiro. A Roda da Inclusão reúne, por meio da capoeira, os alunos regularmente matriculados na Apae, adolescentes e jovens em conflito com a Lei que cumprem medidas socioeducativas encaminhados pelo Programa de Semiliberdade na Unidade de Vitória da Conquista (Projeto na Varanda). A maior lição que esse projeto promove é a superação. Os estereótipos são vencidos pelo companheirismo, respeito, empatia, disciplina e a alegria que, juntos, apontam caminhos para a inclusão.

Entre as atividades desenvolvidas na instituição, ao longo de sete anos de atuação, destaco, na coordenação pedagógica, o período de 2014 a 2016, com o projeto permanente denominado “Qualificar para Incluir - Programa de Formação Profissional da Apae”. Este programa é executado por uma equipe multiprofissional (pedagoga, psicóloga, assistente social e educadores). Em suas atividades, temos oficinas permanentes que funcionam no espaço da Apae, voltadas para os aprendizes com deficiência e seus familiares. As oficinas compõem um núcleo de produção para absorver um contingente de participantes que, por algum motivo, não pode exercer atividades laborativas em empresas privadas.

O foco desse trabalho é a inserção profissional das pessoas com deficiência intelectual e múltipla nas modalidades competitiva, seletiva e/ou com apoios especiais. A seleção dos candidatos é realizada por meio da análise do perfil pessoal, habilidades e o desejo de exercer uma atividade laborativa remunerada. Em seguida, a família passa por uma entrevista para conhecer a proposta de trabalho, as regras a serem cumpridas e o seu papel nesse processo de inclusão profissional, sendo esse apoio fundamental para a efetivação de um projeto de vida. Após a seleção, os candidatos passam a ser aprendizes e são matriculados na Apae onde participam de aulas sobre temas que envolvem a cidadania, a autonomia e o mundo do trabalho. Na parte prática, realizamos formação *in loco* nas empresas interessadas em contratar pessoas com deficiência ou que precisam atingir a meta determinada pela lei, essa atividade conta com a supervisão da empresa e da equipe técnica responsável.

À medida que a formação é desenvolvida na Apae, dia-a-dia, vamos conhecendo os aprendizes. Promovemos atividades em grupo com a psicóloga e com a assistente social, para nos aproximar cada vez mais dos participantes do projeto, visando possibilitar uma escolha acertada da atividade futura para a qual será encaminhado. No Programa de Formação Profissional da Apae, o foco não é a rapidez e nem a quantidade de inserções profissionais que conseguimos executar, mas a permanência dos aprendizes nas empresas indicadas. Esses aprendizes são acompanhados, mesmo após a sua contratação, visando auxiliar o diálogo, a orientação dos colegas de trabalho e a sua inclusão no ambiente profissional.

Por meio desse projeto, aproximamo-nos da legislação vigente que dispõe sobre a

inclusão das pessoas com deficiência no mundo do trabalho. Desde a promulgação da Declaração Universal dos Direitos Humanos, em 1948, somam-se 69 anos. Em seu artigo primeiro, defende a liberdade, igualdade e a dignidade humana como direitos universais (Assembleia Geral da ONU, 1948). A partir de então, temos os primeiros movimentos, organizações e tensões sociais que corroboraram para a consolidação da política afirmativa de maior relevância para a pessoa com deficiência no Brasil, que são as Leis nº 8.112/1990 e a nº 8.213/1991. A primeira garante que sejam destinados de 20% (vinte por cento) das vagas em concursos públicos para pessoas com deficiência e a segunda estabelece uma reserva de 2 a 5% (dois a cinco por cento) das vagas em empresas privadas que possuem 100 (cem) ou mais funcionários para pessoas reabilitadas ou pessoas com deficiência que estejam aptas para a função disponível (MAIOR, 2017).

Mesmo diante de tais garantias legais, observamos, no processo de inclusão profissional da Apae, a negação de direitos. Empresas protocolam, junto às instituições que atendem pessoas com deficiência, ofícios com a disponibilização de vagas, porém, estas não correspondem à realidade do público acompanhado nesta área. Exigem uma escolarização elevada, noções de inglês, domínio de programas de informática e carteira nacional de habilitação. Por meio desse documento, a empresa justifica aos meios de fiscalização que têm buscado esses funcionários, mas não há candidatos habilitados para as vagas.

A realidade familiar, educacional e social de exclusão vivenciada anos a fio, com uma legislação ainda tímida em sua efetivação, no que se refere à inclusão no mundo do trabalho, reafirma cotidianamente a restrição da pessoa com deficiência nesse contexto. Configura-se uma discriminação na inserção profissional, em que a empresa não assume a qualificação, nem mesmo a acessibilidade arquitetônica para esse público (MAIOR, 2017).

A referência aos jovens e adultos com deficiência intelectual está associada ao ambiente em que se desenvolve essa experiência e, nesse contexto, a maior dificuldade em relação à formação profissional enfrentada é a escolarização. Historicamente, a escola não foi um espaço para pessoas com deficiência e essa negação de direito impõe reflexos na política de inclusão profissional. Apesar da regulamentação da inclusão profissional, observa-se a exclusão no ambiente educacional ou a sua integração sem a aquisição da aprendizagem.

Como exigir determinado nível educacional a sujeitos que não tiveram acesso a esse direito? Como afirma Pieczkowski (2017, p. 75), “[...] Algumas décadas atrás, era comum pessoas com deficiência permanecerem nas famílias sem participar de escolas, devido ao descrédito quanto ao seu desenvolvimento e aprendizagem.” A realidade enfrentada por jovens e adultos com deficiência intelectual quanto à inclusão profissional está atrelada à

formação educacional, inexistente ou ineficiente, constituindo barreiras para o desenvolvimento de habilidades referentes à autonomia e à participação social.

Reconstruir, passo a passo, essa trajetória (pessoal e profissional) parece uma tarefa pesada. Lida assim, num texto minucioso, pode dar a impressão de que foi extenuante, triste e solitária, contudo, permito-me (re)significar o sentido de existência rememorando essas recordações. Ao acessar importantes lembranças, por vezes adormecidas e até esquecidas, aproprio-me de cada uma e constato o quanto esse percurso formativo tem sido valoroso e inspirador, restaurando a motivação e apreço por esse lugar social arduamente conquistado. Fui aprovada na primeira turma do Mestrado Acadêmico em Ensino, do Programa de Pós-graduação em Ensino da Uesb, em 2016, propondo uma discussão desafiadora, que visa abordar o diálogo entre a Educação de Pessoas Jovens, Adultos e Idosas e a Educação Especial na perspectiva da inclusão. Isso é ocupar o meu lugar de fala para produzir, cientificamente, visando sedimentar o discurso e as práticas educacionais inclusivas nessas modalidades educativas, assegurando voz e vez de minorias duplamente invisibilizadas nesse contexto social e educacional (IRELAND, 2016).

A análise do caminho percorrido por jovens, adultos e idosos com deficiência, em diferentes horizontes formativos e assistenciais, desvelou dois campos de discussão, cuja articulação tem sido explorada ainda de forma tímida. A própria essência de constituição dessas políticas revela a potencialidade do diálogo entre a Epjai e a Educação Especial na perspectiva da inclusão para fortalecimento e consolidação dos processos de inclusão no atendimento educacional.

Dessa forma, concludo essa trajetória pessoal-profissional não com um ponto final, mas como os ciclos da natureza, com suas podas dolorosas que permitem o (re)nascido constante, belo e verdejante, revelo-me pesquisadora. Esse trabalho fala muito sobre a minha história, afeta profundamente revisitá-la em alguns contextos escolares e sociais da pessoa com deficiência. A tomada de consciência como diferente e capaz de realizar meus sonhos foi a maior potencialidade que pude encontrar nesse percurso.

No capítulo seguinte, passamos a evidenciar e problematizar resultados de pesquisas que buscam realizar aproximações entre Epjai e Educação Inclusiva, ênfase temática de nossa dissertação.

3 INCLUSÃO ESCOLAR E EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS: sujeitos, contextos e sua múltipla (in)visibilidade

“Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos *pronunciantes* a exigir deles um novo *pronunciar*” (FREIRE, 2015, p. 108).

Neste capítulo, apresentamos a análise dos dados, evidenciando contextos de múltipla (in)visibilidade dos educandos que se inserem na interface entre a Educação de Pessoas Jovens Adultas e Idosos e a Educação Especial na perspectiva da inclusão. Abordamos o contexto sociopolítico que demarca essas modalidades e a base legal que sustenta essa interface, problematizando o modelo biomédico e social de deficiência. Discorreremos, ainda, sobre distintos contextos e experiências de (in)visibilidade dos educandos, a exemplo da educação do/no campo, saúde mental, aspectos geracionais. Por fim, tratamos de discussões sobre aspectos do Atendimento Educacional Especializado, dando ênfase às salas de recursos multifuncionais, acessibilidade, adaptação curricular, características mais gerais dos sujeitos.

3.1 Escolas e educandos com deficiência na EPJAI na rede municipal de ensino: problematizando sua múltipla (in)visibilidade

No questionário de caracterização da escola, no ano letivo de 2018²⁴, as escolas municipais informaram que atenderam educandos com deficiência na Epjai totalizaram o registro de 28 matrículas com apresentação de laudo médico. No entanto, o número de educandos indicados nos questionários com referência de deficiência somaram-se mais 38 matrículas. Portanto, na perspectiva de professores, funcionários e/ou gestores da escola, existem 66 educandos com deficiência, matriculados na Epjai.

²⁴ Em virtude da suspensão das aulas, no período da greve dos professores, no ano letivo de 2018 algumas escolas municipais de Vitória da Conquista estenderam o seu calendário até janeiro de 2019.

Apesar de não inserir os dados dos educandos sem laudo²⁵ médico na análise, surge um ponto de indagação em direção ao paradoxo inclusão/exclusão e invisibilidade. Trata-se de uma demanda presente no contexto escolar sem a devida identificação, diagnóstico e acompanhamento pedagógico específico. Desse modo, poderão emergir situações em que educandos são rotulados de maneira equivocada, por apresentarem condições cognitivas, sensoriais e/ou psicológicas que divergem dos padrões homogeneizadores esperados pelos atores envolvidos no processo educacional, não sendo, de fato, educandos com deficiência.

Consideramos, ainda, a dificuldade na identificação desse público em relação à formalização da matrícula por meio da apresentação de todos os documentos e informações exigidas (número de Registro Geral/RG); comprovante de residência; atestado de transferência ou histórico escolar (a depender do caso); fotografia 3x4; contatos (telefone, *e-mails*); laudo médico (em caso de educando com deficiência); pasta do aluno. Verificamos a ausência de informações relevantes nos arquivos para fins estatísticos, bem como, o devido acompanhamento pedagógico, colaborando com o processo de invisibilização do educando na escola, conforme se constatou nos dados levantados nessa investigação.

A contextualização no âmbito da política educacional proposta nessa interface não poderá ser concebida de forma linear, uma vez que o processo no qual está imersa constitui-se na dialeticidade do um tempo histórico. Nesse sentido, evidenciamos os destaques que inferem na interface Epjai e Educação Especial, corroborando com a análise dos dados dessa investigação.

A inferência nessa pesquisa assenta-se no conceito de invisibilidade. Para tanto, propomos uma discussão mediante a análise das políticas públicas para a Epjai e a Educação Especial, as quais confirmam, segundo Hass (2015), a tradição do descaso e o desprestígio dessas modalidades educacionais no cenário brasileiro. Em seus percursos, observamos a convergência de fatores de exclusão e desrespeito. Isto porque os educandos com deficiência são, em sua maioria, caracterizados pela legitimação do (des)pertencimento escolar, uma vez que as ações a eles dirigidas vinculavam-se às iniciativas reabilitadoras, em detrimento do conhecimento e dos saberes escolares. Já a Epjai traz em si a marca das políticas compensatórias que tiveram uma contribuição na ampliação do acesso à alfabetização, no entanto, historicamente, reduzida a campanhas e projetos. Ambas pulverizadas por políticas assistencialistas ou desenvolvidas por meio de iniciativas de movimentos sociais, instituições

²⁵ Alunos sem laudo foram identificados como deficientes, por responsáveis pelas informações, no momento da aplicação dos questionários.

não-governamentais e/ou filantrópicas, na maioria das vezes, em espaços externos ao contexto escolar (SIEMS, 2012; HASS, 2015).

Conforme consta desde a Constituição Federal de 1988 (CF/88), cabe ao Estado desenvolver políticas educacionais que permitam a todos os brasileiros a inserção no processo de escolarização, inclusive àqueles que não tiveram condições de acesso e permanência na idade prevista em Lei. A Constituição brasileira, no caput do artigo 208 e no seu inciso I:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezesete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria; [...]. (BRASIL, 1988).

A referência ao acesso na “idade própria”, para nós, é inapropriada para um contexto constitucional de garantia da educação como direito fundamental, pela compreensão dos processos de exclusão constituintes de barreiras para o acesso e permanência na escola. Mesmo prevendo que há uma idade prevista em Lei, o aprendizado pode ocorrer em qualquer momento do percurso de vida do indivíduo e, portanto, a sua inserção na escola deve ser garantida (CAMARGO JÚNIOR, 2017).

Em 1994, em Salamanca, na Espanha, foi promovida a “Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade”. Considerada um marco para o desenvolvimento das políticas educacionais referentes à educação especial. Contou com a mobilização e participação de oitenta e oito governos e vinte e cinco organizações internacionais, tendo como propósito rever práticas excludentes, estabelecendo um conjunto de ações visando à promoção de uma “educação para todos”, com vistas ao desenvolvimento de práticas educativas inclusivas. (DANTAS, 2012).

Nessa conferência, foi elaborada a “Declaração de Salamanca”, documento mundialmente difundido e discutido, o qual estabelece a urgência de ações na educação que atendam às necessidades educacionais de crianças. Merece destaque a menção aos jovens e adultos que também são incluídos como público-alvo da declaração (VARELLA, 2011b).

Em suas demandas, a Conferência contemplou, de forma sistemática, o público de jovens e adultos com necessidades especiais, evidenciando suas demandas em quatro itens ao longo do documento e, especificamente, trazendo um subtítulo para essa realidade educacional. O marco das ações educativas inclusivas no contexto escolar visava promover mecanismos participativos descentralizados de planejamento, revisão e avaliação. Diante disso, cabe considerar o pioneirismo da Declaração de Salamanca, em atenção aos direitos

inerentes aos sujeitos que compõem a interface Epjai e Educação Especial, desvelando, assim, as situações de milhões de pessoas em situação de desigualdades, que não tiveram acesso à escolarização rudimentar, fazendo uma ressalva ao direito das mulheres, triplamente (in)visibilizadas: pela deficiência, pela questão de gênero e pela exclusão educacional.

A Política Nacional de Educação Especial de 1994 surgiu como resposta imediata à Declaração de Salamanca, que tratou dos “Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais”, marco internacional da elaboração da Política Nacional de Educação Especial do mesmo ano. No entanto, esta política percorre uma linha antagônica. Orienta o que chamou de processo de “integração instrucional” e condiciona o acesso dos educandos especiais às classes comuns do ensino regular, porém, só para aqueles que possuíam condições cognitivo-motoras de acompanhar e desenvolver as atividades curriculares em comunhão com os educandos do ensino chamado comum, no mesmo ritmo que estes (BRASIL, 1994).

Entretanto, essa primeira política de inclusão, datada de 1994, não possibilitou aos educandos com necessidades especiais a resposta esperada no momento em que reafirmou pressupostos padronizadores e homogeneizadores de participação e aprendizagem, não provocando a tão esperada reformulação das práticas educacionais nas escolas do país. Apesar dos poucos avanços, causou um primeiro movimento em direção à valorização dos diferentes potenciais de aprendizagem no ensino denominado comum, além de manter a responsabilidade da educação desses educandos, exclusivamente, no âmbito da educação especial (BRASIL, 1994).

Diante da proposição e provocação presente nas recomendações estabelecidas pela Declaração de Salamanca, é possível observar a desatenção aos princípios que visavam contemplar a inclusão escolar na interface EJA e Educação Especial, nos documentos oficiais brasileiros subsequentes à sua publicação, constando, assim, a sua (in)visibilidade tanto na Política Nacional de Educação Especial (1994) quanto = na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei nº 9.394/96. Neste aspecto, observamos que a LDBEN nº 9.394/96 = contempla os pressupostos constitucionais, porém, ambas as áreas caminham isoladamente; em seu Art. 37, reservado às orientações da EJA, reafirma o conceito presente na CF/88. Em se tratando da educação especial, o artigo 58 trata do acesso à educação escolar, preferencialmente, na rede regular de ensino, universalizando os sujeitos público-alvo da

modalidade como “portadores”²⁶ de necessidades especiais. Nesse conceito, a pessoa com deficiência, além de um caráter pejorativo atribuído à pessoa com deficiência, o artigo não esclarece o que são as necessidades especiais.

A concepção e o reconhecimento da deficiência na LDBEN 9394/96, no que se refere à Educação Especial, baseia-se no modelo biomédico de diagnóstico, seguindo a Classificação Internacional de Doenças (CID), tradicionalmente concebida como um modelo universal. Esse modelo é criticado por estudiosos de diferentes áreas do conhecimento, uma vez que compreende o diagnóstico em seu viés biológico. Trata-se de uma classificação linear e cristalizada que estabelece um código para cada doença. Nesta perspectiva, concebe-se a deficiência como resultado de uma doença ou de um acidente que deve receber tratamento, tendo como foco a resolução do problema e/ou a sua cura. Nessa visão, as limitações estão no indivíduo que é rotulado como incapacitado e padronizado dentro de um grupo. As condições limitantes advindas do contexto social são desconsideradas (FRANÇA, 2013; ORRÚ, 2016).

Embora a CID ainda seja usada para orientar e diagnosticar os impedimentos de origem genética, lesões congênitas, doenças adquiridas e/ou acidentais, esse conceito biomédico é alvo de discussões, envolvendo diferentes campos epistemológicos, nos quais as reflexões giram em torno da concepção de um modelo ideal de diagnóstico e/ou de compreensão da deficiência. Em contraponto, surge em paralelo a essa concepção, o modelo social da deficiência, asseverando críticas, resultado do pioneirismo da organização de pessoas com deficiência, em caráter de mobilização social que tem como foco do debate as limitações sociais vividas pelas pessoas com deficiência, visando, principalmente, à transformação da sociedade (MAIOR, 2015). Em sua gênese, traz duas correntes teóricas: a culturalista e a materialista. Segundo França (2013, p. 65), ambas “[...] tencionam decifrar a origem da exclusão vivenciada pelas pessoas com deficiência. Juntas, as duas correntes indicam mais complementaridade que concorrência na explicação dos fenômenos”.

O modelo social segue a Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), adotada pela Organização Mundial de Saúde (OMS), em 2001, também como critério de diagnóstico. A CIF baseia-se nas diferentes perspectivas de saúde com caráter individual, biológico e social. Vale ressaltar que o conceito de deficiência tem evoluído e possui caráter multidimensional. O conceito de deficiência suscita novos olhares e

²⁶ A expressão “Portadores” remete à ideia de um fardo a carregar. No contexto da deficiência, torna-se um peso para quem a tem. Essa concepção pejorativa é resultado de uma construção histórica que supervaloriza as capacidades físicas, sensoriais e cognitivas. As pessoas com deficiência enfrentam, nesse processo, muitas formas de exclusão, reafirmadas pelo preconceito, pela discriminação e pela desvalorização de sua condição de existência (MAIOR, 2017).

a transformação constante. Está imerso num processo dialético, no qual as singularidades e o envolvimento das pessoas com deficiência, como sujeitos de suas trajetórias, com participação na vida em comunidade e com autonomia, tem influenciado a construção dos contextos de inclusão social, configurando-se também como uma responsabilidade de todos, visto que a deficiência é uma construção social (FRANÇA, 2013; MAIOR, 2017).

Cabe ressaltar que os estudos acadêmicos que fundamentam a discussão dos aspectos da inclusão e a concepção das singularidades da pessoa com deficiência promovem a legitimação desse campo investigativo nas áreas de humanas. Desse modo, contribui para a formação de novas concepções e entendimentos, objetivando a desconstrução da deficiência como um assunto restrito aos especialistas, tendo como enfoque às ciências da saúde, conforme afirma França (2013). No contexto da Epjai, nos anos 2000, foi publicado o Parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) /Câmara de Educação Básica (CEB), nº 11, que estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos, reconhecendo-a como modalidade da Educação Básica, bem como suas funções específicas de reparação, equalização e qualificação. No tocante à inclusão, o Parecer faz referência à população, historicamente excluída, em relação ao público em geral e trata de jovens, adultos e idosos que não tiveram acesso à educação. Atribui, ainda, aos sistemas de ensino, a responsabilidade em desenvolver propostas pedagógicas específicas para atender a essa modalidade, oportunizando o seu atendimento de acordo com o interesse e a necessidade de seus sujeitos (VENTURA, 2013).

A evolução do percurso da Epjai e da educação especial seguem trajetórias distintas, porém, permeadas por grande participação e pressão da sociedade, estabelecidas por meio da organização de movimentos sociais e sua conseqüente mobilização. Na Epjai, o percurso histórico se constitui fortemente nesse movimento dialético e conflituoso que favoreceu a sua evolução na área educacional. Nesse contexto, emerge a organização das Conferências Internacionais da Educação de Adultos (Confintea), realizadas a cada 12 anos, promovida pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco). Esse movimento constituiu-se como um marco para a modalidade, promovendo espaços de discussão e defesa da educação de qualidade para jovens e adultos (VARELLA, 2011b).

A V Confintea, realizada em 1997, em Hamburgo, na Alemanha, buscou reafirmar e dar continuidade às disposições da Declaração Universal dos Direitos Humanos, baseada no respeito integral ao ser humano. Esse evento aconteceu um ano após a aprovação da LDBEN N. 9394/96, momento de grande efervescência nos debates educacionais e intensa mobilização dos educadores no país. Nesse contexto, é possível estabelecer uma primeira

aproximação entre a EJA e a educação especial, uma vez que os princípios da inclusão começam a entrar em debate e evidenciam a EJA como lugar de desenvolvimento e de (re)significações, demandando discutir as singularidades que dela fazem parte. Entretanto, o documento não faz referência à inclusão do ponto de vista do acesso ao ambiente escolar para os jovens e adultos com deficiência (VARELLA, 2011b).

A VI Confinteia foi realizada em 2009, na cidade de Belém, Estado do Pará, no Brasil, reconhecida também como Marco da Ação de Belém, que consolidou um longo processo de mobilização e organização nacional e internacional. Nela foram sistematizados anseios, discussões e reflexões resultando na proposição de ações efetivas que pudessem melhorar o acesso e a aprendizagem a todos os jovens e adultos, garantindo o seu direito à educação ao longo da vida, bem como a qualidade desse ensino. A referida conferência teve como principal foco de discussão e defesa da aprendizagem ao longo da vida, que se constituiu como “[...] uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada nos valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos, sendo abrangente e parte integrante da visão da sociedade do conhecimento” (BRASIL, 2010, p. 3 - 4).

O conceito de “educação ao longo da vida” é uma proposta para a educação mundial, popularizada pelas agências internacionais que buscam a conformação e o consenso. Fincado numa base ideológica que não é neutra e tem forte intencionalidade, foi marcado por uma posição política definida. Objetiva manter a organização social vigente por meio do controle, atenuando as insatisfações e negando “[...] as possibilidades de transformações estruturais da sociedade capitalista, as contradições e os conflitos de classes e a exploração da força de trabalho, ao adotar a renda e o consumo como os fundamentos da hierarquização social” (VENTURA, 2013, p. 13).

A reverberação dessa política internacional se dá por meio da sua consolidação. No Brasil, essa passa a ser a concepção dominante e orientadora para a EJA que acolhe, posteriormente, na legislação educacional, o conceito de “aprendizagem ao longo da vida”. Mesmo estando associado aos conceitos e políticas democratizantes para a área, O Brasil segue a orientação internacional, objetivando manter o discurso implícito vigente (VENTURA, 2013).

Nessa perspectiva, Cavaco (2008, p. 540) constrói uma reflexão sobre a concepção da “aprendizagem ao longo da vida”. Afirma que “[...] os adultos pouco escolarizados apenas têm em comum o fato de não possuírem a escolaridade obrigatória”, no entanto, apresentam uma diversidade de conhecimento que perpassa por variadas relações com o saber (informal e

não-formal), não sendo recomendada uma uniformização das práticas destinadas a esses sujeitos.

A inclusão é tônica importante da proposta resolutive da VI Confinteia ao reafirmar o compromisso no qual a aprendizagem e a alfabetização de jovens e adultos deve assentar-se, visando ações ampliadas e integradas, propondo o combate e a prevenção dos altos índices de baixa escolaridade. O documento final, intitulado “Marco da Ação de Belém”, apresentou, de maneira sistêmica e organizada, uma série de recomendações. Vale destaque para o item que trata do *financiamento*, em que a pessoa com deficiência é citada como parte do público-alvo da recomendação, prevendo a priorização de investimentos na aprendizagem ao longo da vida juntamente com mulheres e populações rurais. A inclusão é recomendada no item específico que trata da *participação, inclusão e equidade*, no qual a educação inclusiva é concebida como elemento fundamental no desenvolvimento humano e socioeconômico, orientando a preparação integral dos sujeitos envolvidos nesse processo e considerando todo o seu potencial. O documento é enfático ao condenar qualquer tipo de exclusão de origem geracional, étnica, imigração, ruralidade, religião, condição social, privação de liberdade, linguagem, deficiência ou de deslocamento.

Dessa forma, percebemos, no Marco da Ação de Belém, a relação entre a Epjai e o público-alvo da educação especial contemplados em sua interface, ainda que de forma tímida, tendo como objetivo combater as carências e seus efeitos cumulativos que recaem sobre essas minorias. Conforme Varella (2011b), os dados referentes ao Relatório apresentado sinalizam uma aproximação entre as áreas; não obstante, não retrata uma realidade concreta da EJA, segundo a qual o que se tem como política são apenas listagens com objetivos e metas a serem cumpridas, sem apontamento dos recursos financeiros a serem investidos na modalidade. Ressalta ainda a falta de participação social na construção dessas políticas, bem como a dicotomia entre a teoria e a prática.

Nesse caminhar, a construção da trajetória da Educação Especial, atendendo aos avanços promovidos pela PNEE-EI/2008, resultado, também, das tensões, dos conflitos e da mobilização social, inerentes à busca do seu lugar na educação, tem como resultado a reformulação da LDBEN por meio da Lei nº 12.796, de 2013, que propõe uma nova redação ao inciso III do artigo 4º, ao artigo 58 e ao parágrafo único do artigo 60, respectivamente: a) Oportuniza atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; b) Visa garantir publicidade, especificamente a essa modalidade, considerando a política e a definição conceitual da inclusão que reconhece esses sujeitos, público-alvo da

educação especial como educandos com deficiência²⁷ (sensorial e física), com transtornos globais do desenvolvimento (TGD), com altas habilidades e/ou superdotação”; c) Cabe ao Estado adotar, preferencialmente, a ampliação do atendimento ao público da educação especial na própria rede pública regular de ensino, independentemente de qualquer apoio institucional exterior à rede pública (BRASIL, 2013).

A Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência, nº 13.146, sancionada em 2015, Estatuto da Pessoa com Deficiência, após tramitação por cinco anos subsequentes, também calcada nos ideais inclusivos, buscando conceder a singularidade como traço da diversidade representativa da humanidade, assegura o direito à identidade e pertencimento às pessoas com deficiência. Sua aprovação caracteriza-se como resultado da vontade política com um robusto movimento de mobilização e de pressão social, tendo a proposta de alterar e complementar a legislação vigente. No capítulo IV, “Do direito à Educação”, no artigo 27, assegura a educação como direito da pessoa com deficiência em caráter inclusivo em todos os níveis educacionais garantindo o acesso e a aprendizagem ao longo de toda a vida, possibilitando alcançar o máximo de suas habilidades (físicas, sensoriais, intelectuais e sociais). Em seguida, estabelece, em seus 27 incisos, as incumbências do Estado para garantir a inclusão educacional desse público (BRASIL, 2015). Esse pode ser considerado um divisor de águas na luta pela busca da garantia dos direitos da pessoa com deficiência, cabendo ao poder público e a toda a sociedade envidar esforços para efetivar os direitos resguardados pela lei.

Mesmo diante desses avanços, a invisibilidade presente na legislação brasileira ainda perdura no que tange à Epjai e à Educação Especial. A LDBEN N. 9394/96 passa por mais uma reformulação, dada pela Lei N. 13.632, de março de 2018, no artigo 37, absorvendo, assim, o marco conceitual defendido pela VI Confinteia. Estabelece que a EJA “[...] constituirá instrumento para a educação e a aprendizagem ao longo da vida”. A nova redação desse artigo

²⁷ Conforme definição da Política Nacional de Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, são considerados público-alvo do AEE:

“a) Alunos com deficiência: aqueles que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.

b. Alunos com transtornos globais do desenvolvimento: aqueles que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras. Incluem-se nessa definição alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância (psicoses) e transtornos invasivos sem outra especificação.

c. Alunos com altas habilidades/superdotação: aqueles que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotora, artes e criatividade.” (BRASIL, 2009, p. 2).

corresponde às críticas acerca da referência à correlação entre idade e nível de escolaridade, promotora de uma compreensão equivocada de existência de uma idade certa para o aprendizado. Camargo Júnior (2017) aborda esta correlação destacando os fatores de exclusão escolar constituidores de impeditivos para o alcance dessa expectativa legal, evidenciando o fato de adolescentes, jovens, adultos e idosos estarem com a escolaridade básica incompleta, como demonstrativo de um fracasso escolar historicamente constituído.

Foi aprovada, concomitantemente, a reformulação do artigo 58, parágrafo 3º, da LDBEN nº 9.394/96, garantindo que a oferta da educação especial não se limitava à faixa etária de zero a seis anos. A publicação original do artigo reafirma, mais uma vez, a omissão do direito à inclusão educacional dos jovens, adultos e idosos com deficiência no contexto escolar. Somente em 2018 é aprovada uma nova redação desse inciso, estendendo a garantia da educação especial ao longo de toda a vida do ser humano, referenciando a necessidade de observar o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 dessa Lei, conforme analisado acima. Vejamos o que estabelecem os recortes legais mencionados neste parágrafo:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

§ 3º A oferta de educação especial, nos termos do caput deste artigo, tem início na educação infantil e estende-se ao longo da vida, observados o inciso III do art. 4º e o parágrafo único do art. 60 desta Lei (Redação dada pela Lei nº 13.632, de 2018)

Art. 4º O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:

I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, organizada da seguinte forma: (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

a) pré-escola; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

b) ensino fundamental; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

c) ensino médio; (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013)

II - educação infantil gratuita às crianças de até 5 (cinco) anos de idade; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

III - atendimento educacional especializado gratuito aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, transversal a todos os níveis, etapas e modalidades, preferencialmente na rede regular de ensino; (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013)

Art. 60. Os órgãos normativos dos sistemas de ensino estabelecerão critérios de caracterização das instituições privadas sem fins lucrativos, especializadas e com atuação exclusiva em educação especial, para fins de apoio técnico e financeiro pelo Poder Público.

Parágrafo único. O poder público adotará, como alternativa preferencial, a ampliação do atendimento aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação na própria rede pública regular de ensino, independentemente do apoio às instituições previstas neste artigo. (Redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013). (BRASIL, 1996).

A construção histórica do campo da Epjai e da Educação Especial é permeada por avanços, retrocessos e desafios constantes. Perceber os novos sujeitos que a compõem é um desafio permanente que deve acompanhar o contexto sociopolítico, observando os avanços propostos nas políticas públicas, bem como, demarcando a diversidade de sujeitos que a compõem. Considerando esse tempo histórico e os avanços normativos que ambas as modalidades vêm conquistando. Estas conquistas se configuram como provocação relevante no contexto da inclusão na Epjai, uma vez que a garantia da transversalidade deve ser mantida em todas as modalidades educativas. Os princípios e concepções da inclusão devem se materializar em projeto pedagógico voltado à diversidade que possibilite o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os sujeitos no contexto da sala de aula (VARELLA, 2011a).

Estabelecendo um paralelo com as normativas legais e aproximando o olhar para melhor compreender as bases legais que regulamentam a Epjai, no município de Vitória da Conquista, Bahia, analisamos a Resolução de nº 018/2013, que trata das normas operacionais para o funcionamento e as diretrizes centrais da referida modalidade, na rede municipal de ensino. Consideramos que a EJA é a concepção teórica da gestão municipal desde a sua publicação em 2013. Entretanto, observamos um descompasso diante das importantes discussões e construções teóricas que vêm sendo debatidas no campo da Epjai. O município não tem um plano político-pedagógico para a modalidade. A base legal mencionada é a LDBEN nº 9.394/96, considerando que suas reformulações até o presente momento não foram regulamentadas em âmbito local.

A Resolução 018/2013, em seu artigo 2º, prevê a garantia de acesso à EJA como um direito, ofertada pelo poder público municipal, que deve estimular suas matrículas e garantir o acesso e a permanência para educandos a partir da idade de 14 anos, 11 meses e 29 dias, que não tiveram acesso ou não concluíram o ensino fundamental. Inclusive **aqueles com necessidades educacionais especiais** Em seu parágrafo único, assegura que a Smed promoverá a “[...] **assessoria pedagógica e apoio especializado sistemático aos docentes**, em cujas turmas possuam educandos com necessidades educacionais especiais.” (PMVC, 2013. p. 1 – grifo nosso).

Cabe salientar que a referida Resolução, em 2013, sinalizava a possibilidade de recepção dos educandos com “necessidades educacionais especiais” na Epjai, no entanto, os dados produzidos revelam a tímida ou inexistente articulação entre as duas modalidades educativas no contexto da Smed. A descontinuidade do trabalho mediante a constante mudança na coordenação das modalidades é um imperativo de grande relevância para a ausência de um trabalho robusto, representativo e condizente com a realidade do campo. No período de realização da pesquisa, por exemplo, a coordenação da EJA sofreu alterações por três vezes, estando, atualmente (em 2019), em processo de redefinição de nova coordenação.

No documento propositivo da VI Confíntea (2010), “Marco da Ação de Belém”, Foi firmado o compromisso de assegurar estudos que possam levantar dados sobre a alfabetização e aprendizagem. Esse processo sendo reconhecido como um *continuum*. Ainda foi firmado o compromisso de possibilitar a construção de uma base de dados, capaz de oportunizar uma avaliação diagnóstica, por meio de avaliações críticas dos avanços, dos obstáculos e dos desafios a serem enfrentados na Epjai. Nessa perspectiva, os dados produzidos nessa pesquisa têm como propósito fundamental favorecer a construção de uma identidade da Epjai, em referência ao processo de inclusão existente na modalidade, por meio do olhar de diferentes atores do cenário educacional do município.

Ao considerar a atualidade da discussão proposta seguindo um panorama nacional, é possível entender a relevância desse mapeamento. Ao inserir o *locus* dessa pesquisa no contexto nacional e internacional, evidenciamos o aumento do número considerável de matrículas de educandos com deficiência no contexto da Epjai. Aí, ns Epjai, nos propusemos a identificar percursos, contextos, caracterização das unidades de ensino, dos educandos e dos docentes, visando a contribuir para a construção do olhar sobre a inclusão na Epjai, no contexto da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista.

3.2. Interface entre Epjai e Educação Especial: percursos e contextos

Visando ampliar o debate e propor uma visualização do mapeamento realizado apresentamos dois mapas que identificam a proporção geográfica dessa pesquisa por meio da espacialização das escolas que sinalizaram a existência de educandos com deficiência na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, por bairro, na zona urbana (mapa 1) e por distrito, na zona rural (mapas 2 e 3). Essa produção é apresentada como resultado e como uma contribuição para os sujeitos e para a rede municipal de ensino, visando à sedimentação da

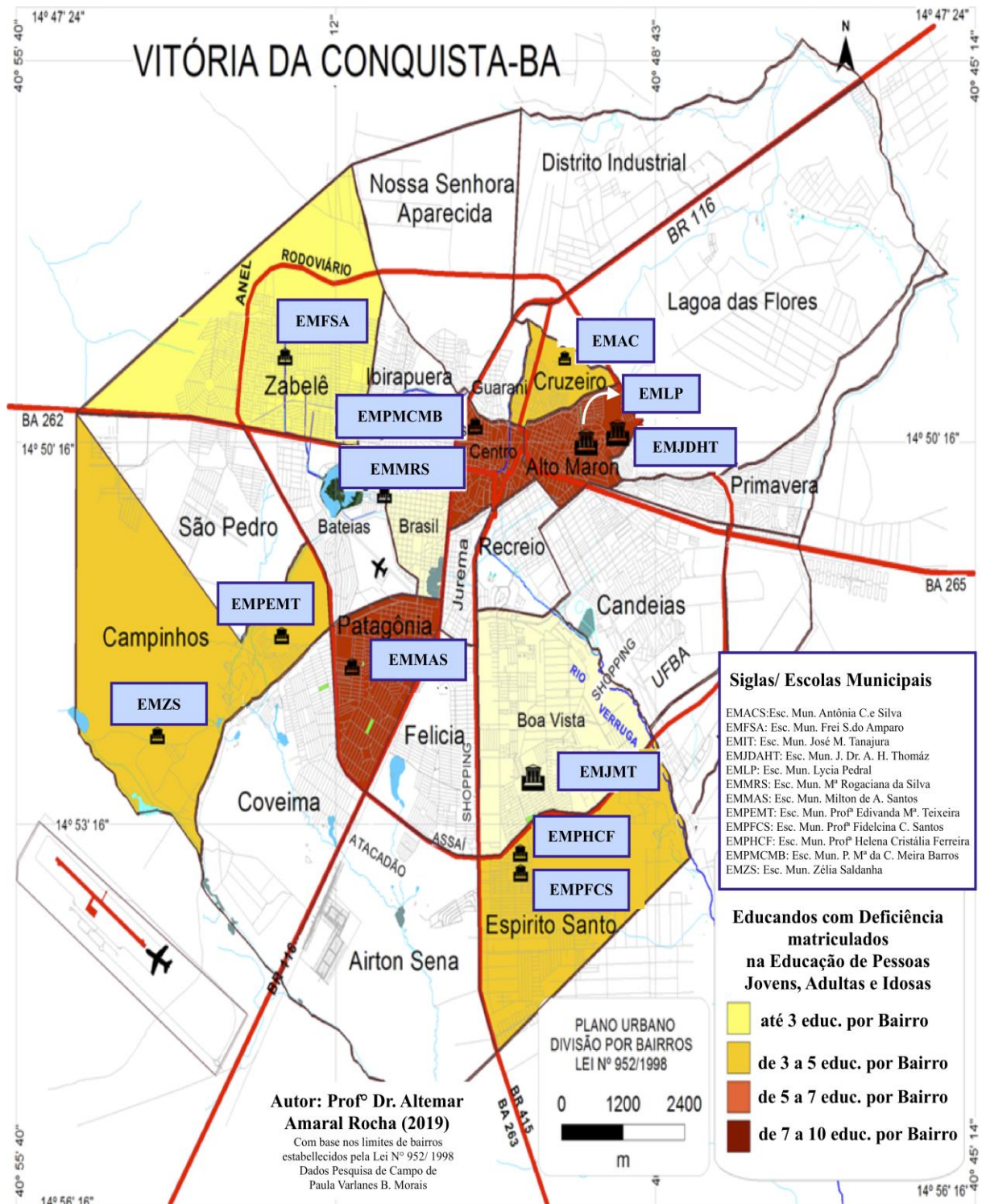
interface entre a Epjai e a educação especial na perspectiva da inclusão. Do nosso ponto de vista, esse mapeamento evidencia uma demanda real no contexto estudado, apontando a necessidade de continuidade e aprofundamento dos estudos nessa perspectiva.

O mapeamento foi construído paulatinamente durante a imersão no campo, com o apoio e parceria dos sujeitos da pesquisa. No mapa 1, apresentamos a espacialização das 12 unidades de ensino que informaram a matrícula de educandos com algum tipo de deficiência, matriculados na Epjai. Vale ressaltar que as 18 unidades de ensino, localizadas na zona urbana, foram visitadas para a apresentação da proposta de pesquisa e entrega dos questionários. Diante disso, fez-se necessário o registro das escolas que não aparecem sinalizadas no mapa, por não se adequarem aos critérios estabelecidos na pesquisa.

Segue o registro das escolas que ofereceram turmas da Epjai, em 2018, que não matricularam educandos com deficiência: a EMCMC no bairro Alto Maron, com duas turmas do segmento II, no vespertino, totalizando 65 educandos; a EMPRCM, localizada no bairro Ibirapuera, que ofereceu uma turma do segmento II, turno matutino, com o registro de 39 educandos; a EMMS (Extensão do Presídio Nilton Gonçalves), localizada no bairro Conveima I, ofertou duas turmas do segmento I, no contexto de privação de liberdade, no matutino e vespertino, totalizando 71 educandos; a EMIT, localizada no bairro Simão, ofereceu uma turma do segmento I, no noturno, para 16 estudantes; a EMMF, localizada no bairro Lagoa das Flores, ofereceu uma turma do segmento I e duas turmas do segmento II, no noturno, somando 102 estudantes; a EMLPM, localizada no bairro Miro Cairo, foi visitada por vezes subsequentes e, após uma longa espera, não aderiu à pesquisa.

Após essa descrição, fica evidenciado o oferecimento de algumas turmas da Epjai no diurno, não apresentando matrículas de educandos com deficiência. Vale considerar que existem críticas recorrentes quanto ao turno em que a modalidade é oferecida, prioritariamente no turno noturno. Isso é um fator, em alguns casos, de afastamento, abandono escolar e exclusão de muitos jovens, adultos e idosos com deficiência ou não da escola. = Nas turmas do diurno, observamos a presença majoritária de adolescentes e jovens. Segundo informações de uma coordenadora, há turmas de uma das escolas que foram organizadas considerando a enturmação de jovens, entre 15 a 18 anos, com histórico de múltiplas repetências no ensino fundamental (MORAIS, MPF, 2018).

Mapa 1: Espacialização das escolas municipais que possuem educandos com deficiência matriculados na modalidade Epjai por bairro (Zona Urbana/2018).



Fonte: Mapa elaborado pelo Prof. Dr. Altamar Amaral Rocha, Uesb, 2019, utilizando dados da pesquisa de campo, 2018.

Cabe investigar a demanda real da Epjai, suas especificidades e necessidades, visando garantir o acesso e permanência na escola, visto que um número considerável de abandono tem sido recorrente a cada ano. É necessário compreender o que tem contribuído para essa problemática no campo da Epjai. Durante a pesquisa, algumas situações foram observadas em meio às cenas cotidianas no contexto escolar, entre elas: salas numerosas no início do ano letivo, registrando um número excessivo de matrículas; os discursos implícitos que remetem a cultura do medo, bem como o medo real das situações de violência no ambiente escolar; a vulnerabilidade social dos sujeitos e a violência, presente nas comunidades; relatos recorrentes de desinteresse por parte dos educandos; discursos de alguns gestores sinalizando que a Epjai está em vias de acabar, porque o público não quer mais estudar (MORAIS, MPF, 2018).

A realidade observada no percurso das visitas de campo remeteu às inquietações iniciais que favoreceram a constituição do nosso objeto de pesquisa, uma vez que os educandos da Apae de Vitória da Conquista e familiares, em seus discursos, informavam sobre o encaminhamento, quase compulsório, dos jovens com deficiência para a Epjai. No entanto, com as peculiaridades que essa realidade apresenta, para muitos isso foi a sentença final de afastamento do ensino chamado regular. Em uma das visitas reencontramos uma família que frequentava a Apae de Vitória da Conquista, a mãe com três filhos especiais que estavam matriculados na Epjai fazia-se presente na escola. Durante o percurso da pesquisa, no recolhimento dos questionários, foi constatado que esses educandos haviam abandonado a escola. Em diálogo posterior, via mensagem de aplicativo de texto (*WhatsApp*), a mãe relata que abandonaram a escola devido às vulnerabilidades às quais estavam susceptíveis no percurso e dentro do ambiente escolar, salientando, ainda, que “[...] a gestão do município proibiu os alunos maiores de 18 anos estudarem de dia” (MORAIS, MPF, 2018).

Diante dessas observações, cabe-nos uma reflexão: Quais as demandas reais dos diferentes sujeitos que compõem a Epjai na rede municipal de ensino? Partindo dessa questão e tendo como enfoque o olhar para os educandos com deficiência na Epjai, nos propomos pensar se o acesso garantido a eles, mediante matrícula na modalidade, se configura em processo inclusivo. Há medidas administrativas que favoreçam a remoção das barreiras atitudinais, comunicacionais, pedagógicas e arquitetônicas, bem como, o acesso ao serviço de atendimento educacional especializado, conforme garantias legais, anteriormente situadas e analisadas?

A Resolução nº 18/2013, que regulamenta a modalidade Epjai no município, em nenhum momento evidencia que o ensino deverá ser oferecido somente à noite, o que implica assegurar, do nosso ponto de vista, o oferecimento de turmas também durante o dia. As demandas pertinentes aos educandos da Epjai que são trabalhadores e que se adequam a esse contexto são resguardadas nessa discussão, embora cada unidade deva entender quem são os seus educandos, quais as suas necessidades, interesses, possibilidades e enfrentamentos a fim de oportunizar o acesso, a permanência, a aprendizagem, a participação, a equidade e a inclusão.

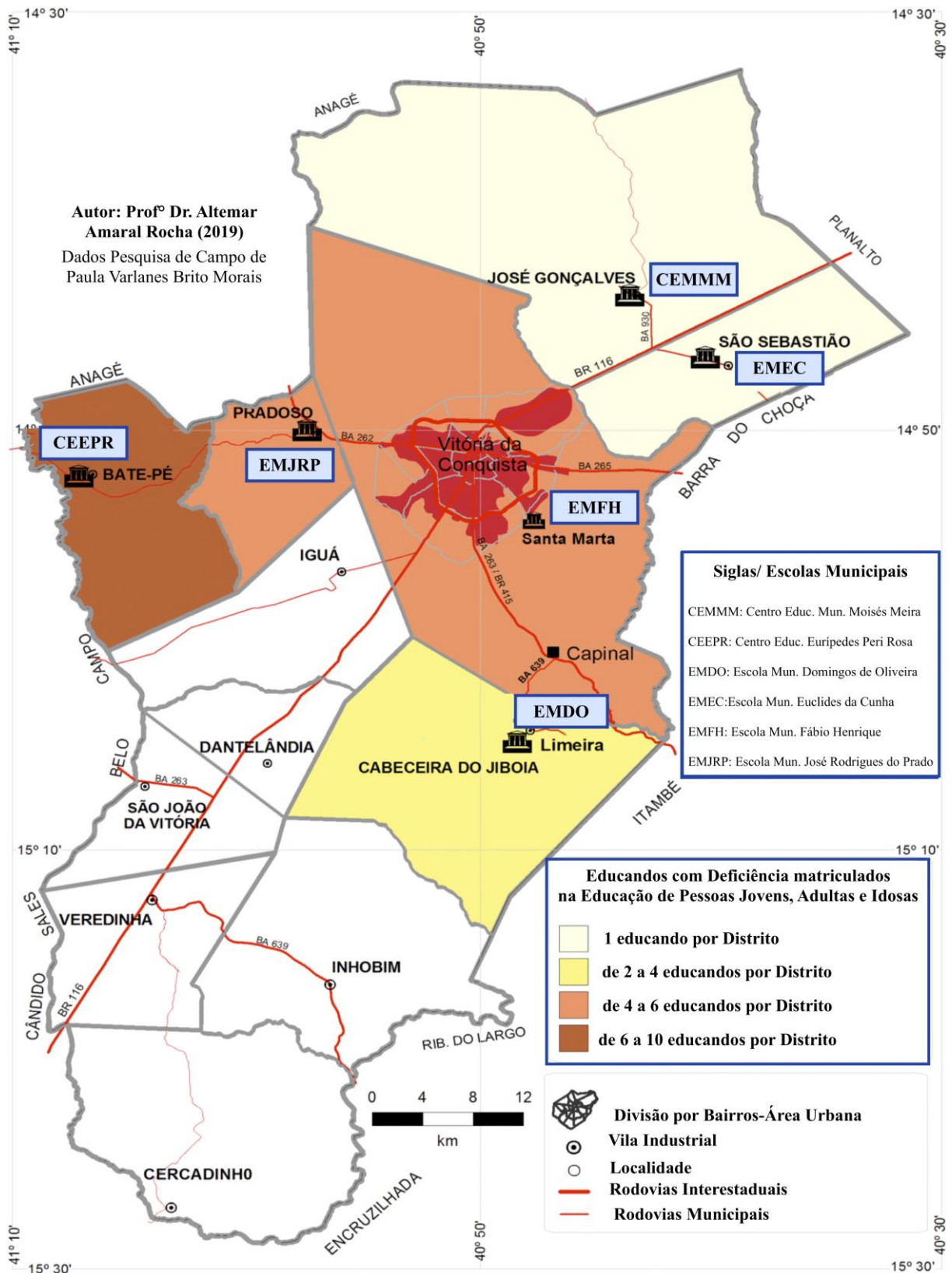
A Lei Brasileira de Inclusão, no artigo 27, parágrafo único, determina que “É dever do Estado, da família, da comunidade escolar e da sociedade, assegurar a educação de qualidade à pessoa com deficiência, colocando-a a salvo de toda forma de violência, negligência e discriminação” (BRASIL, 2015, p. 32). Considerando essa referência legal, observamos elementos que podem elucidar a garantia legal, resguardada a temporalidade histórica de sua regulamentação, para além das leis educacionais que garantem o acesso à educação como um bem inalienável, um direito subjetivo. Os direitos legalmente constituídos têm materializado e legitimado uma múltipla (in)visibilidade, por meio de processos viesados de inclusão ou de integração dos educandos com deficiência na Epjai.

Conforme Ireland (2016), esse é um complexo fenômeno na modalidade que se constitui como um espaço educacionalmente invisível. No entanto, existem públicos da Epjai mais invisíveis que outros. O autor destaca que os sujeitos invisíveis são, em geral: idosos; sujeitos em privação e restrição de liberdade e pessoas com deficiência. Cabe destacar o não lugar desses sujeitos no ambiente educacional.

Diante das demandas inerentes ao campo de pesquisa, outras estratégias foram desenvolvidas para conseguir maior participação das escolas na investigação. Tivemos um retorno de nove unidades de ensino das quais seis identificaram a presença de educandos com deficiência na Epjai. Considerando a abordagem inicial de aproximação ao campo, os dados revelam uma demanda regularmente matriculada, cabendo analisar, detidamente, as informações presentes nos questionários a fim de evidenciar algumas problematizações possíveis para a interface Epjai, Educação Especial e Educação no/do Campo.

Apresentamos a seguir, no Mapa 2, a espacialização das unidades de ensino municipais que possuem educandos com deficiência, matriculados na modalidade de Epjai, por distrito na Zona Rural no ano de 2018. Observa-se nessa produção a dimensão territorial da pesquisa, em que constatamos que das onze escolas participantes, seis indicaram a presença de estudantes com deficiência matriculados na Epjai. Vale ressaltar que, inicialmente, somente uma unidade escolar foi sinalizada pela SMED no atendimento de um aluno com deficiência, localizada no povoado do Pradoso. Por meio dessa produção de dados mapeamos essa realidade e localizamos as escolas e os referidos distritos rurais de Vitória da Conquista, Bahia, aos quais estão inseridos, demarcando também os seus limites, a saber: 01 educando no CEMMM, Distrito de José Gonçalves; 07 educandos no CEEPR, Distrito de Bate-pé; 03 educandos no EMDO, Distrito de Limeira; 01 educando na EMEC, Distrito de São Sebastião; 07 educandos na EMFH, Distrito de Santa Marta; 04 educandos no EMJRP, Distrito de Pradoso.

Mapa 2: Espacialização das escolas municipais que possuem educandos com deficiência, matriculados na modalidade de Epjai, por distrito (Zona Rural/2018)



Fonte: Mapa elaborado pelo Prof. Dr. Altemar Amaral Rocha - Uesb, 2019, utilizando dados da pesquisa de campo 2018.

A Epjai, na rede municipal de ensino, é oferecida no âmbito do ensino fundamental por meio dos segmentos I e II, conforme Resolução nº 18/2013, que estabelece as normativas legais que regulamentam as diretrizes gerais e operacionais para o seu funcionamento. No Quadro 8, apresentamos os dados produzidos por meio dos questionários de identificação das escolas que possuem educandos com deficiências, matriculados na Epjai. Os dados das unidades escolares referem-se ao campo e à cidade com número de escolas por segmento, com o registro total de matrículas, bem como a frequência média total dos educandos na modalidade. O Quadro 8 auxilia na percepção estatística da modalidade em que se observa a inexistência do oferecimento turmas de Epjai do segmento I nas unidades de ensino nos pequenos povoados no contexto do campo (zona rural). A oferta do segmento I, na zona rural, está presente somente nos principais distritos juntamente com o segmento II.

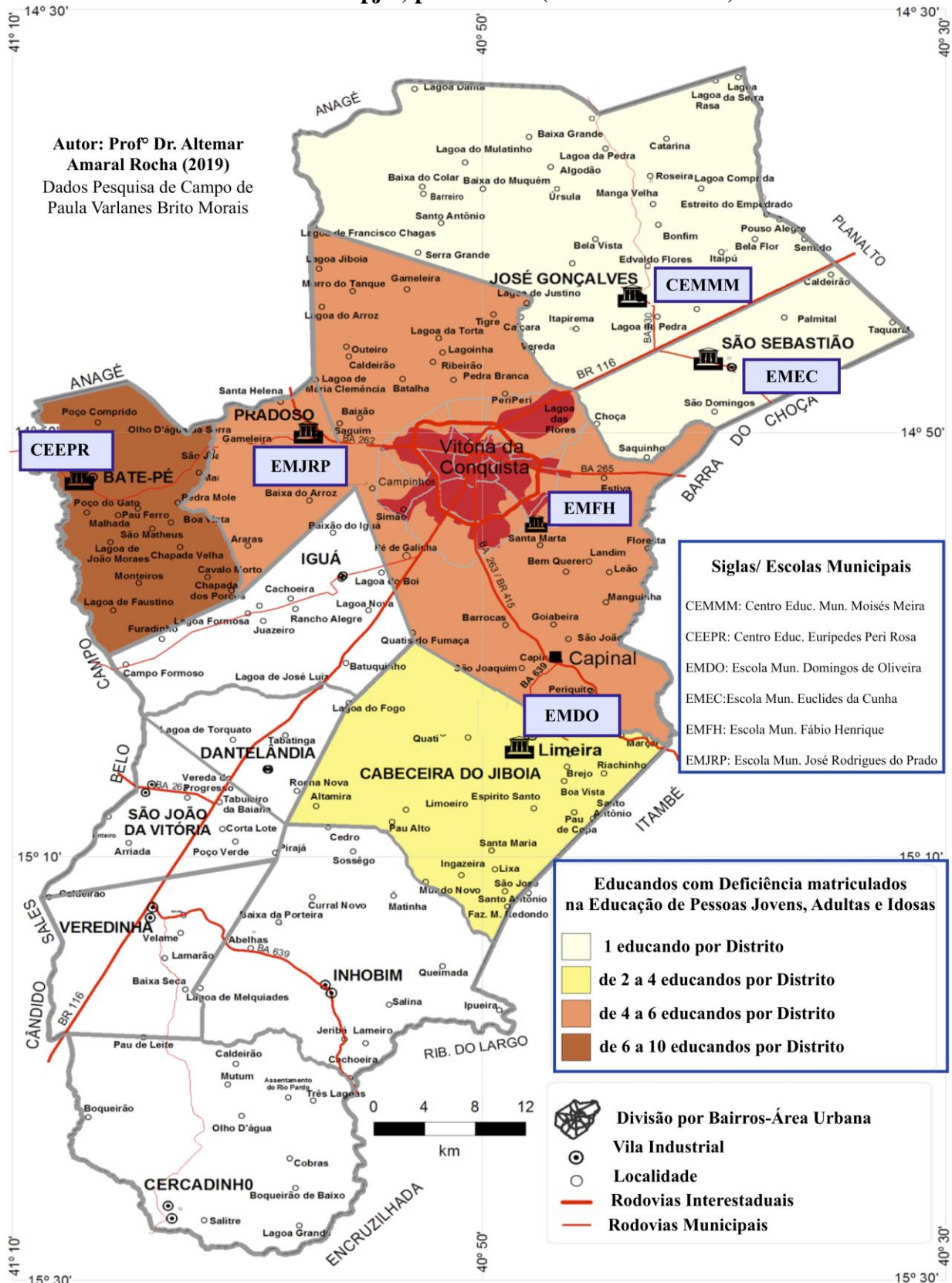
Quadro 8: Quantidade de escolas com segmentos ofertados, número de educandos matriculados e frequentes nas zonas urbana e rural

Contexto	Segmento I			Segmento II			Segmento I e II		
	Nº de escolas	Mat.	Freq.	Nº de escolas	Mat.	Freq.	Nº de escolas	Mat.	Freq.
Urbana	5	486	464	1	170	170	6	572	393
Rural	-	-	-	1	60	48	5	567	408

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

A fim de promover uma visualização da dimensão territorial e da localização das comunidades rurais de Vitória da Conquista, Bahia, demarcando os seus limites, apresentamos o Mapa 3, a seguir, tratando da espacialização das escolas municipais que possuem educandos com deficiência, matriculados na modalidade de Epjai, por distrito (Zona Rural/2018).

Mapa 3: Espacialização das escolas municipais que possuem educandos com deficiência, matriculados na modalidade de Epjai, por distrito (Zona Rural/2018)



Fonte: Mapa elaborado pelo Prof. Dr. Altamar Amaral Rocha - Uesb, 2019, utilizando dados da pesquisa de campo 2018.

A análise desse mapa permite compreender as distâncias, as singularidades e alguns percursos a que alguns dos sujeitos que compõem a Epjai estão expostos, uma vez que a centralização das turmas de segmento I concentra-se nas principais unidades de ensino, nos 12 distritos, sendo disponibilizados os meios de transporte para a locomoção dos alunos.

Diante disso, emergem alguns questionamentos: a) quais os efeitos dessa centralização na oferta da Epjai com relação à frequência dos educandos? b) essa medida contribuiu para o combate ao abandono escolar? c) educandos, trabalhadores rurais, têm conseguido permanecer no contexto escolar, após a necessidade de deslocamento para frequentar a escola? d) quem é o público real da Epjai, no contexto da zona rural, regularmente matriculado e frequente (jovens, adultos, idosos, pessoas com deficiência, mulheres, negros, pobres, pouco escolarizados, mães, pais, desempregados, aposentados, trabalhadores)? e) a centralização da oferta da Epjai beneficiou o aumento do atendimento aos educandos dessa modalidade, favorecendo a sua aprendizagem? f) a redução dos custos operacionais determinou essa medida? g) esse processo de enturmação e centralização na oferta da Epjai, presente na zona rural, está presente no contexto da zona urbana?

Há muitas indagações que não nos cabe responder nesse momento, mas propomos uma reflexão que contribua para que mais estudos possam se seguir evidenciando e problematizando, especificamente, as interfaces Epjai e educação no/do campo, bem como a Epjai, Educação no/do campo e educação especial. Pensar a educação no campo necessita centrar nas especificidades locais, que considerem a cultura, o modo de vida, do trabalho do povo, do camponês. Pensar uma Epjai do/no campo é propor conhecimentos que sejam significativos e relevantes para o seu percurso de vida, atendendo aos seus desejos, anseios e expectativas. Desse modo, as singularidades dessa educação, conforme Faria (2018, p. 12), “[...] os projetos e propostas educativas asseguram uma concepção/conotação variável e possuem intencionalidades específicas que muitas vezes não dialogam e tampouco atendem as demandas dos camponeses”.

A diminuição da oferta do segmento I da Epjai, no contexto da educação no campo, evidencia uma possibilidade de análise crítica do contexto local, no qual cabe compreender se a demanda de jovens, adultos e idosos, sujeitos da modalidade, inexistente ou se a meta de escolarização dessa população foi atendida plenamente.

3.3 Educandos da Epjai com deficiência: quantificando e problematizando

Nos Quadros 9 e 10, a seguir apresentados, sistematizamos as informações produzidas pelas escolas que identificaram educandos com deficiência, matriculados na Epjai, por meio do questionário de caracterização da escola. A identificação desses sujeitos foi realizada por meio de uma ficha específica, ao final do questionário, a qual buscava informações sobre o educando, tais como: nome, ano de matrícula, idade, gênero, situação (frequente ou não-frequente/abandono), tipo de deficiência, laudo médico (sim e não), relatório pedagógico ou psicopedagógico (sim e não), segmento e módulo em que está matriculado na Epjai.

Quadro 9: Unidades de Ensino da Epjai, por segmento, que atendem a educandos com deficiência/ Quantidade de questionários de identificação dos educandos (Zona Urbana, 2018)

Nº	Escolas Zona Urbana	Educandos com deficiência identificados				Educandos com deficiência não identificados				Abandono Escolar	Educandos com deficiência por escola
		Com Laudo		Sem laudo		Com Laudo		Sem Laudo			
		Segmento		Segmento		Segmentos		Segmentos			
		I	II	I	II	I	II	I	II		
01	EMACS	1	-	4	-	-	-	-	-	-	5
02	EMCMC	-	-	-	-	-	-	-	-	-	NTAD
03	EMFSA	-	-	-	-	-	1	-	-	3	4
04	EMIT	-	-	-	-	-	-	-	-	-	NTAD
05	EMJMT	1	1	-	-	1	-	-	-	-	3
06	EMJDAHT	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
07	EMLP	2	-	4	-	-	-	-	-	-	6
08	EMMRS	2	-	-	-	1	-	-	-	-	3
09	EMMS	-	-	-	-	-	-	-	-	-	NTAD
10	EMMAS	4	2	2	1	-	-	-	-	-	09
11	EMMF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	NTAD
12	EMPEMT	-	1	-	-	-	-	3	-	-	4
13	EMPFCS	-	1	-	1	-	-	-	-	-	2
14	EMPHCF	2	-	1	-	-	-	-	-	-	3
15	EMLPM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	NAP
16	EMPMCMB	2	-	0	-	-	-	-	-	-	7
17	EMPRCM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	NTAD
18	EMZS	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
Total		15	05	16	2	2	1	3	-	3	47

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

Legenda:

NTAD: Não tem aluno com deficiência

NDQP: Não devolveu o questionário da Pesquisa

NAP: Não aderiu a pesquisa

NPP: Não Participou da Pesquisa

Quadro 10: Unidades de Ensino da Epjai, por segmento, que atendem educandos com deficiência/Quantidade de questionários de identificação dos educandos (Zona Rural/2018)

Nº	Escolas Zona Rural	Educandos com deficiência identificados				Educandos com deficiência não identificados				Abandono	Educandos com deficiência por escola
		Com laudo		Sem laudo		Com laudo		Sem laudo			
		Segmento		Segmento		Segmentos		Segmentos			
		I	II	I	II	I	II	I	II		
01	CEMMM	1	-	-	-	-	-	-	-	-	1
02	CEIE	--	--	--	--	--	--	--	--	-	NTAD
03	CEEPR	-	-	-	-	4	-	3	-	-	7
04	CMEEM	-	-	-	-	-	-	-	-	-	NPP
05	EMAMR	-	-	-	-	-	-	-	-	-	NDQP
06	EMBF	-	-	-	-	-	-	-	-	-	NDQP
07	EMDO	1	2	-	-	-	-	-	-	-	3
08	EMEC	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1
09	EMFH	-	-	-	-	3	-	4	-	-	7
10	EMFAV	-	-	-	-	-	-	-	-	-	NTAD
11	EMJRP	1	2	-	1	-	-	-	-	-	4
12	EMML	-	-	-	-	-	-	-	-	-	NTAD
Total		3	5	--	1	0	-	7	-	-	23

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

Legenda:

NTAD: Não tem aluno com deficiência

NDQP: Não devolveu o questionário da Pesquisa

NPP: Não Participou da Pesquisa

Organizamos as informações referentes a todos os educandos indicados, dividindo-as em dois subtemas, a saber: a) **educandos com deficiência, identificados**: trata-se dos educandos que tiveram a ficha específica preenchida, cujos resultados destes dados são apresentados na sequência deste capítulo; e, b) **educandos com deficiência, não identificados**: a escola indicou a existência dos educandos no questionário, no item 3.1, porém, não preencheu seus dados na ficha específica. Localizamos também duas outras informações, quais sejam: **com laudo** e **sem laudo**. Para ilustrar as demandas apontadas no campo, de modo geral, decidimos apresentar, juntamente, o seu quantitativo, salientando que os educandos sem laudo não farão parte do *corpus* de análise dos dados. Essa organização foi projetada com a finalidade de evidenciar o público geral mapeado no campo de pesquisa presentes na interface Epjai e educação especial.

Com relação aos dados referentes aos educandos, podemos afirmar que:

- a) dez educandos foram indicados, no item 3.1 do questionário de caracterização da escola como educandos com deficiência que possuem laudo médico, contudo, não foram identificados no preenchimento da ficha específica;
- b) 18 sujeitos foram identificados como educandos com deficiência, porém não possuem laudo médico e/ou relatório pedagógico ou psicopedagógico na escola;
- c) seis educandos foram indicados como educandos com deficiência, mas não têm laudo médico na escola;
- d) três educandos com deficiência, que possuem laudo médico, abandonaram a escola no primeiro trimestre de 2018, não sendo caracterizados em formulário próprio, conforme solicitação da pesquisadora;

Os educandos acima citados perfazem um total de 37 (trinta e sete) sujeitos matriculados na rede municipal de Vitória da Conquista, Bahia, que, supostamente, possuem alguma limitação e/ou deficiência, no entanto, não farão parte da análise dos dados por não possuírem o laudo médico. Cabe ressaltar que os dados da pesquisa, evidenciam dez educandos que possuem laudo e que não foram caracterizados pela unidade de ensino; cinco educandos encaminhados pelo Instituto Nacional do Seguro Social (INSS) que não apresentaram laudo médico; três alunos evadidos. Como podemos observar no Quadro 9, 66,7% das escolas da zona urbana possuem educandos matriculados sem laudo. Isso se repete também com 50% dos educandos da zona rural. Há, portanto, nesse mapeamento, algumas situações de fragilidade no que se refere à efetivação de matrículas. Exemplo disso é a pendência documental. Em relação aos 57,6% dos educandos com deficiência na Epjai, estes não apresentam o laudo médico e/ou relatório de acompanhamento pedagógico e/ou psicopedagógico. Existem quatro situações desse tipo:

a) inexistência do laudo - caracterizando a dificuldade de acesso aos serviços de saúde, no que se refere aos atendimentos realizados pelo Sistema Único de Saúde (SUS) que não dispõe de uma equipe multidisciplinar, que possa avaliar, e conceder o laudo dos pacientes com deficiência, conforme aponta uma das repostas dos questionários, a seguir: “Muitos educandos sofrem com dificuldade na visão e necessitam de atendimentos oftalmológicos. Entretanto, o SUS suspendeu atendimento a esta especialidade e os educandos não têm condições financeiras de adquirirem os óculos. Certamente, entre estes, pode ter casos mais graves” (EMAC, 2018).

b) dificuldade de acesso aos atendimentos especializados - terapias assistivas que favorecem o desenvolvimento e a aprendizagem dos sujeitos, promovendo a evolução

cognitiva, motora, comunicacional e sensorial. O acesso a esses serviços se caracteriza por pelo seu alto custo, caso sejam realizados na rede particular.

c) o contexto familiar pode favorecer ou não a busca pelo diagnóstico - caracteriza-se por fatores variados que vão desde a dificuldade de aceitação do diagnóstico até a falta de acesso aos serviços de saúde. São características desse contexto familiar: falta de acesso a um atendimento pré-natal eficiente e continuado; falta de acesso a um parto seguro e assistido; situações de extrema pobreza e vulnerabilidade social desconhecimento de seus direitos. A demora na conclusão do diagnóstico poderá retardar o acesso, em alguns casos, ao atendimento precoce, que promove uma série de benefícios e auxiliam no processo de desenvolvimento cognitivo futuro por meio dos atendimentos especializados disponíveis nas instituições de assistência social, saúde pública, ambiente escolar, bem como, o acesso à previdência social.

d) A ausência de um protocolo de atendimento específico nas escolas para atender às famílias e aos educandos com deficiência - no que diz respeito à efetivação da matrícula, falta quem oriente sobre a documentação necessária e sobre todos os aspectos que envolvem a questão da deficiência. Isso possibilitaria o acompanhamento pedagógico e o acesso às demandas educacionais especializadas disponíveis. Favoreceria, também, o levantamento de dados reais da inclusão do aluno com deficiência na Epjai, que pudessem servir de base para futuras pesquisas, com vistas ao desenvolvimento de tecnologias educacionais, propostas pedagógicas e efetivação da acessibilidade ampla a esses sujeitos nessa modalidade.

Constatamos que alguns educandos com deficiência, presentes na Epjai, na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, estão inseridos no contexto escolar. No entanto, sem o devido reconhecimento legal, que respaldaria a busca de sua permanência e aprendizagem, por meio do atendimento às suas necessidades e especificidades, no que se refere a saberes inerentes às suas singularidades, visando fortalecer o processo de inclusão na modalidade. Diante dessa ausência documental, evidenciam-se dificuldades no processo de inclusão e a negação de direitos no que tange ao seu reconhecimento enquanto público da inclusão.

O município segue a normativa legal da educação brasileira e (re)conhece, como público-alvo da educação especial, os educandos com deficiência (sensorial e física), TGD, altas habilidades e/ou superdotação. Para fins de comprovação, os educandos necessitam apresentar o laudo médico com a CID que ateste a deficiência. Com base assentada no modelo biomédico, essa exigência configura mais uma face de invisibilidade, exclusão pelo diagnóstico, que universaliza e classifica com o rótulo da incapacidade todos os educandos,

limitando-os às suas deficiências. Orrú (2016) destaca que essa prática nega a subjetividade do sujeito, ao reduzir a pessoa ao seu diagnóstico, invisibilizando a sua existência por meio de um discurso que, culturalmente, é construído a fim de materializar toda a sua abstração.

Para além da existência do laudo médico, os educandos com deficiência são pessoas com percursos, trajetórias e singularidades. Trata-se de educandos que possuem especificidades, inicialmente de aprendizagem, que repetem longas histórias de direitos negados. Na perspectiva da educação inclusiva, a condição de existência dos educandos com deficiência perpassa pela compreensão do conceito de diferença, pois o processo de construção do conhecimento é intrínseco ao educando e não externo a ele. As dificuldades e facilidades enfrentadas no processo de aquisição do conhecimento não podem ser mensuradas *a priori*. As mensurações, comparações e as quantificações não coadunam com uma proposta de educação inclusiva.

Historicamente excluídos do contexto e do debate educacional, ambos os grupos são desconsiderados como um público real e presente, configurando um cenário de múltipla (in)visibilidade. Conforme Hass (2017), a Epjai e a Educação Especial passam por um processo de reconfiguração de suas políticas, sendo asseguradas como responsabilidade de Estado, refletindo-se na escola, por meio da sua interface e registrando um aumento considerável de matrículas de educandos jovens, adultos e idosos com deficiência, a cada ano.

Logo, a necessidade de se garantir a esse segmento populacional a inclusão em uma modalidade educacional, onde a escola, além de cumprir as obrigações didáticas, pedagógicas e curriculares, assuma e exerça sua função social e o seu papel fundamental de formadora dos indivíduos, confere à EJA um lugar de destaque, que merece ser estudado e discutido em toda sua essência. (DANTAS, 2012, p. 15).

Assim como afirma Hass (2015), essa pesquisa encontra elementos que comprovam, na interface entre a Epjai e a Educação Especial, demandas semelhantes e atuais em seu processo de escolarização, áreas que buscam efetivamente o seu reconhecimento e relevância social. Diante dos contextos de exclusão vivenciados ao longo de sua trajetória, o lugar da educação se apresenta de forma singular como potencializadora. Cada um dos jovens, adultos e idosos, com deficiência ou não, que retoma o lugar de aprendiz imbuído do desejo esperançoso de aprender, não deve receber migalhas de processos excludentes baseados em leis e normativas que ainda sobrevivem, segundo Hass (2015, p. 3),

[...] no imaginário social e nas práticas pedagógicas de muitas escolas, em que o olhar aos demandantes da EJA recai sobre a falta: falta de conhecimentos acadêmicos e atitudinais; falta de experiência; falta de conhecimentos adquiridos na convivência e no trabalho, sendo comum o discurso de ‘preencher as lacunas’ de uma escolarização anterior ou da ausência de um percurso escolar. Essa visão se sustenta na incapacidade do aluno jovem e adulto, cristalizando-se, ainda mais, com a identificação de jovem e adulto ‘com deficiência’. Dessa forma, a incapacidade já existe ‘a priori’, independentemente de quem seja o jovem e adulto e/ou o jovem e adulto com deficiência que vai ingressar na EJA, pois a modalidade por si só passa a projetar um ‘status’ depreciativo do sujeito.

Desse modo, a reconfiguração do olhar sobre a Epjai perpassa por superar o conceito da falta, das carências, das limitações e das incapacidades, conforme afirma Arroyo (2017). A perspectiva em relação aos jovens, adultos e idosos precisa ser compreendida em seus tempos e percursos, com limites e possibilidades distintas, necessitando serem reconhecidos como sujeitos de direitos. A Epjai não se configura como uma segunda chance de escolarização. Cabe um olhar para além da ótica escolar. Trata-se de um contexto plural, com sujeitos singulares dentro de suas trajetórias de vida (ARROYO, 2017).

Nessa perspectiva, cabe evidenciar, como fazemos nesta dissertação, os processos de múltipla (in)visibilidade presentes na interface da Epjai e educação especial, como resultado de um fenômeno complexo que requer problematização e constante reflexão, com base em dados referentes aos processos de inclusão-exclusão dos diferentes sujeitos que compõem o contexto da Epjai. Assim, com o propósito de promover uma análise da realidade mapeada, bem como fortalecer o campo discursivo, trazemos ao debate os educandos com deficiência da Epjai em suas singularidades, refletindo sobre o direito de acesso à educação e demonstrando como se desenvolvem (ou não) os processos de inclusão na modalidade.

3.4 Atendimento Educacional Especializado: acesso, permanência e aprendizagem dos educandos

As diretrizes para a educação inclusiva da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista seguem as normativas legais da LDBEN 9.394/96, a Política Nacional de Educação Inclusiva: direito à diversidade e o Projeto Educar na Diversidade. Em seus princípios, asseguram aos educandos com necessidades educacionais especiais (NEE) o desenvolvimento de suas potencialidades de forma plena. Como uma das ações a serem desenvolvidas pela Smed, por meio do Núcleo de Educação Inclusiva, pretende realizar o Atendimento

Educacional Especializado (AEE) por meio da Sala de Recursos Multifuncionais (LAGO, 2010). Essas diretrizes encontram-se em vigor até a presente data, no entanto, o projeto de inclusão da rede municipal não será analisado nessa investigação, devido à dificuldade de acesso à normativa, conforme informado na metodologia.

Conforme apresenta a PNEE-EI (2008), o AEE 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. (BRASIL, 2008. p. 11).

A política ainda define que os sistemas de ensino devem matricular educandos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação, dos 4 aos 17 anos de idade, nas classes comuns do ensino regular e no AEE, preferencialmente na SRM (BRASIL, 2008).

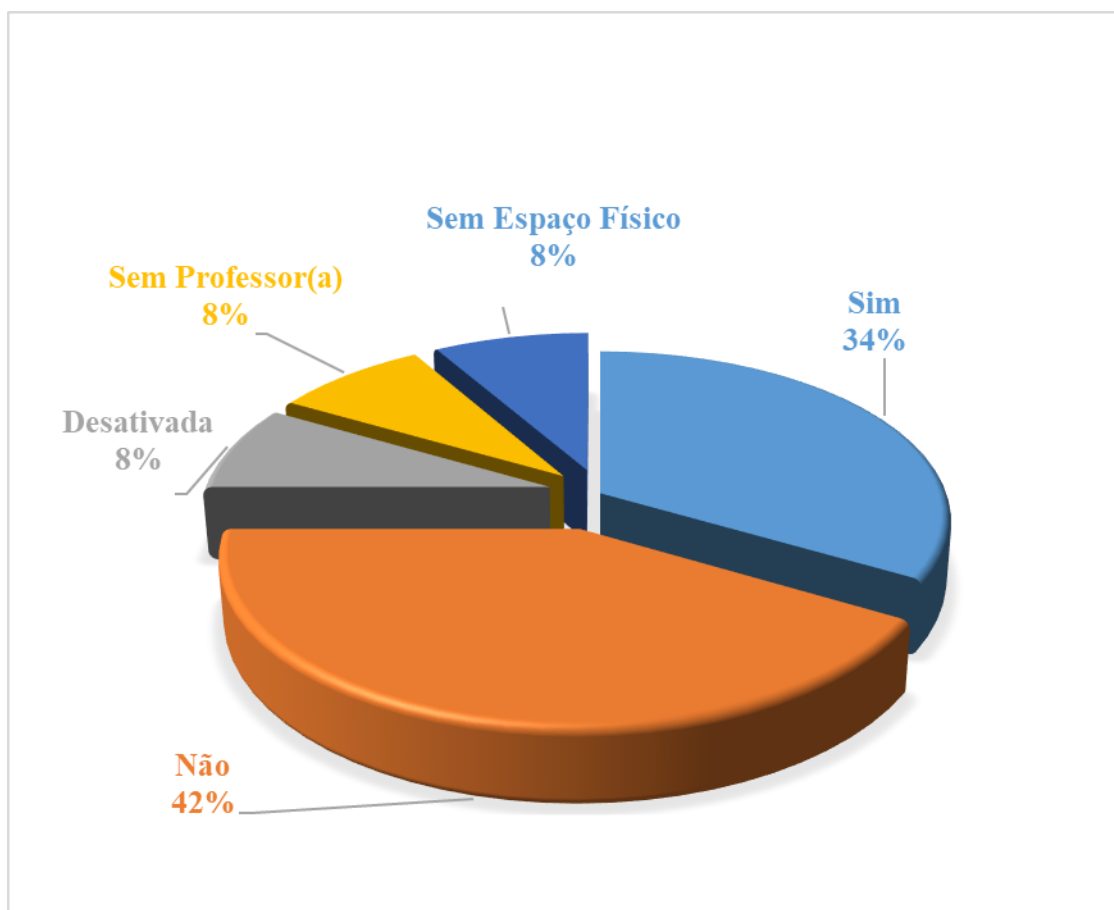
A transversalidade da educação especial na educação básica, por meio da política de educação especial, na perspectiva da inclusão na modalidade da Epjai, não está contemplada, uma vez que limita o acesso ao AEE aos educandos jovens de 15 aos 17 anos completos, em suas diretrizes. No entanto, esses jovens não se configuram como educandos da Epjai, necessariamente. Considerando o aumento da expectativa de vida da população com deficiência, observamos o fenômeno recente da busca pelo acesso ao espaço educacional como alternativa de pertencimento e de acolhimento social. Vivendo mais, esses sujeitos passam a fazer parte da população em diferentes faixas etárias, inclusive a fase geracional idosa, permeada por muitos conflitos, negação de direitos, (des)pertencimentos, descrença, infantilização; por fim, idosos com deficiência na Epjai, configurando, assim, mais uma interface que evidencia a múltipla (in)visibilidade desses sujeitos.

3.4.1 Sala de Recursos Multifuncionais

No item 3.3 do questionário, fizemos um levantamento das unidades de ensino que possuem a SRM. Obtivemos o resultado baseado nas 18 escolas que têm público-alvo da educação especial, matriculados na Epjai, conforme apresentamos no gráfico a seguir. Observamos, nesse item, que 42% das escolas municipais da zona urbana não possuem SRM; 8% relataram ter equipamentos e materiais, porém, não possuem espaço físico que permita o

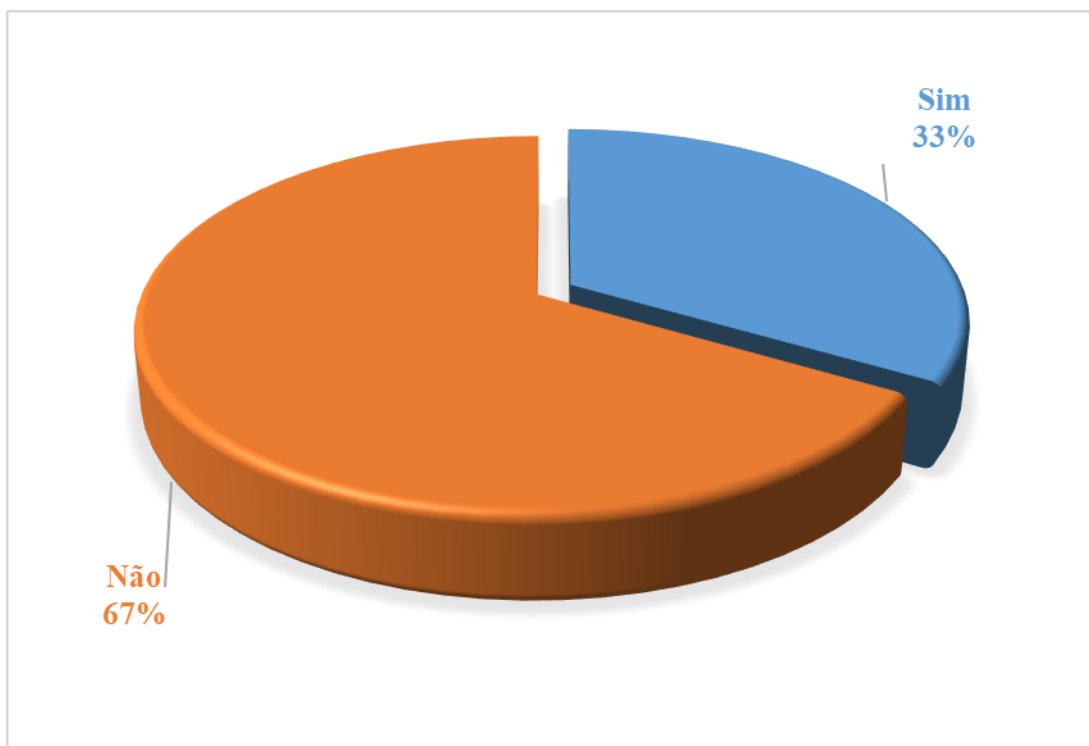
funcionamento; 8% não têm professor disponível para atuar no espaço, por isso a SRM está sem funcionamento; outros 8% relatam que a sala foi desativada por existência de pragas de passarinhos. Percebemos que 66% das instituições escolares não têm SRM para oferecer o AEE aos educandos com deficiência regularmente matriculados, incluindo também os estudantes da Epjai. Desse modo, constatamos uma acentuada ausência de cobertura do serviço do AEE na zona urbana.

Gráfico 1: Unidades de ensino com SRM – Zona Urbana



Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

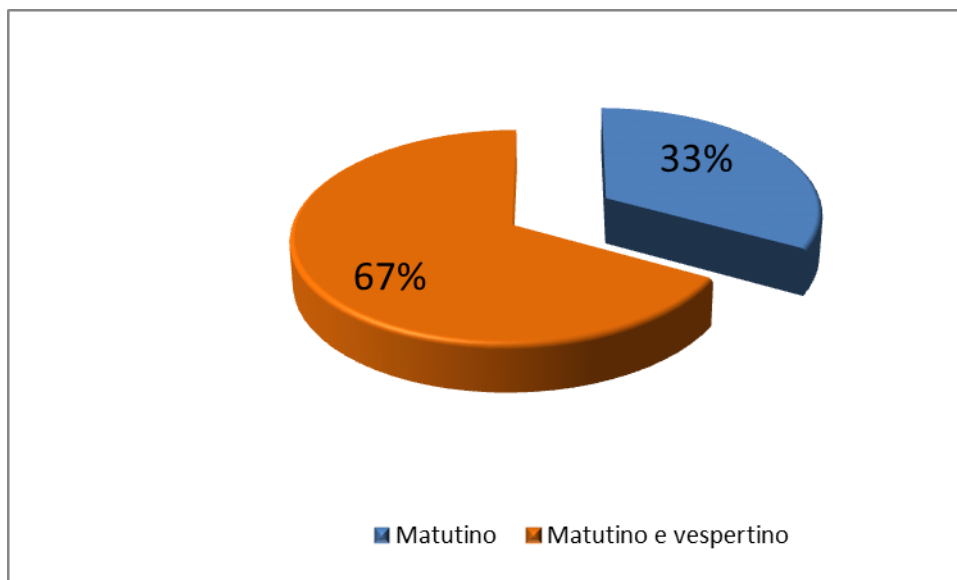
O panorama das unidades de ensino na zona rural não é diferente. No nosso mapeamento, 33% das escolas municipais possuem SRM e 66% não têm. Nesse contexto, questionamos o que tem sido oferecido como ações de atendimento educacional especializado aos educandos da educação básica da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, Bahia, uma vez que as garantias mínimas que poderiam oferecer contribuições para o processo de ensino-aprendizagem dos educandos com deficiência configuram-se como inexistentes.

Gráfico 2: Unidades de ensino com SRM – Zona Rural

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

No item 3.3.1, buscamos informações sobre o acesso ao serviço da SRM para os educandos da Epjai. Das 18 escolas municipais que atuam na interface Epjai e Educação Especial, somente seis possuem SRM; das quais, cinco responderam que os educandos têm acesso e uma informou que os educandos não têm acesso ao atendimento. Cabe salientar que o atendimento na SRM é oferecido no turno oposto às aulas nas chamadas classes regulares, sendo que 33% do serviço ocorre no turno matutino. Nesse contexto, questionamos: Em que momento os educandos do matutino frequentam a SRM, se a escola só tem esse turno de atendimento? O restante correspondente a 67% indicou que as salas de SRM funcionam no matutino e vespertino, conforme gráfico a seguir.

Gráfico 3: Turnos de funcionamento das SRM – Zonas rural e urbana



Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

No item 3.3.1, solicitamos, também, uma justificativa sobre o atendimento da SRM. Sistematizamos abaixo as respostas dos questionários.

Segundo as respostas obtidas nos questionários, a SRM pode ser frequentada por educandos com deficiência matriculados na Epjai. No entanto, esse atendimento é oferecido, exclusivamente, durante o diurno. Conforme justificativas anteriormente apresentadas, nenhuma das seis unidades escolares que possuem SRM registrou a presença de educandos da Epjai. Diante disso, questionamos a eficácia desse acesso “disponibilizado”. Os mesmos educandos, público-alvo da educação especial, que estudam na Epjai, no noturno, só têm possibilidade de participar do AEE em conjunto com os educandos do diurno, evidenciando a negação de direitos para os educandos dessa modalidade educativa.

Esse processo de encaminhamento e de (des)pertencimento do ensino comum no diurno é muito singular nos educandos com deficiência, partindo do pressuposto de que muitos deles estão frequentando o espaço escolar há anos. Eles têm uma rotina estabelecida, com vínculos afetivos e sociais dentro da escola que são importantes para a sua formação identitária, haja vista a experiência das instituições de educação especial que oferecem oportunidades de convivência social e de atendimento educacional especializado sem terminalidade específica. Ou, ainda, pode tratar de adultos e/ou idosos que nunca estiveram na escola e isso dificulta o acesso ao AEE no turno disponibilizado na SRM.

Quadro 11: Atendimentos dos educandos da Epjai nas SRM

Nº	ESCOLAS	RESPOSTAS
01	EMAC	Não tem SRM.
02	EMFSA	O aluno não é atendido. Os educandos que desistiram eram atendidos.
03	EMJMT	Possui, porém, está desativada por falta de condições de atendimento (sujeiras e pragas de passarinhos).
04	EMJDAHT	Não tem SRM.
05	EMLP	Sim. Os educandos da EJA são atendidos no diurno, no entanto, não frequentam por causa das demandas pessoais. Dois educandos frequentam o atendimento da APAE.
06	EMMRS	Não tem SRM. Falta de suporte da Secretaria de Educação.
07	EMMSA	Não tem SRM.
08	EMPEMT	SRM desativada. A sala ficou sem profissional de 2012 até a data atual. Assim, a sala não está funcionando.
09	EMFCS	Não possuímos sala de recursos multifuncionais.
10	EMPHCF	Não tem SRM.
11	EMPMCMB	Não tem SRM.
12	EMZS	Não. A sala existiu e foi fechada há 4 anos. Foi desativada, por falta de professor para atendimento.
13	CEEPR	Não tem SRM.
14	CCMM	Não tem SRM
15	EMFH	Não tem SRM
16	EMDO	Não tem SRM
17	EMEC	Sim. O aluno não quer frequentar.
18	EMJRP	Sim.

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

Compreendendo a singularidade dos sujeitos, levando em consideração a importância desse espaço de aprendizagem para a sua autoafirmação como pessoas autônomas e capazes de aprender, faz-se necessária a criação de estratégias que possibilitem o acesso aos diferentes contextos da Epjai com possibilidades de participação dos educandos com deficiência no contexto escolar, tais como: o oferecimento da Epjai no diurno (atendendo a todas as fases geracionais com deficiência ou não); contemplar o turno noturno com garantia do AEE por meio da SRM, com metodologias específicas para a modalidade, considerando as especificidades dos sujeitos e suas trajetórias de vida.

O ir e vir de processos de exclusão pela deficiência marca, profundamente, e não é fácil para um educando com deficiência, que (re)constrói e (re)significa sua identidade estudantil como estudante da Epjai, compreender a necessidade de retornar ao “turno das crianças” para ter acesso ao atendimento educacional especializado na SRM. Para eles, é como se essa etapa da vida já estivesse sido superada (MORAIS, MPF, 2018).

“Os educandos da EJA são atendidos no diurno, no entanto, não frequentam por causa das demandas pessoais. Dois educandos frequentam o atendimento da Apae²⁸” (EMJMT, 2018). A singularidade e subjetividade dos educandos com deficiência é mais uma vez (in)visibilizada, pois não é avaliada a sua realidade como sujeito que tem outras ocupações ou compromissos (profissionais, sociais e/ou familiares) que podem impedir a sua frequência no turno oposto para o atendimento. Orrú (2016) afirma que, negando a sua subjetividade, reduzindo a pessoa ao seu diagnóstico e invisibilizando a sua existência por meio de um discurso social e culturalmente construído de incapacidade, materializa-se toda a sua abstração. Por meio de um discurso eminentemente implícito, nesse contexto, o educando pode ser visto como alguém que não tem responsabilidades externas à escola, não tem compromissos e sua rotina é desprovida de quaisquer obrigações.

No que diz respeito à desativação das SRM, temos três respostas que indicam o motivo da desativação, sendo elas: “A sala ficou sem profissional em 2012 até a data atual. (EMPEMT, 2018)”; “A sala existiu e foi fechada há 4 anos. Foi desativada, por falta de professor para atendimento. (EMZS, 2018); “Possui, porém, está desativada por falta de condições de atendimento (sujeiras e pragas de passarinhos)” (EMJMT, 2018). Essas três unidades de ensino são escolas de grande porte na zona urbana com um número significativo de educandos matriculados. No contexto da pesquisa de campo, em diálogo com funcionários da escola, foi relatado que, mesmo com a presença de muitos educandos no diurno, público-alvo da educação especial, as SRM não são utilizadas, por falta de professor.

A oferta do AEE e a criação das SRM na rede municipal de ensino fazem parte das ações elencadas nas diretrizes que visam promover a inclusão escolar em Vitória da Conquista, Bahia. Em 2004, a gestão municipal já anunciava a construção de escolas inclusivas por meio das diretrizes, dentre as quais, oferecer suporte técnico e metodológico, bem como a formação continuada para os docentes que atuam com educandos público-alvo da política de educação especial, visando atender a normativas legais (LAGO, 2010). Nove anos após os indicativos crescentes do AEE no município, os discursos de descrença na política de inclusão, a falta de articulação que favoreça a transversalidade da modalidade na educação básica, a falta de corpo docente habilitado para a sala de recursos e/ou, a desativação das salas

²⁸ Associação de Pais e Amigos os Excepcionais de Vitória da Conquista, instituição de atendimento educacional especializado e Centro de Convivência e Fortalecimento de Vínculos que atende educandos com deficiência no contraturno à escola regular. Apesar de informar a participação dos educandos no referido serviço, a unidade de ensino não estabelece diálogo para conhecer as demandas dos educandos, suas habilidades e/ou potencialidades.

de recursos multifuncionais são exemplos do desrespeito aos direitos dos sujeitos educandos matriculados no campo da educação básica.

Ao questionar a justificativa do não AEE, duas escolas apontaram: “Falta de suporte da Secretaria de Educação” (EMMRS 2018; EMMAS, 2018); uma informou a “Inexistência e falha da política pública e atendimento especializado (Informação/ interesse/descaso)” (EMFH, 2018). Constatamos, assim, que, em 2018, ficaram evidentes a falta de suporte técnico da Smed, no que se refere à implantação de novas SRM, bem como o acompanhamento das ações das salas existentes e a disponibilização de professores habilitados para atuarem no AEE.

Propondo uma reflexão sobre os tempos pedagógicos da Epjai, em contraponto ao ensino comum, Hass (2015, p.352) considera que se faz necessário, “[...]criar alternativas para a oferta do AEE, para além da sala de recursos multifuncionais. Cabe às gestões escolares repensar esse atendimento para atender às especificidades desse público, ao invés de insistir no discurso de que o público não está adequado à proposta [...]”. Garantir a transversalidade da educação especial e o AEE na educação básica municipal ainda é um desafio. Garantir a sua implementação na modalidade da Epjai deve ser uma proposição urgente, visto que a presença cada vez maior de educandos com deficiência na modalidade é uma reafirmação das pesquisas desenvolvidas no país.

3.5 Acessibilidade: diferentes contextos

A acessibilidade foi o tema central da questão proposta no item 3.4. Buscamos identificar adaptações já realizadas nas escolas da rede municipal de ensino, visando atender às necessidades especiais dos educandos com deficiência por meio da acessibilidade de espaços, mobiliários, equipamentos, informação e comunicação.

Dois escolas municipais afirmaram possuir acessibilidade nos aspectos anteriormente apresentados. No entanto, a justificativa dada aponta uma compreensão limitada do termo acessibilidade, atrelando-a somente à remoção das barreiras arquitetônicas, conforme resposta a seguir: “A escola tem rampas, barras, piso tátil, portas largas, banheiro adaptado, mesas de recortes” (EMFSA, 2018), desconsiderando, pelo desconhecimento e/ou grau de relevância, os demais aspectos da acessibilidade.

Algumas unidades escolares fizeram referência a adaptações realizadas há um tempo na escola para promover a acessibilidade. Em consulta ao *site* do MEC, verificamos que o

esse Ministério apoiou ações de mudanças arquitetônicas, de acordo com as normas de acessibilidade previstas pela Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), visando à promoção da acessibilidade de 2003 a 2006, por meio de propostas apresentadas pelas secretarias de educação com aprovação da Secretaria de Educação Especial. No período de 2005 a 2008, com base nos dados do Censo Escolar, realizado pelo MEC/INEP²⁹(2009), foram destinados recursos às unidades de ensino que informaram, no Censo Escolar, o registro de matrículas de educandos público-alvo da educação especial em classes comuns. As adaptações foram realizadas por meio do Programa Implantação de SRM. Posteriormente, foi criado o Programa Escola Acessível, que passa a fazer parte do Plano de Desenvolvimento da Escola, que foi estabelecido mediante o Compromisso Todos Pela Educação e do Plano de Ações Articuladas (BRASIL, 2011).

O Programa Escola Acessível foi regulamentado mediante Resolução de nº 27/2011, que destinou recursos financeiros por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) para escolas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, que tinham sido beneficiadas com SRM no ano letivo de 2009. Nesse ano, foram priorizadas 27 mil escolas. O programa tinha como objetivo geral:

Promover a acessibilidade e inclusão de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação matriculados em classes comuns do ensino regular, assegurando-lhes o direito de compartilharem os espaços comuns de aprendizagem, por meio da acessibilidade ao ambiente físico, aos recursos didáticos e pedagógicos e às comunicações e informações (BRASIL, 2011, p. 05).

O Programa Escola Acessível procura consolidar a construção de um sistema de ensino inclusivo, buscando a efetivação de uma meta de inclusão plena, como condição necessária para uma educação de qualidade (BRASIL, 2011). Os valores destinados ao cumprimento desse objetivo, no ano de 2011, variava de acordo com a quantidade de alunos. A escola poderia receber um valor de até R\$ 6.000,00 (seis mil reais). A partir de 1.000 (mil) alunos, receberia um valor de até R\$ 9.000 (nove mil reais) por escola. A unidade escolar deveria ser habilitada, conforme exigência do MEC, por meio da apresentação e organização de uma extensa documentação comprobatória, da criação de um plano de trabalho para ser executado, devendo passar por uma criteriosa prestação de contas. Essas contingências, por

²⁹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep)

sua vez, podem ter dificultado o acesso a esse programa pela maioria das escolas, por carência de suporte técnico para desenvolver a proposta à época.

Conforme lista disponível no portal do MEC, a cidade de Vitória da Conquista, Bahia, foi em 2011 com o Programa Escola Acessível em dez escolas municipais e quatro estaduais, as quais haviam sido com SRM em 2009. Localizamos quatro unidades de ensino atendidas pelo projeto e que participaram da nossa pesquisa, a saber: EMLP, EMACS, EMAMR e EMJDAHT. Em 2013, somente uma escola do Estado foi contemplada com o programa. Nos anos subsequentes, não encontramos informações sobre as deliberações para a continuidade do projeto. Vale ressaltar que uma unidade de ensino, contemplada com a verba para promover a acessibilidade nos moldes dessa resolução, recebeu em 2009, os materiais para a oferecer o AEE por meio da SRM e até hoje não está em funcionamento devido a falta de espaço físico na unidade, bem como do profissional para atuar nesta área.

Em continuidade à proposta do Programa Escola Acessível, em novembro de 2018, MEC/FNDE³⁰, por meio da Resolução nº 20, disponibilizou recursos e apresentou a sua nova proposta de operacionalização por meio do PDDE. No entanto, essa normativa se diferencia das iniciativas anteriores uma vez que destina os recursos para promover a acessibilidade às escolas que, preferencialmente, tenham alunos público-alvo da educação especial. Reafirma a necessidade de manter a escola como um espaço acessível para toda a comunidade, pois se trata de um espaço diverso ao qual todos devem ter acesso. Desse modo, abre margem para que qualquer escola possa ser contemplada com o programa.

Essa resolução aborda, também, o custeio de materiais de consumo permitindo a compra de jogos pedagógicos. Quanto aos valores estabelecidos, estes foram reajustados: unidades com 199 (cento e noventa e nove) alunos poderiam receber um valor de até 9.960,00 (nove mil seiscentos e sessenta reais); a partir de 1.000 (mil) alunos, receberia um valor de até 18.000,00 (dezoito mil reais) em cada escola. As instituições necessitam seguir os critérios de habilitação, elaboração de plano de atendimento, relatórios de execução e prestação de contas.

Ressaltamos que a contrapartida municipal para a implantação da SRM consiste na oferta do espaço físico e na disponibilização de um professor(a) com formação específica para atuar no AEE. Em Vitória da Conquista, observamos a dificuldade do poder público municipal em manter a contrapartida, com vistas à promoção dessa inclusão total dos educandos público-alvo da educação especial, conforme meta do programa.

³⁰ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE)

Observamos o desmonte da estrutura pública para a qual vêm sendo destinados os recursos anos a fio, conforme relatos apresentados. Confirmamos que os atendimentos estão suspensos por falta de professor, contaminação da sala por pragas e/ou a falta de espaço físico para o seu funcionamento. Em relação à ausência de professores para atuar na SRM, resta avaliar a formação permanente do corpo docente. Mencionada nas diretrizes para inclusão municipal, a aprovação da resolução para a promoção da inclusão no município, por hora, não tem conseguido suprir as demandas das escolas com a SRM sem funcionamento, nem mesmo habilitando novas unidades para recebê-las.

Oito escolas sinalizaram que a promoção da acessibilidade ocorreu de forma parcial, apontando os elementos que caracterizam essa resposta, conforme destaques a seguir: “Alguns mobiliários e equipamentos ficaram estragados ao longo dos anos” (EMJMT, 2018); “O espaço possui acessibilidade, porém, não dispomos de nenhum outro recurso para atender as necessidades especiais desses educandos” (EMFCS, 2018). Duas dessas escolas associaram a acessibilidade à adaptação dos recursos didáticos para os educandos, atribuindo ao professor a reponsabilidade em promover a inclusão, justificando que os educandos apresentam uma deficiência leve e “[...] acompanham as atividades com os demais educandos da escola” (EMPMCMB, 2018). E ainda: “[...] De acordo com as necessidades dos educandos são feitas as adaptações (EMPHCF, 2018)”.

Considerando a insuficiência quantitativa de profissionais que atuam como coordenadores pedagógicos nas escolas para a modalidade da Epjai; o planejamento esporádico com o núcleo pedagógico na Smed; a constante rotatividade dessas equipes técnicas, configurando a descontinuidade do trabalho pedagógico, bem como, a inexistência de articulação entre as modalidades da EJA e Núcleo de Educação Inclusiva, algumas questões, que são evidenciadas e que repercutem, negativamente, na prática docente, inviabilizam o desenvolvimento de propostas sólidas de promoção da inclusão na sala de aula, conseqüentemente, na educação municipal.

Nesse contexto, os educandos com deficiência, regularmente matriculados na educação municipal, têm sido (in)visibilizados pela falta de atendimento educacional especializado, bem como, pelas condições limitadoras às quais o trabalho docente está submetido. Isto foi verificado nas respostas apresentadas nos questionários, ao falarem sobre a ausência de suporte técnico; de uma proposta metodológica inclusiva e específica para Epjai; e de acesso à formação continuada para os docentes.

Cinco unidades de ensino informaram que “Falta a acessibilidade aos espaços e mobiliários” (EMPEMT), justificando não haver nenhuma acessibilidade na escola. Nesse

questo, cabe pensar como tem sido oportunizado o acesso aos educandos com deficiência nesses espaços escolares, uma vez que a presença de educandos com deficiência, TGD e altas habilidades/superdotação está presente no contexto escolar também no diurno. Estes não contam com a acessibilidade aos espaços, mobiliários, equipamentos, informação e comunicação.

Das 18 instituições, três unidades de ensino não responderam a questão sobre a acessibilidade aos espaços, mobiliários, equipamentos, informação e comunicação.

Considerando a existência do Programa Escola Acessível, apresentando anteriormente, a que se devem as dificuldades de acesso às políticas públicas que têm sido oportunizadas para os municípios por meio de resoluções específicas que favorecem inclusão? Ressaltamos que o caráter documental nos processos de matrícula de todo o público-alvo da educação especial interfere no processo de encaminhamento de tais políticas, como foi analisado anteriormente. Existe, ainda, uma pendência documental no que se refere ao acesso aos laudos médicos por parte de alguns educandos.

Nessa perspectiva, avaliamos também o compromisso da Smed em promover a qualificação técnica de todas as unidades de ensino a fim de garantir a acessibilidade a toda a comunidade escolar, uma vez que a Resolução nº 20 de 2018 prevê que há destinação do recurso a todas as instituições, visando promover a acessibilidade em todas as suas especificidades, a qualquer indivíduo que frequente o ambiente escolar. Isso é considerado um dever do estado. Aos gestores das unidades de ensino cabe a responsabilidade de elaborar o plano de atendimento, bem como seguir as normas de habilitação, buscando a Smed em caso de dúvidas e/ou apoio técnico para a adesão ao programa. Há uma possibilidade real de custeio das adequações possíveis dentro da escola.

De acordo com a PNEE-EI/ 2008, a organização dos sistemas de ensino deve contemplar as condições de acessibilidade total, visando remover barreiras arquitetônicas, urbanísticas, na edificação, bem como instalações, equipamentos e mobiliário, no transporte escolar e, por fim, impedimentos de caráter informacional e comunicacional. Essas medidas representam a promoção do acesso, mobilidade e inclusão no contexto escolar (BRASIL, 2008). Diante das respostas anteriormente apresentadas, entendemos que a promoção do acesso à pessoa com deficiência no contexto das escolas municipais vem sendo oportunizado de forma incipiente nas unidades pesquisadas. Consideramos que o acesso às informações sobre os recursos, por meio do Programa Escola Acessível, destinado às escolas municipais, estaduais e Distrito Federal precisa ser de conhecimento de todos os gestores das escolas.

3.5.1 Adaptação metodológica: materiais didático-pedagógicos

A adaptação dos materiais didático-pedagógicos a fim de favorecer a aprendizagem e a valorização das diferenças, com vistas a contemplar as especificidades dos educandos, como um aspecto da acessibilidade que deve ser assegurada, foi tema de investigação no item 3.6. Buscamos compreender se as unidades escolares ofereciam adaptação dos materiais didático-pedagógicos para os educandos com deficiência na Epjai (Quadro 12). Sete escolas responderam possuir adaptação metodológica para os alunos com deficiência; nove responderam que não possuem e não justificaram a resposta; duas não responderam a questão.

As justificativas apresentadas quanto à adaptação metodológica e dos materiais didático-pedagógicos estão em três escolas relacionadas ao oferecimento das atividades e materiais de apoio ampliados para os educandos que apresentam baixa visão, bem como impressão colorida e jogos concretos, conforme se segue: “O recurso mais utilizado são os textos com fontes maiores e uma melhor distribuição da luz na sala de aula, atualmente” (EMAC, 2018); “Ampliação de material, xerox colorida e materiais com jogos concretos” (EMLP, 2018); “Procura aumentar a fonte das atividades para educandos de baixa visão (CEMEPR,2018)”. As adaptações metodológicas que atendam a interface da educação especial presente na Epjai na perspectiva da inclusão poderiam vincular-se ao projeto político-pedagógico da escola, com metodologias específicas para o seu público-alvo. Essa experiência na Epjai poderia ser configurada como um espaço de ressignificação e reafirmação de autonomia e de identidade da Epjai em um contexto que contemple suas singularidades.

Quadro 12: Adaptação de materiais didático-pedagógicos

Nº	ESCOLAS	RESPOSTAS
01	EMAC	Sim. O recurso mais utilizado são os textos com fontes maiores e uma melhor distribuição da luz na sala de aula, atualmente.
02	EMFSA	Sim. Os professores são orientados para fazer adaptações das atividades realizadas em sala de aula.
03	EMJMT	Sim. As adaptações são feitas pelos professores, a partir das atividades adequadas ao nível do aluno, possibilitando o seu desempenho cognitivo.
04	EMJDAHT	Não.
05	EMLP	Sim. Ampliação de material, xerox colorida e materiais com jogos concretos.
06	EMMRS	Sim. As atividades feitas em classe pelo professor são adaptadas de acordo com a necessidade do aluno.
07	EMMAS	Não.
08	EMPEMT	Não.
09	EMFCS	Não.
10	EMPHCF	Não.
11	EMPMCMB	Não.
12	EMZS	Não respondeu.
13	CEMEPR	Sim. Procura aumentar a fonte das atividades para educandos de baixa visão.
14	CEMM	Sim. Material pedagógico diferenciado dos demais educandos.
15	EMFH	Não.
16	EMDO	Não.
17	EMEC	Não respondeu.
18	EMJRP	Não.

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

Ao professor, é atribuída a responsabilidade de “planejar e organizar atividades” para os educandos com deficiência presentes na turma, segundo as respostas que afirmam: “As atividades feitas em classe pelo professor são adaptadas de acordo com a necessidade do aluno” (EMMRS, 2018); “As adaptações são feitas pelos professores, a partir das atividades adequadas ao nível do aluno, possibilitando o seu desempenho cognitivo” (EMJMT). Cabe analisar, considerando essas afirmativas, se o corpo docente da Epjai se considera habilitado para atuar nessa interface.

No geral, percebemos, nas respostas dos sujeitos da pesquisa, que o corpo docente compreende a necessidade da construção de propostas metodológicas para a Epjai que vão além da exposição de conteúdos e/ou reprodução de atividades pré-estabelecidas para os educandos com ou sem deficiência. Nessa perspectiva, refletimos: quais concepções e práticas docentes orientam os processos de inclusão na Epjai em Vitória da Conquista? A ausência da formação continuada para atuar na modalidade, bem como, nessa interface, é uma crítica

presente no contexto das escolas, conforme ressalta, por exemplo, a EMDO (2018): “Geralmente os professores não recebem uma formação específica para o desenvolvimento dessas atividades.” O saber docente para a consolidação da inclusão se assenta, segundo Montoan (2003, p. 41), na prática do “[...] professor que se engendra e participa da caminhada do saber ‘com’ seus alunos”.

Quanto ao corpo docente da Epjai, vale considerar o tempo de atuação na modalidade, uma vez que a rotatividade docente nas turmas de Epjai é uma realidade constante no âmbito municipal. Nas visitas de campo, observamos um número considerável de professores contratados por tempo determinado. Essa realidade revela uma possível descontinuidade do trabalho pedagógico na Epjai, dificultando o desenvolvimento das atividades pedagógicas, bem como a construção de uma proximidade com a turma que favoreça a compreensão de seus tempos, histórias e processos.

Cabe ressaltar que, na EMFSA, existe uma divergência em relação às das demais repostas: “Os professores são orientados para fazer adaptações das atividades realizadas em sala de aula” (EMFSA, 2018). Acreditamos que essa experiência na EMFSA se deve à existência de um trabalho específico que funciona há alguns anos, na rede municipal de ensino. Esse trabalho se caracteriza como uma referência municipal do AEE por meio da atuação dos professores da SRM em parceria com os demais docentes da escola, no que refere ao acesso a orientações pedagógicas para atuar com educandos com deficiência nas salas comuns.

No item 3.6.2, buscamos mapear as informações que justificam o não oferecimento das adaptações metodológicas (Quadro 13). São elas: nove unidades de ensino não apontaram justificativa; nove afirmaram não possuir adaptação metodológica para os educandos da Epjai com deficiência e apontaram algumas justificativas, nas quais indicam que se faz necessário mapear e identificar os educandos da Epjai que têm alguma deficiência. A título de exemplificação, citamos: “Primeiro é essencial identificar os educandos com deficiência e isso não ocorre. O que a escola faz é orientar os educandos a procurarem um especialista” (EMAC, 2018). Essa é uma referência aos educandos que estão regularmente matriculados e frequentes na Epjai. A unidade escolar observa comportamentos e formas de participação que indicam dificuldades do educando no ambiente escolar, no entanto, a modalidade não é assistida por nenhum encaminhamento para avaliação e posterior direcionamento para o sistema de saúde, como ocorre com outros níveis de ensino por meio do Núcleo de Educação Inclusiva da Smed. O que os educandos recebem, no caso específico dessa escola, é uma orientação individual para a família, visando à busca de um encaminhamento por meio da

rede pública de saúde e assistência social. O que vem ocorrendo, conforme análise anterior, é a incidência de questões como: pendência documental; ausência de laudos médicos e/ou a falta de acesso aos serviços intersetoriais que auxiliariam nesses processos de inclusão.

Quadro 13: Razões pelas quais não fazem adaptações didático-pedagógicas

Nº	ESCOLA	RESPOSTA
01	EMAC	Primeiro é essencial identificar os educandos com deficiência e isso não ocorre. O que a escola faz é orientar os educandos a procurarem um especialista.
02	EMFSA	Não respondeu.
03	EMJMT	Não respondeu.
04	EMJDAHT	Não. As necessidades do aluno não pedem grandes adaptações, mas questões dos materiais didáticos.
05	EMLP	Não respondeu.
06	EMMRS	Não respondeu.
07	EMMAS	Falta de recurso humano e material.
08	EMPEMT	Não. Por falta de profissional capacitado.
09	EMFCS	Não. Não possuímos materiais didáticos adaptados.
10	EMPHCF	Não. Não existem na escola materiais didáticos que possam ser adaptados às especificidades desses educandos, digo, das necessidades desses educandos.
11	EMPMCMB	Não respondeu.
12	EMZS	Não respondeu.
13	CEEPR	Não respondeu.
14	CEMM	Não respondeu.
15	EMFH	Não.
16	EMDO	Não. Geralmente os professores não recebem uma formação específica para o desenvolvimento dessas atividades.
17	EMEC	Não respondeu.
18	EMJRP	Não. A professora do AEE só trabalha no turno matutino e vespertino.

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

Três escolas apontaram a ausência de profissionais especializados para auxiliar na construção dos materiais; a ausência de apoio aos docentes das salas comuns; a falta de materiais didático-pedagógicos; a inexistência de acompanhamento sistemático dos educandos público-alvo da educação especial na educação básica. São exemplos destas ausências: “Falta de recurso humano e material” (EMMAS, 2018); “Não possuímos materiais didáticos adaptados (EMFCS, 2018). Essas afirmações não se limitam à modalidade da Epjai, uma vez que as unidades de ensino não contam com o funcionamento e/ou a existência da SRM, apontando para uma inviabilidade do trabalho docente, no que diz respeito à inclusão no contexto escolar. Uma unidade de ensino apresentou a ausência do professor da SRM

como justificativa para a não adaptação dos materiais didáticos, de acordo com resposta a seguir: “Não. A professora do AEE só trabalha no turno matutino e vespertino” (EMJRP, 2018).

No item 3.8, tivemos como foco a oferta de alguma adaptação de materiais didático-pedagógicos para os educandos por parte da Smed, por meio da Coordenação Pedagógica da Epjai e do Núcleo de Educação Inclusiva. Seis escolas não responderam à questão e nem apresentaram justificativa; uma escola apontou que a coordenação da EJA da Smed nunca ofereceu formação e/ou adaptação de materiais, porém, o Núcleo de Educação Inclusiva já o fez; uma escola informou que, a depender da deficiência, a Smed oferece atendimento; nove escolas municipais destacaram que não receberam atendimento. Destacamos, a seguir, uma dessas afirmações:

Não. Até o momento não conhecem nossos educandos. Nunca fizeram levantamento, nem reunião, ou formação para professores da EJA. Entretanto, no ano de 2016, ofereceram um curso on-line para muitos profissionais da cidade e região (curso abrangente), mas o que precisamos são ações mais específicas, principalmente, para mapear e encaminhar os casos existentes. (EMAC, 2018).

O depoimento anterior evidencia a omissão do poder público e a necessidade e relevância do mapeamento para identificar os educandos, público-alvo da política de educação especial, visando acompanhá-los, sistematicamente, em seus processos de aprendizagem no contexto escolar.

No que se refere à formação continuada, as escolas indicaram a inexistência do trabalho por parte da Smed: “A secretaria nunca ofereceu essa formação para as escolas” EMLP (2018); “Não temos conhecimento de nenhuma formação do Núcleo de Educação Especial para EJA” (EMDO, 2018). “Não há esse diálogo entre as áreas e nem com a escola” (EMPMCMB, 2018). “A secretaria não ofereceu material e não realiza nem visita à escola” (EMZS, 2018). O Quadro 14 apresenta a sistematização das respostas em relação à formação docente para atuar na área.

Nesse aspecto, observamos a ausência do diálogo e a promoção da intersetorialidade no contexto da Smed, assim como a regulamentação da própria coordenação da EJA, uma vez que a resolução específica propõe o “[...] oferecimento de assessoria pedagógica e apoio especializado sistemático aos docentes que atendem ao público-alvo da educação especial, e a redução do número de educandos nessas salas de aula (PMVC, 2013, p 2). As respostas apresentadas evidenciam os silenciamentos e os processos de exclusão presentes no contexto

da Epjai no município. Essa ausência também é percebida com as demais secretarias municipais, como a saúde e assistência social.

O Marco da Ação de Belém (Unesco, 2010, p. 9) propõe a compreensão da natureza intersetorial e do agir integrado da/na educação por meio de “[...] políticas e medidas legislativas para a educação de adultos [...] abrangentes, inclusivas e integradas [...]”. Desse modo, no campo da Epjai as ações e políticas necessitam avançar numa dimensão intersetorial, integradas à dinâmica da gestão de políticas em distintos contextos e secretarias.

Quadro 14: Formação oferecida pela Smed

Nº	ESCOLA	RESPOSTA
01	EMAC	Não. Até o momento não conhecem nossos educandos. Nunca fizeram levantamento, nem reunião, ou formação para professores da EJA nesse ano. Entretanto, no ano de 2016, ofereceram um curso <i>on-line</i> para muitos profissionais da cidade e região (curso abrangente), mas o que precisamos são ações mais específicas, principalmente, para mapear e encaminhar os casos existentes.
02	EMFSA	O núcleo da EJA não, mas os professores recebem orientações nas formações com o Núcleo de Educação Especial.
03	EMJMT	Justificado no 3.6.2
04	EMJDAHT	Não respondeu.
05	EMLP	A secretaria nunca ofereceu essa formação para as escolas.
06	EMMRS	Dependendo da deficiência, oferece esse suporte.
07	EMMAS	Não respondeu.
08	EMPEMT	Não respondeu.
09	EMFCS	Até o presente momento, a Secretaria Municipal de Educação não ofereceu nenhuma adaptação dos materiais didáticos, pedagógicos, pelo fato dos educandos que estão matriculados na EJA não precisarem de tal material.
10	EMPHCF	A escola nunca recorreu; se oferece, desconhecemos.
11	EMPMCMB	Não há esse diálogo entre as áreas e nem com a escola.
12	EMZS	A Secretaria não ofereceu material e não realiza nem visita à escola.
13	CEEPR	Chegaram alguns materiais em <i>braille</i> .
14	CEMM	O professor procura adaptar.
15	EMFH	Não respondeu.
16	EMDO	Não temos conhecimento de nenhuma formação do Núcleo de Educação Especial para EJA.
17	EMEC	Não respondeu.
18	EMJRP	Não respondeu.

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

A formação continuada no ambiente escolar, voltada para todos os atores envolvidos no processo educacional, é pauta prioritária na construção de currículos e de práticas educativas inclusivas, conforme indicava Freire (1992, p. 23): “[...] estou convencido da

importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras entre quem inclui vigias, merendeiras, zeladores.” Uma formação capaz de pensar a educação com rigor teórico-metodológico, respeito aos sujeitos envolvidos no processo, atitude crítica, compreendendo a diversidade e a identidade dos educandos, por meio da ação dialógica e da reflexão permanente das práticas educativas.

Nessa perspectiva, a escola necessita garantir espaços de formação permanente, por meio de propostas pautadas em cada realidade escolar, oportunizando um processo formativo dentro da unidade escolar. Percebemos que o universo no qual o docente está imerso na sala de aula oferece poucas oportunidades individuais e coletivas de reflexão. Nesse sentido, as práticas inclusivas pautadas no respeito à diferença poderão apontar caminhos articulando o currículo com a diversidade humana, como um elemento singular, baseado na realidade contextual (ALMEIDA; RAMOS, 2012). Assentar a prática educativa na diferença pressupõe coragem, determinação, robustez pedagógica, criticidade, coragem e capacidade de constante (re) invenção (FREIRE, 2015).

3.5.2 Existência de cuidador ou monitor para apoio aos educandos

A disponibilidade de monitor³¹ ou cuidador e/ou profissionais de apoio responsáveis pelo acompanhamento dos educandos com deficiência na Epjai foi investigada no item 3.7. Em resposta à questão, 16 unidades de ensino informaram não ter nenhum profissional que desenvolva as atribuições inerentes a esta função; uma unidade informou que já solicitou à Smed; e uma destacou a presença do intérprete de Libras para auxiliar a aprendizagem de um aluno surdo. Segundo a EMEC (2018), “[...] apoio de cuidador está relacionado à CID do aluno. Ele precisa ter dependência nas atividades de locomoção ou, mesmo, requerer vigilância constante.” A concessão do monitor, cuidador e/ou profissionais de apoio atende à prerrogativa legal da PNEE (2008), de acordo com a demanda individual do educando e da CID do aluno. Entendemos que um educando com uma demanda específica requer maior atenção a fim de evitar alguns acidentes ou mesmo exposição a alguma vulnerabilidade no ambiente coletivo da escola, porém, esse cuidado não pode restringir sua convivência social

³¹Conforme a PNEE-EI (BRASIL, 2008, p. 13), os apoios especiais podem ser “[...] disponibilizados nas funções de instrutor, tradutor/intérprete de Libras e guia-intérprete, bem como de monitor ou cuidador dos estudantes com necessidade de apoio nas atividades de higiene, alimentação, locomoção, entre outras, que exijam auxílio constante no cotidiano escolar”, de acordo com a necessidade de cada educando.

saudável com os demais colegas. No Quadro 15, apresentamos todas as respostas apresentadas nos questionários.

Quadro 15: Existência de cuidador e/ou monitor

Nº	ESCOLA	RESPOSTA
01	EMAC:	Não se aplica.
02	EMFSA:	Não.
03	EMJMT	Sim, já foi solicitado.
04	EMJDAHT	Não.
05	EMLP	Não.
06	EMMRS	Não.
08	EMMAS	Não.
07	EMFCS	Não.
09	EMPEMT	Não.
10	EMPHCF	Não.
11	EMPMCMB	Não.
12	EMZS	Não.
13	CEEPR	Não.
14	CEMM	Não.
15	EMFH	Não.
16	EMDO	Não.
17	EMEC	O apoio de cuidador está relacionado ao CID do aluno. Ele precisa ter dependência nas atividades de locomoção ou, mesmo, requerer vigilância constante etc. Não é o caso do aluno da EJA. A deficiência dele é mental, comportamental, intelectual.
18	EMJRP	Intérprete de Libras.

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

Quanto à oferta de intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e guias intérpretes, somente uma escola apontou a presença de um educando surdo, destacando que “Tanto no caso da surdez e baixa visão ou cegueira os educandos são conduzidos para instituições que possam ajudá-los de modo mais sistêmico” (EMEC, 2018); “Alunos surdos encaminhamos para o Centro Municipal de Educação Professor Paulo Freire (Caic)³²; os Alunos cegos são encaminhados para a Associação Conquistense de Integração do Deficiente (Acide)³³”; acrescenta, ainda, que “Na EJA, existe um aluno surdo. Ele frequentava um núcleo específico na rede municipal em Conquista. Por opção dele e da família, preferiu não

³² CAIC é uma unidade de ensino municipal que oferece o AEE e também a SEM. A instituição escolar tem se dedicado à concentração do atendimento a educandos surdos, com destaque para a inclusão destes, por meio do ensino de libras na unidade e do acompanhamento dos educandos em sala para os que estudam na unidade.

³³ A Associação Conquistense de Integração do Deficiente (Acide) oferece atendimento educacional a pessoas com deficiência. É reconhecida pelo excelente atendimento para orientação e mobilidade de alunos cegos, assim como pelo ensino do Sistema *Braille*.

frequentar e se desligou desse atendimento” (EMEC, 2018). Esta escola está localizada na zona rural de Vitória da Conquista, a exatamente 26,3 km do local onde o AEE foi disponibilizado para o educando, sem transporte específico para chegar ao CAIC (escola municipal na zona urbana). Considerando que o atendimento funcione duas vezes por semana e que o educando precisa de um acompanhante, diante dessa realidade, torna-se possível entender as intercorrências que inviabilizaram a sua participação no atendimento.

Outra unidade escolar apontou a existência de educandos com deficiência visual e informou: “Temos alguns materiais em braile, porém, os educandos não conhecem a linguagem” (CEEPR, 2018). Conforme garantia legal, esses educandos precisam ter acesso ao ensino de Libras e ao Sistema de Escrita em Braille nas unidades escolares, assim como um intérprete no contexto da sala de aula para favorecer a aprendizagem e seu processo de inclusão. Não é cabível, diante das limitações impostas acerca do não acesso ao AEE, responsabilizar os educandos, posto que os empecilhos que lhes foram impostos não permitiram a sua permanência e aprendizagem. Esse é um processo de profunda exclusão social e de negação de direitos.

Nesse contexto, a diferença é desconsiderada uma vez que não oportuniza condições específicas que favoreçam a aprendizagem do sujeito. Mantoan (2003, p. 17) afirma que “[...] sempre se avalia o que o aluno aprendeu, o que ele não sabe, mas raramente se analisa ‘o que’ e ‘como’ a escola ensina, de modo que os alunos não sejam penalizados pela repetência, evasão, discriminação, exclusão”.

Segundo Orrú (2017), a inclusão se configura por um conjunto de ideias e ações que se combinam e resultam na materialização do ato desprovidos de exceções, exclusões e/ou discriminações. São estas as razões para entender a inclusão em sua complexidade, sendo a materialização desta proposta um processo de humanização dos sujeitos.

3.6 Caracterização dos educandos da Epjai com deficiência

No Quadro 16, socializamos a sistematização das informações referentes aos educandos da Epjai que apresentam alguma deficiência, de acordo com os laudos médicos apresentados no processo de matrícula escolar. Conforme a orientação da PNEE (2008), destacamos os educandos público-alvo da educação especial que foram identificados na pesquisa de campo em 2018. Diante dessa referência, foram identificados 29 educandos com deficiência na zona urbana e rural, quais sejam: 14 educandos com Deficiência Sensorial (dois com Retardo Mental Leve; um com Retardo Mental Moderado; um com Retardo Mental Grave; dois com Deficiência Mental; seis com Deficiência Intelectual; um com Deficiência Visual; um com Deficiência Auditiva); três com Deficiência Física; um com Transtorno Misto de habilidades escolares; e cinco educandos não tiveram o diagnóstico especificado. Além desse quantitativo, identificamos seis educandos com laudos que não compõem o público-alvo da educação especial, porém, exigem a nossa análise. São eles: dois com Transtorno Mental; um com Esquizofrenia; um Transtorno Afetivo Bipolar; um Psicose Grave e um com Epilepsia.

Diante dos dados apresentados, confirmamos a predominância da deficiência intelectual na interface Epjai e Educação Especial, totalizando 12 educandos. Conforme Araújo (2012), “A presença maciça desta população nas séries iniciais da EJA pode ser em decorrência da experiência de não escolarização no ensino regular que contemplou apenas o acesso e permanência.” São sujeitos historicamente excluídos que estiveram fora do contexto social e escolar, ou que frequentaram a escola especial, trajetórias marcadas por descontinuidades, rupturas e negações, que buscam, nesse momento, a escolarização.

No que se refere à idade, temos adolescente, jovens e adultos, entre 17 e 42 anos, com deficiência intelectual, em muitos casos, sobretudo os mais jovens. Mesmo realizando um percurso educacional desde a infância, os educandos são encaminhados, paulatinamente, aos anos iniciais do ensino fundamental da EJA chamada regular em função da disparidade idade-série e do não aprendido. Esse se configura como um grande fator de exclusão e de (in) visibilidade, visto que muitos educandos abandonam a escola, conforme sinalizamos anteriormente, devido à violência e à vulnerabilidade social.

Quadro 16: Alunos com deficiência identificados no mapeamento

	Escolas Zona Urbana	Alunos com deficiência identificados no mapeamento - Epjai /2018							
		Segmento I			Segmento II		Diagnóstico CID	Idade	Gênero
		Módulos da Epjai							
		I	II	III	I	II			
01	EMACS	1	-	-	-	-	Deficiência Física	39	M
02	EMJMT	1	-	-	-	-	F 71.1 (Retardo Mental Leve)	20	M
		-	-	-	1	-	G 98 (Paraplegia)	19	F
03	EMJDAHT	-	-	1	-	-	F 72.0 (Retardo Mental Grave)	20	M
04	EMLP	1	-	-	-	-	Deficiência Intelectual	40	M
		-	-	1	-	-	Esquizofrenia	16	M
05	EMMRS	-	1	-	-	-	Cid. F 06/ G40 (Transtorno Mental)	38	F
		-	1	-	-	-	Cid. 71.1 (Retardo Mental Leve)	16	M
06	EMMAS	1	-	-	-	-	Deficiência Visual	21	M
		-	-	1	-	-	Não especificada	35	F
		-	-	1	-	-	Não especificada	28	F
		-	-	1	-	-	Transtorno Mental	42	M
		-	-	-	1	-	Não especificada	16	M
-	-	-	-	-	1	Deficiência Intelectual	17	M	
07	EMPEMT	-	-	-	-	1	G 40 (Epilepsia)	-	F
08	EMPFCS	-	-	-	1	-	F 81.3(Transtorno Misto de habilidades escolares)	19	M
09	EMPHCF	-	-	1	-	-	F 70.1 (Deficiência Mental)	40	F
		1	-	-	-	-	Deficiência Mental	42	F
10	EMPMCM B	--	1	-	-	-	Deficiência Física	51	M
		1	-	-	-	-	Não Especificado	50	F
11	EMZS	1	-	-	-	-	F31.0 Transtorno Afetivo Bipolar	-	M

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

Os diagnósticos apresentam-se em diferentes níveis e nomenclaturas (em alguns casos, aparece como retardo mental em outros como deficiência mental, resguardadas a data de emissão do laudo e o médico responsável). De acordo com a análise, é possível perceber a evolução histórica da sua conceituação e classificação. Hoje o diagnóstico é reconhecido como deficiência intelectual leve, moderada e severa, tendo o sujeito a definição de pessoa, visando garantir a sua identidade, singularidade e pertencimento social. A deficiência intelectual passou por diferentes contextos e representações sociais por meio da Classificação Internacional de Doenças (CID). O termo atualmente empregado visa minimizar os preconceitos e possibilitar a inserção social desses sujeitos atenuando o peso da palavra

retardo, muitas vezes confundida com uma doença mental (alvo também de muita discriminação e preconceito).

Em uma análise sobre as fases geracionais dos sujeitos que compõem esse cenário (Quadro 17), percebemos a presença de nove adolescentes³⁴ (de 16 a 18 anos), oito jovens (de 19 a 29 anos), dez adultos (de 30 a 55 anos), de dois educandos sem idade identificada. Partindo do princípio da inclusão que visa promover uma educação para todos, percebemos a presença desses sujeitos no universo escolar como uma ruptura social singular que remete ao lugar dessa temática na educação brasileira.

Quadro 17: Caracterização dos educandos com deficiência, por idade

Nº	Escolas Zona Rural	Alunos com deficiência (que possuem laudo médico) identificados no questionário							Idade	Gênero
		Segmento I			Segmento II		Diagnóstico CID			
		Módulos da Epjai								
		I	II	III	I	II				
01	CEMMM	-	1	-	-	-	Não Especificado	16	M	
02	EMDO	-	-	1	-	-	Psicose Grave	23	M	
		-	-	-	-	1	Deficiência Intelectual	18	M	
		-	-	-	-	1	Deficiência Intelectual	20	M	
03	EMEC	-	-	-	-	1	Retardo Mental Moderado	20	M	
04	EMJRP	-	-	1	-	-	Deficiência Intelectual	17	M	
		-	-	-	1	-	Deficiência Intelectual	17	F	
		-	-	-	1	-	Surdo	43	M	

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

Chama atenção a intersecção evidenciada na produção dos dados que revela mais uma interface contemporânea da Epjai com a Saúde Mental, bem como, da Epjai com a Saúde Mental e com a Educação no Campo. Trata-se de uma população excluída, socialmente excluída, num contexto histórico-social semelhante à interface dos educandos com deficiência, acima descritos, integrantes da Epjai. Uma interface singular que merece atenção. São seis educandos no contexto da educação básica que retomaram os estudos. Jovens e adultos que buscam o pertencimento e a constituição de sua identidade social por meio da educação.

Essa especificidade temática diz muito sobre a Epjai, pois nela está imersa, nas trajetórias, nos percursos e nos contextos que fazem emergir, uma problemática de

³⁴ Essa idade, que caracteriza os adolescentes, segue a orientação do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) Lei N° 8.069 (1990).

investigação que nos desafia na condição de educadores e pesquisadores da educação. Pensar os caminhos dessa inclusão no campo da Epjai e Saúde Mental requer pensar metodologias de trabalho, proposições pedagógicas, assim como a construção de caminhos que possibilitem a essa especificidade um lugar na política de inclusão, uma vez que os movimentos sociais, cada dia mais, reafirmam o lugar desses sujeitos na sociedade. Trata-se de sujeitos reais que necessitam do acesso, da permanência e da aprendizagem também no contexto escolar.

Quadro 18: Alunos com deficiência que frequentam a Apae

Nº	Escolas Zonas Urbana e rural	Alunos com deficiência identificados que frequentam a Apae							
		Segmento I			Segmento II		Diagnóstico CID	Idade	Gênero
		I	II	III	I	II			
01	EMFSA	-	-	-	-	-	Deficiência Intelectual (abandono no 1º trimestre)	24	M
		-	-	-	-	-	Deficiência Intelectual (Evadido no 1º trimestre)	18	M
		-	-	-	-	-	Deficiência Intelectual (Evadido no 1º trimestre)	20	F
02	EMLP	1	-	-	-	-	Deficiência Intelectual	40	M
		1	-	-	-	-	Deficiência Intelectual (Não apresentou laudo na Escola)	42	M
03	EMMAS	-	-	1	-	-	Deficiência Intelectual	40	F
04	EMPHC	-	-	3	-	-	Cid. F 70.1-Deficiência Mental	40	F
	EMFH	1					Deficiência Intelectual	16	M

Fonte: Pesquisa direta da autora, 2018.

No Quadro 18, apresentamos a identificação de alunos que frequentam o AEE na Apae de Vitória da Conquista e estão inseridos no contexto da Epjai na rede municipal de ensino. Considerando que a Apae vem encaminhando educandos para as escolas municipais desde o início 2008, diante da realidade de múltiplas repetências, recorrentes de abandonos, buscamos compreender o percentual de educandos apaeanos que conseguiram uma progressão na educação na educação básica municipal.

Dos educandos localizados, três abandonaram a escola por dificuldades referentes à vulnerabilidade social no trajeto e dentro da unidade de ensino, devido ao funcionamento da Epjai no turno noturno e a falta de disponibilização de atendimento às suas especificidades.

Percebemos que, atualmente, os referidos educandos só estão inseridos no AEE da Apae. Quatro educandos encontram-se inseridos na Epjai e frequentam regularmente a Apae no turno vespertino. Um desses alunos não apresentou laudo médico na escola, porém frequenta a instituição desde a infância.

Os diálogos, as problematizações até aqui levantadas nos aproximam de uma realidade pungente na educação municipal. Situações aqui evidenciadas nos redirecionam a pensar a realidade desses sujeitos no contexto escolar e as possíveis condições de múltipla (in)visibilidade a que estão susceptíveis. Ano a ano eles têm retomado o desejo de fazer parte, de construir caminhos para aprender. Aprender e também ensinar, diante de uma possibilidade de inclusão que desafia a todos e a eles mesmos. O conceito que rege esse processo centra-se na empatia, na solidariedade, na amorosidade, na colaboração e no aprendizado constante.

Considerando os capítulos de análise de dados (o segundo e o terceiro) e todo o processo vivido ao longo desta pesquisa, passamos, na sequência, a indicar possibilidades de conclusões para a questão e os objetivos pretendidos nesta investigação.

ENTRE NÓS E LAÇOS: caminhos, olhares e possibilidades

“É que ninguém caminha sem aprender a caminhar, sem aprender a fazer o caminho caminhando, sem aprender a refazer, a retocar o sonho por causa do qual a gente se pôs a caminhar.” (FREIRE, 1992, p. 155).

Discutir, teorizar, compreender, refletir, problematizar, ensinar, aprender, errar, avançar, acertar, retroceder, construir, (des)construir, mudar, mudar muitas vezes. Essas são faces de uma mesma moeda, processos latentes de aprendizados que dizem muito sobre mim, sobre você, sobre ele, sobre nós. Somos assim, antes de qualquer rótulo que nos seja imposto. Somos pessoas! Não cabemos em nenhum manual, em nenhuma caixinha, gaveta, contêiner ou pedaço de papel. Nada pode ser capaz de nos enquadrar. Somos singulares.

Falar dos caminhos possíveis na seara da inclusão perpassa por falar do único caminho pelo qual ela pode ser construída, as nossas mãos. Nossas! A minha, a sua, a dele. Incluir é muito mais que uma lei, uma normativa, uma resolução ou uma política. Embora necessárias e extremamente importantes, são apenas documentos. É urgente ultrapassar os conceitos, as teorias e as legislações, porque incluir tem sua gênese na vontade, no desejo e no aprendizado constante. Antes que qualquer decreto seja imposto em prol da inclusão, faz-se necessário que entendamos sobre respeito à diferença e ao diferente, como conceitos que precisam ser aprendidos e, principalmente, necessitam ser vivenciados. Tenho a oportunidade de aprender com cada sujeito a quem ensino, com quem divido, com quem experiencio. Nesse processo, a singularidade de cada um nos ensina a ensinar.

Não precisamos discutir quem tem o direito de ser respeitado, acolhido, valorizado em nossa sociedade. Parece óbvio, repetitivo e um discurso superado. Entretanto, o que nos falta para tratar a diversidade, a singularidade e a diferença com outros verbos? Sim! Outros verbos! Mesmo diante de uma longa trajetória, em diferentes contextos e processos históricos, sociais, culturais, permeados por tensões e conflitos, traduzidos com trajetórias vitoriosas e de muitas conquistas, o que temos a falar sobre as experiências de inclusão ainda estão vinculadas aos mesmos verbos: excluir, negar, limitar, julgar, decidir, isolar, rotular, proibir, conter, controlar, abandonar, retirar, diagnosticar e tantos outros.

Propor discutir o tema da interface da Epjai com a Educação Especial no contexto da inclusão é falar de mim, da minha pele. Vivenciar cada um desses verbos no contexto da educação traduz-se em silenciosa militância, caracterizada pela sobrevivência, pelo desejo de

ser melhor, de ser acolhido, de ser valorizado. Temos uma escola que exclui, mesmo diante dos avanços legais. Caminhamos pouco no que concerne à inclusão escolar. A efetivação da garantia de direitos, por meio da implementação de políticas públicas, ainda é uma realidade tímida em nossa educação municipal. Precisamos ter um cadeirante matriculado na escola para que a comunidade escolar entenda a relevância de ter um banheiro adaptado. Estamos fazendo muito pouco em prol da formação da nossa população no que se refere à orientação e acolhimento, uma vez que os discursos reproduzidos no contexto da escola demonstram essa dificuldade conceitual, de entendimento e até preconceituosa. Precisamos fazer mais.

Muitos educandos, público-alvo da educação especial da educação básica, encontram-se sem acesso ao atendimento educacional especializado no ambiente escolar. A inexistência, funcionamento limitado e/ou a desativação das salas de recursos multifuncionais chamam a atenção. Conforme proposta metodológica para esse atendimento, a SRM deveria oferecer um suporte aos professores das salas comuns que atuam com educandos com deficiência.

Nesse contexto, o apoio didático-pedagógico não existe nas referidas unidades escolares. Entre 18 escolas pesquisadas, somente seis executam o atendimento na SRM, não registrando a frequência de nenhum educando da Epjai, caracterizando, assim, mais um processo de exclusão e de (in)visibilidade desse público. A oportunidade de acesso não se configura como critério que possibilite as condições de permanência e, principalmente, de aprendizagem dos educandos.

Diante das (in)constâncias do campo, analisando o percurso da interface da Epjai e com a Educação Especial na perspectiva da inclusão, observando as reformulações na legislação vigente que regimentam e direcionam a educação brasileira, confirmamos a relevância desse estudo, que possibilitou, em âmbito local, novos olhares e possibilidades de entendimento desse fenômeno educacional, no qual a proposição dessa interface perpassa pelo acesso às políticas públicas inclusivas, à garantia do atendimento educacional especializado aos educandos jovens, adultos e idosos com deficiência, que compõem a Epjai na rede municipal de ensino em Vitória da Conquista, Bahia, bem como a promoção da formação continuada aos docentes que atuam na modalidade.

Nessa interface, não consideramos, apenas, uma dupla (in)visibilidade dos educandos com deficiência na Epjai. Os dados analisados confirmam a existência de contextos diversos que fragmentam, dissociam, fragilizam e excluem, constituindo processos múltiplos de (in)visibilidade de educandos com deficiência na Epjai.

A análise apresentada demonstra a materialização da (in)visibilidade legal das pessoas com deficiência na interface entre a Epjai e a Educação Especial na perspectiva da inclusão.

Trata-se de um público historicamente excluído, destituído do direito de ser cidadão, a quem foi negada a participação no contexto escolar. As garantias legais estabelecidas surgem de processos, contextos e militâncias de diversos sujeitos ora organizados que buscam espaço, autonomia, cidadania, em meio a tensões e debates, em que as garantias legais passam a ser questionadas também para essas minorias. Diante dos fatos históricos que demarcam trajetórias excludentes, e a demarcação temporal em que essas garantias foram estabelecidas, percebemos, ainda na atualidade, a não efetivação desses direitos. Percebemos arranjos que não coadunam com a proposta metodológica de uma escola inclusiva.

Nessa investigação, foram identificados 29 educandos com deficiência na zona urbana e rural com laudo e 38 foi o número de educandos indicados com referência de alguma deficiência, conforme descrevemos no terceiro capítulo de análise. A inclusão educacional, na rede municipal de ensino, no contexto da Epjai, perpassa por processos distintos, não se efetivando como prática contundente de inclusão, uma vez que o acesso à escola não tem oportunizado as condições que favorecem a aprendizagem e o desenvolvimento educacional desses sujeitos. Nessa realidade, consolidam-se processos de exclusão e (in)visibilidade, nos quais os educandos com deficiência estão na Epjai, mas não recebem acompanhamento pedagógico e/ou atendimento educacional especializado. O ingresso não tem sido acompanhado de ações que favoreçam a permanência e aprendizagem.

O aumento da expectativa de vida da população com deficiência é um fenômeno recente. A busca pelo acesso ao espaço educacional se traduz em alternativa de pertencimento e de acolhimento social. Com maior longevidade, esses sujeitos passam a fazer parte da população em diferentes faixas etárias, inclusive a fase geracional idosa, permeada por muitos conflitos, negação de direitos, (des)pertencimentos, descrença, infantilização. Idosos com deficiência na Epjai representam, desse modo, mais uma face da (in)visibilidade.

Diante da demanda real de educandos com deficiência inseridos na Epjai, faz-se necessário avaliar a política de inclusão no município: conceitos, metas, ações, realizações, enfrentamentos e proposições. É preciso incluir o público-alvo da educação especial da Epjai nessa política. Urge a elaboração de uma proposta pedagógica que atenda as especificidades dos sujeitos, seus tempos formativos e trajetórias de modo a atender as necessidades educacionais de cada um educandos, inclusive os que têm alguma deficiência. A política de inclusão no município precisa atender, de fato e em cada escola, aos preceitos legais, garantindo o acesso à educação como um direito constitucional e inalienável, bem como, a sua permanência e aprendizagem.

A realização do mapeamento evidenciou a necessidade de criação de uma base de dados, com atualização permanente, sobre os educandos público-alvo da educação especial, presentes na Epjai. Para tanto, propomos criar o Programa Censo Epjai³⁵, um projeto piloto que está em desenvolvimento, futuramente será testado em uma unidade de ensino, para ajustes finais. A ferramenta será uma devolutiva da nossa pesquisa ao campo para que possa colaborar com a organização dos dados, bem como promover a construção de um panorama digital da inclusão em todas as modalidades na rede municipal. Posteriormente, esse programa poderá se estender para toda a educação básica e funcionar de forma intersetorial com as demais secretarias, favorecendo, assim, o acesso às políticas públicas de inclusão ao seu público-alvo.

A mudança atitudinal é passo fundamental para a construção de uma sociedade inclusiva. O desejo, a vontade e o respeito nesse processo são importantes e merecem atenção. Romper a ordem social vigente, configurada na individualidade, competitividade e na meritocracia, é pauta prioritária. Incluir é olhar a diversidade com respeito, garantindo a participação social de todos. A educação na perspectiva inclusiva necessita oportunizar para a comunidade escolar uma formação contínua que direcione reflexões que promovam um ambiente escolar humanizado, participativo, emancipatório, empático e acolhedor.

Esse trabalho evidenciou também a necessidade de oferecer formação permanente a todos os profissionais das unidades de ensino. Essa formação visa a fomentar o conhecimento sobre a política de educação inclusiva e toda a sua base legal, a fim de fornecer informações, esclarecer dúvidas e orientar sobre as especificidades do acolhimento, do acompanhamento e dos encaminhamentos específicos desse público na unidade escolar e na Epjai, no que concerne a suas garantias legais.

A rotatividade docente na Epjai foi uma constante ao longo da produção de dados dessa pesquisa. Em vários momentos, dialogamos com três professores diferentes na mesma turma. A (in)constância e a (des)continuidade são marcas fortes da modalidade no município, repercutindo negativamente na efetivação de um trabalho contínuo e sólido, que fortaleça as experiências na modalidade e dê continuidade ao processo formativo dos docentes. Entendemos que é uma necessidade a nomeação de professores para a modalidade, por meio da realização de concurso público, assim como o investimento na formação continuada, tornando-os referência nesse campo.

³⁵ O Censo Epjai está em desenvolvimento com o programador João Paulo Santos Rodrigues que possui graduação em Ciências da Computação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (Uesb), em colaboração entre os pesquisadores e a quem são reservados os direitos de autoria.

A oferta do AEE precisa ser implementada para os educandos com deficiência matriculados na Epjai, por meio de uma proposta qualificada de atendimento complementar à sala comum. Esse atendimento tem que estar de acordo com as demandas individuais, com atividades planejadas pelos professores, baseadas em estratégias de ensino-aprendizagem que atendam às necessidades específicas dos estudantes. Estratégias que visem à ampliação da autonomia e da participação social, considerando cada fase de desenvolvimento humano e suas características.

Os processos de inclusão educacional não podem ser desconsiderados no cotidiano da escola. Os educandos com deficiência necessitam ser acolhidos e acompanhados de maneira sistemática. Suas famílias precisam estar próximas como parceiras e colaboradoras nesse processo de inclusão. A presença dos educandos, público-alvo da educação especial na escola, deve ir além de incomodar. Deve evidenciar a necessidade de mudanças, deve provocar novas proposições metodológicas. Cada especificidade de diagnóstico merece um olhar diferente, assim como adaptações e/ou construções necessárias para promover o seu desenvolvimento educacional.

A visão estereotipada sobre o educando com deficiência, na qual suas capacidades de aprendizagem são subestimadas e rotuladas por um diagnóstico, deve ser combatida. O abandono escolar não pode ser visto como um alívio para a escola, nem ser um sinônimo de fracasso para o aluno. Nesse processo excludente, todos perdem a oportunidade de aprender e de construir, juntos, uma nova perspectiva de escola e de sociedade voltada para a inclusão. Diante disso, propomos como metas: 1) acompanhar os educandos com deficiência encaminhados para a Epjai; 2) garantir o acesso e a permanência na modalidade; 3) viabilizar diferentes oportunidades de acesso, com turmas da Epjai no diurno de acordo com a realidade e demanda local, e 4) garantir o acesso ao AEE com metodologia específica para os educandos da Epjai.

É necessária a definição de recursos financeiros para a modalidade que promovam investimentos no corpo docente, via concurso público, na formação continuada, na aquisição de equipamentos de tecnologia assistiva, na aquisição de materiais didático-pedagógicos, assim como, nas mudanças arquitetônicas e condições totais de acessibilidade, que favoreçam a inclusão plena dos educandos com deficiência e de toda a comunidade. Neste contexto, necessitamos considerar também a divulgação, o planejamento e o monitoramento de todos os recursos disponíveis para as unidades escolares por meio das esferas federais que visem garantir a acessibilidade e demais medidas para a construção de escolas acessíveis.

A articulação intersetorial entre as coordenações das modalidades de ensino na Smed (Educação de Jovens e Adultos e o Núcleo de Apoio à Inclusão) foi destacada nos dados da pesquisa, que confirmaram a quase inexistência desse diálogo, assim como a ausência de formação docente nas respectivas áreas e na sua interface, um discurso recorrente entre os membros da comunidade escolar. A fim de romper com essa realidade, é de fundamental urgência estabelecer essa comunicação, buscando a promoção de ações conjuntas e de formação continuada a toda a comunidade escolar, conforme meta estabelecida na política de inclusão da rede municipal.

As múltiplas (in)visibilidades se configuram na presença do educando com deficiência na Epjai, na medida em que sua trajetória e suas necessidades específicas são negadas, aniquiladas pela necessidade de atender ao padrão homogeneizador e excludente da escola e da sociedade. São exemplos das múltiplas (in)visibilidades: 1) dificuldade de reconhecimento da deficiência por meio do laudo médico; 2) pendência documental no processo de matrícula; 3) inexistência de acessibilidade de espaços, mobiliários, equipamentos, informação e comunicação; 4) inexistência da SRM e/ou dificuldade de acesso ao atendimento; 5) escolas do campo, Epjai e educandos com deficiência; 6) Epjai, saúde mental e educandos com deficiência; 7) omissão histórica na legislação da Epjai e Educação Especial; 8) Epjai, idosos, educandos com deficiência.

Algumas reflexões foram evidenciadas e novas pesquisas poderão contribuir para o aprofundamento teórico diante dessas demandas e das diversas interfaces elucidadas nessa investigação cujos resultados necessitam de reconhecimento acadêmico a fim de legitimar esse campo epistemológico e fortalecer os sujeitos na luta e na garantia de seus direitos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Aluska Peres. **Experiências de exclusão/inclusão de jovens e adultos com deficiência na escola**. 107f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal da Paraíba. João Pessoa-PB, 2012. Orientação: Prof^ª. Dra. Ana Dorziat Barbosa de Mélo.
- ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Paris, 1948. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 15 ago. 2017.
- ARROYO, M. G. **Passageiros da noite**: do trabalho para EJA: itinerários pelo direito a uma vida justa/ Miguel G. Arroyo. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.
- BRASIL. **Emenda Constitucional nº 59**, de 11 de novembro de 2009. In: Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília: Presidência da República, 1988.
- _____. **Declaração de Salamanca e linha de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: UNESCO, 1994.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. MEC/SEESP, Brasília, 1994.
- _____. Senado Federal. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**: nº 9394/ 1996. Brasília: 1996.
- _____. Parecer nº 11, de 10 de maio de 2000, do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. **Legislação Republicana Brasileira, 2000**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 16 jul. 2015.
- _____. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de Educação Especial; MEC/ SEESP, Brasília, 2001.
- _____. **Plano Nacional de Prevenção e Erradicação do Trabalho Infantil e Proteção ao Trabalhador Adolescente**. Prevenção e erradicação do trabalho infantil e proteção ao trabalhador adolescente. Brasília, Ministério do Trabalho e Emprego, Secretaria de Inspeção do Trabalho, 2004.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Grafia Braille para a Língua Portuguesa** / elaboração: Cerqueira, Jonir Bechara... [et al.]. Secretaria de Educação Especial. Brasília. SEESP, 2006.
- _____. Ministério da Educação SECAD – Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento nacional preparatório à VI Conferência Internacional de**

Educação de Adultos (VI Confinteia). Brasília: MEC; Goiânia- GO, 2010. Disponível em: <<http://www.ceeja.ufscar.br/marco-acao-belem>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

_____. Ministério da Educação/ Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Resolução N° 27/2011**. Programa Escola Acessível, Brasília-DF, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. **Manual da Escola Acessível**, Brasília-DF, 2011.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. SEESP. Brasília-DF, 2008.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 12.796 de 4 de abril 2013**. Modifica a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: nº 9394/1996. Dispõe sobre a formação dos profissionais da educação e dá outras providências. Brasília, Presidência da República, 2013.

_____. Senado Federal. **Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência**: nº 13.146. Brasília-DF, 2015.

_____. Ministério do Desenvolvimento Social. **Perguntas frequentes**: Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos (SCFV). Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. Secretaria Nacional de Assistência Social (SNAS). Departamento de Proteção Social Básica (DPSB), 2016.

_____. Ministério da Educação. **Resolução N° 20/2018**. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola, em conformidade com o Programa Escola Acessível, 2018.

_____. Presidência da República. Casa Civil. **Lei N. 13.146**. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). Brasília, 6 de julho de 2015; 194° da Independência e 127° da República. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/13146.htm>. Acesso em: 10 maio 2018.

_____. Ministério da Educação. **Lei nº 13.632 de 6 de março de 2018**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre educação e aprendizagem ao longo da vida. Presidência da República. Brasília-DF, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação Secretaria de Educação Especial. **Diretrizes operacionais da educação especial para o atendimento educacional especializado na educação básica**. Brasília, 2009? Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=428-diretrizes-publicacao&Itemid=30192>. Acesso em: 10 maio 2019.

CAVACO, C. **Adultos pouco escolarizados**: diversidade e interdependência de lógicas de formação. Universidade de Lisboa. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação Lisboa-PT, 2009.

CAMARGO JÚNIOR, S. B. **A Configuração do Direito de Aprender de Pessoas Jovens e Adultas no Brasil**: Uma Análise no Período de 2001 a 2015 em Âmbito Nacional. 159f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2017. Orientador: Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos.

DANTAS, D. de C. L. **A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos (EJA)**: um estudo de caso. 288f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal-RN. 2012. Orientadora: Prof.^a Dra. Lúcia de Araújo Ramos Martins.

DESGAGNÉ, S. O conceito de pesquisa colaborativa: a ideia de uma aproximação entre pesquisadores universitários e professores práticos. **Revista Educação em Questão**, Natal-RN, v. 29, n. 15, 2007, p. 07-35. Disponível em: <<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/4443/3629>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

FARIA, M. E.-S. A luta social ensina na EJA do campo. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38, 2017, São Luis, Maranhão. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT18_816.pdf>. Acessado em: 18 jan. 2019. GT18: Educação de Pessoas Jovens e Adultas. São Luís/MA, 2017.

FERNANDES, A. P. C. S. **Estudos e observação sobre vivências docentes da educação de jovens adultos no processo de inclusão escolar**. 145f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade do Pará, Belém-PA, 2011. Orientadora: Prof.^a Dra. Nilda de Oliveira Bentes.

FERREIRA, N. S. A. As pesquisas denominadas “estado da arte”. **Educação & Sociedade**, São Paulo, ano 23, n. 79, p. 257-272, ago. 2002.

FRANÇA, T. H. Modelo Social da Deficiência: uma ferramenta sociológica para a emancipação social. **Lutas Sociais**, São Paulo, vol.17 n° 31, p.59-73, jul./dez. 2013. Disponível em: <<http://www4.pucsp.br/neils/revista/vol%2031/tiago-henrique-franca.pdf>>. Acessado em: 20 jan. 2019.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 59. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2015.

_____. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 52. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática docente. 52. edição, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2015.

GIL, A. C. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. Editora Atlas S.A. São Paulo 2007.

GONÇALVES, T. G. G. L. **Escolarização de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos**: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. 72f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Estadual de Londrina. Londrina-PR, 2012. Orientadora: Prof.^a Dra. Sílvia Márcia Ferreira Meletti.

_____. **Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA**. 199f. Tese (Doutorado em Educação Especial). Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos-SP, 2014. Orientadora: Prof.^a Dra. Katia Regina Morena Caiado.

GUIJARRO, M. R. B. **Inclusão: um desafio para os sistemas educacionais**. In: SORRI-BRASIL (Org.). *Ensaio pedagógicos: construindo escolas inclusivas*. Brasília: MEC, SEESP, 2005, p. 07-14.

HASS, C. **Narrativas e percursos escolares: isso me lembra uma história!** Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Porto Alegre, 2013. Orientação: Prof. Dr Cláudio Roberto Baptista.

_____; BAPTISTA, C. R. A Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial: os sujeitos e as políticas públicas em foco. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 36. 29 de setembro a 2 de outubro, Goiânia-GO, 2013. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt15_trabalhos_pdfs/gt15_3032_texto.pdf>. Acesso em: 15 ago. 2018.

_____. Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re) invenção da articulação necessária entre as áreas. **Revista Educação**, vol. 40. Nº 2, maio/ago. 2015, p. 347-360. Disponível em: <[file:///H:/Mestrado%20Paula%202016/Artigos%20outros/Educação%20de%20Jovens%20e%20Adultos/Educação%20de%20jovens%20e%20adultos%20e%20educação%20especial-%20a%20\(re\)%20invenção%20da%20articulação%20necessária%20entre%20as%20áreas%202015%20HAAS.pdf](file:///H:/Mestrado%20Paula%202016/Artigos%20outros/Educação%20de%20Jovens%20e%20Adultos/Educação%20de%20jovens%20e%20adultos%20e%20educação%20especial-%20a%20(re)%20invenção%20da%20articulação%20necessária%20entre%20as%20áreas%202015%20HAAS.pdf)>. Acessado em: 15 ago. 2018.

IRELAND, T. D. Todas as modalidades de educação são iguais, mas algumas são mais iguais do que as outras: a Educação de Jovens e Adultos como direito humano em debate. In: DANTAS, T. R. et al. **Pesquisa, formação, alfabetização e direito em educação de jovens e adultos**. Salvador: Edufba, 2016. p. 205-222.

JOSSO, M. C. A transformação de Si a partir da narração de histórias de vida. **Revista Educação**. UFPEL. Nº 3. Ano XXX, Porto Alegre-RS. Set. a dez. 2007. Disponível em: <https://wp.ufpel.edu.br/gepiem/files/2008/09/a_tranfor2.pdf>. Acessado em: 10 jan. 2019.

LAGO, D. C. **Reflexos da política nacional de inclusão escolar no município-pólo de Vitória da Conquista/Bahia**. 168f. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos, 2010. Orientadora: Prof.^a Dra. Maria Amélia Almeida.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica 1**. 5. ed. São Paulo, SP. Atlas, 2003.

MAIOR, I. M. L. **História, conceito e tipos de deficiência**. Secretaria Direitos da Pessoa com Deficiência de São Paulo. Programa Estadual de Prevenção e Combate à Violência contra Pessoas com Deficiência. 2013 Disponível em: <<http://violenciaedeficiencia.sedpcd.sp.gov.br/pdf/textosApoio/Texto1.pdf>>. Acesso em: 18 jan. 2019.

_____, **História, conceito e tipos de deficiência**. São Paulo: Secretaria de Estado dos Direitos da Pessoa com Deficiência, 2015. Disponível em: <<http://violenciaedeficiencia.sedpcd.sp.gov.br/pdf/textosApoio/Texto1.pdf>>. Acesso em: 12 jan. 2019.

_____. Movimento político das pessoas com deficiência: reflexões sobre a conquista de direitos. **Inclusão Social**, Brasília, DF, v.10 n.2, p.28-36, jan./jun. 2017. Disponível em: <<http://revista.ibict.br/inclusao/article/view/4029>>. Acesso em: 24 ago. 2017.

MANTOAN, M. T. E. **Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?** 1. ed. São Paulo. Moderna, 2003.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: MINAYO, M. C. de S; GOMES, S. F.; DESLANDES, R (Orgs.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 27. ed. Petrópolis: Vozes, 2008, p.9-29.

MOROSINE, M. C; FERNANDES, C. M. B. Estado do Conhecimento: conceito, finalidades e interlocuções. **Educação por Escrito**, vol. 5. Porto Alegre-RS. p. 154-164. Disponível em: <<http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/poescrito/article/view/18875/12399>>. Acesso em: 14 set. 2018.

NASCIMENTO, M. de C. **Interface entre EJA e educação especial no município de Guanambi: escolarização de estudantes com deficiência intelectual**. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos-SP. 2017.

OLIVEIRA, I. A.; SANTOS, T. R. L. Educação Especial de jovens e adultos: um olhar para o atendimento educacional em escolas especializadas. REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 38, 1 a 5 de outubro, São Luís-MA, 2017. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <http://38reuniao.anped.org.br/sites/default/files/resources/programacao/trabalho_38anped_2017_GT15_321.pdf>. Acesso em: 12 set. 2018.

ORRÚ, Sílvia Ester. **O re-inventarda inclusão**. Petrópolis-RJ: Vozes, 2017.

PAIVA, J.; MACHADO, M. M.; IRELAND, T (Org.). **Educação de Jovens e Adultos: uma memória contemporânea**, 1996-2004. Brasília-DF. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, Brasília-DF, 2007, p. 9-46.

PIECZKOWSKI, T. M. Z. Educação de adultos com deficiência intelectual: diálogos com Paulo Freire. In: DICKMANN, Ivo et al. **Pedagogia da memória**. Chapecó-SC. Sinproeste, 2017, p. 73-80.

PINEAU, Gaston. As histórias de vida em formação: gênese de uma corrente de pesquisa-ação-formação existencial. **Revista: Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.32, n.2, p. 329-343, maio/ago. 2006.

PMVC. **Resolução Nº 018/2013**. Estabelece Normas Operacionais Complementares que instituem as Diretrizes Gerais e Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos-EJA. Conselho Municipal de Educação. Prefeitura Municipal de Educação, 2013.

ROCHA, A. A.; FERRAZ, A. E. de Q. **Atlas Geográfico de Vitória da Conquista**, Vitória da Conquista: Edição dos autores 2015.

ROCHA, M. L. **Desvelando os processos de escolarização de alunos surdos no cenário da EJA: um estudo de caso**. 193f. Mestrado Acadêmico em Educação. Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), Vitória-ES. 2012. Orientadora: Prof.^a Dra. Denise Meyrelles de Jesus.

SANTOS, J. J. R.; NUNES, C.S; SANTOS, C.V.B. Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, Bahia: refletindo sobre seus principais desafios e suas possibilidades. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**, v. 2, n. 4, p. 53-68, 2014.

SANTOS, J. J. R; PEREIRA, S.M.C; WESCHENFELDER, L. M (Org.). **Educação de pessoas jovens, adultas e idosas: interface entre direito a educação, educação popular, currículo(s) e saberes especiais**. – Passo Fundo: Ed. Universidade de Passo Fundo, 2017b.

_____; NASCIMENTO, D.M do; MORAIS, P.V.B. Construção de dados para a pesquisa em educação: uma proposta baseada em Paulo Freire. In: ENCONTRO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS – ALFAEEJA, 4, 2017b, Braga e Coimbra Portugal, **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<https://alfacejacom.files.wordpress.com/2018/07/josc3a9-jackson-reis-dos-santos-dileide-matos-do-nascimento-paula-varlanes-brito-morais.pdf>>. Acesso em: 20 ago. 2018. Evento realizado no período de 6 a 9 de novembro de 2017.

SIEMS, M. E. R. Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção. **Educação em foco**, Juiz de Fora, MG, v. 16, n. 2, p. 61-79, set. 2011/fev. 2012. Disponível em: <http://www.ufjf.br/revistaedufoco/files/2012/08/Texton-031.pdf>. Acesso: 18 de mar. 2018.

_____, M. E. R. **Educação especial em Roraima: história, política e memória**. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos-SP, 2013.

SILVA, M. M. **As contribuições da educação de jovens e adultos na construção de processos inclusivos no campo da saúde mental**. 127f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), Belo Horizonte-MG. 2012. Orientadora: Prof.^a Dra. Carmem Lucia Eiterer.

SOUZA, E. C. de. **O Conhecimento de Si: Narrativas d Itinerário Escolar e formação de professores**. Universidade Federal da Bahia (UFBA). Editora Terra. Bahia. 2004.

TELES, F.P.; IBIAPINA, I. M. L. M. A pesquisa colaborativa como proposta inovadora de investigação educacional. **Diversa**. Ano 2, n. 3, jan./jun., Piauí, 2009. Disponível em: <http://leg.ufpi.br/subsiteFiles/parnaiba/arquivos/files/rd-ed3ano2_art_05_a%20pesquisa_colaborativa.pdf>. Acesso em: 17 ago. 2016.

TINÓS, L. M. S. **Caminhos de alunos com deficiências à educação de jovens e adultos: conhecendo e compreendendo trajetórias escolares**. Tese (Doutorado em Educação Especial).

Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). São Carlos-SP, 2010. Orientadora: Professora Dra. Fátima Elisabeth Denari.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais**: a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 1987.

VARELLA, M. da C. B. EJA e Educação Especial: caminhos que se cruzam. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 34, 2011a, Centro de Convenções de Natal – RN, 2011a. **Anais eletrônicos**. Disponível em: <<http://34reuniao.anped.org.br/images/trabalhos/GT18/GT18-831%20int.pdf>>. Acesso em: 17 ago. 2016. Evento realizado no período de 2 a 5 de outubro de 2011.

_____. **Trilhas da inclusão escolar percorrida por uma aluna com paralisia cerebral na EJA**: concepções e práticas. 230f. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Rio Grande do Norte, Natal. 2011b. Orientadora: Prof.^a Dra. Luiza Guacira dos Santos Silva.

VENTURA, J. Educação ao longo da vida e organismos internacionais: apontamentos para problematizar a função qualificadora da Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos**. Vol. 1, nº 1. 2013.

Sites

APAE. Institucional. **História**. Disponível em: <<http://www.apaevitoriaconquista.com.br/>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

PMVC. A cidade. **História**. Disponível em: <<http://www.pmvc.ba.gov.br/primeiros-habitantes/>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

IBGE. Cidades. **Vitória da Conquista**. Disponível em: <<http://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/vitoria-da-conquista/panorama/>>. Acesso em: 27 ago. 2018.

APÊNDICES



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



APÊNDICE A: Questionário de identificação das Escolas Municipais de Vitória da Conquista que atendem alunos com deficiência na Educação De Pessoas. Jovens, Adultas e Idosas (Epjai)

Prezado(a) Diretor(a) e/ou secretário o questionário anexo faz parte da pesquisa intitulada: **“INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL**: contextos de múltipla (in)visibilidade, desenvolvida no Mestrado Acadêmico em Ensino pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-Uesb, cujos dados estão disponibilizados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE assinado pelos pesquisadores e por você. O questionário tem por objetivo à identificação das unidades de ensino da Rede Municipal de Ensino de Vitória da Conquista, Bahia que atuam na modalidade de Educação de Pessoas e Adultas que possuem alunos com deficiência regularmente matriculados. No formulário buscaremos realizar a caracterização da unidade de ensino na Educação de Pessoas, Jovens, Adultas e Idosas (Epjai), algumas questões referentes à inclusão da pessoa com deficiência nesta modalidade educativa, bem como, a identificação desses educandos matriculados.

Qualquer dúvida entrar em contato com a pesquisadora.

Atenciosamente,

Paula Varlanes Brito Morais

Orientador: Professor Dr. José Jackson Reis dos Santos

Contatos: e-mail: paulavbmorais@gmail.com

Fone: (77) 3424-0737/ (77) 99178 1191/ (77) 98823-3147



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



QUESTIONÁRIO DE IDENTIFICAÇÃO
DAS ESCOLAS MUNICIPAIS DE VITÓRIA DA CONQUISTA QUE ATENDEM
ALUNOS COM DEFICIÊNCIA NA EDUCAÇÃO DE PESSOAS. JOVENS, ADULTAS
E IDOSAS(EPJAI)

1. Caracterização da Unidade de Ensino:

Escola: _____

Endereço: _____

Ano de Fundação: _____

Direção: _____

Vice-Direção: _____

Coordenação: _____

Turnos de atendimento da escola: () Matutino () Vespertino () Noturno

2. Dados da Educação de Pessoas de Jovens, Adultas e Idosas (Epjai)

2.1. Total de Turmas da Epjai: _____

Número de Professores na Epjai: _____

Turnos de atendimento da Epjai: () Matutino () Vespertino () Noturno

2.2. Quais os segmentos e módulos da Epjai oferecidos nessa unidade escolar?

Segmento I () Módulo I () Módulo II () Módulo III ()

Segmento II () Módulo I () Módulo II ()

2.3. Número de alunos matriculados por módulo:

Segmento I: Módulo I _____ Módulo II _____ Módulo III _____

Segmento II: Módulo I _____ Módulo II _____

2.4. Número de alunos frequentes por módulo:

Segmento I: Módulo I _____ Módulo II _____ Módulo III _____

Segmento II: Módulo I _____ Módulo II _____

3.0. Educação Especial na Pessoas de Jovens, Adultas e Idosas (Epjai)

3.1. Número de alunos com deficiência matriculados na Epjai com Laudo Médico:

3.2. Número de alunos com deficiência matriculados na Epjai sem Laudo Médico:

3.3. A unidade de ensino possui sala de Recursos Multifuncionais?

() Sim () Não

Em caso positivo, quais os profissionais envolvidos?

3.3.1. Os alunos com deficiência matriculados na Epjai são atendidos na sala de recursos multifuncionais? Justifique. () Sim () Não

3.3.2. Se sim, em qual turno esse atendimento é oferecido ou prestado:
() matutino () vespertino () noturno () no mesmo turno em que o aluno está matriculado

3.3.3. Se não, qual a justificativa para esse não atendimento?

3.4. A escola atende às necessidades especiais dos alunos com deficiência por meio da acessibilidade de espaços, mobiliários, equipamentos, informação e comunicação? Justifique. () Sim () Não () Em Parte

3.6. A unidade escolar oferece alguma adaptação dos materiais didáticos e pedagógicos para os alunos com deficiência da Epjai? () Sim () Não

3.6.1 Se sim, aponte, pelo ao menos, um tipo de adaptação já realizada.

3.6.2 Se não, informe o porquê de não realizarem essas adaptações.

3.7. Na Educação de Jovens e Adultos tem monitor/cuidador e/ou profissionais de apoio responsáveis pelo acompanhamento dos alunos com deficiência³⁶ na EJA? () Sim () Não

³⁶ Conforme definição da **POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESPECIAL NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA** “Consideram-se alunos com deficiência aqueles que têm impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, que em interação com diversas barreiras podem ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade” (Portaria no 555/2007, prorrogada pela Portaria no 948/2007).

1. Estudantes com **transtornos globais do desenvolvimento**: são aqueles que apresentam alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo. Exemplo: autismo, síndromes do espectro do autismo e psicose infantil.
2. Estudantes com **altas habilidades/superdotação** demonstram potencial elevado em qualquer uma das seguintes áreas, isoladas ou combinadas: intelectual, acadêmica, liderança, psicomotricidade e artes, além de apresentar grande criatividade, envolvimento na aprendizagem e realização de tarefas em áreas de seu interesse. Dentre os transtornos funcionais específicos estão: dislexia, disortografia, disgrafia, discalculia, transtorno de atenção e hiperatividade, asperger entre outros.
3. Estudantes com dificuldade **sensorial e física**: podem apresentar deficiência visual, auditiva, multisensorial e/ou limitações físicas.

3.8. A Secretaria Municipal de Educação por meio da Coordenação Pedagógica da Epjai e do Núcleo de Educação Especial oferece alguma adaptação dos materiais didáticos e pedagógicos para os alunos com deficiência?

() Sim () Não

Justifique:

Se essa unidade escolar possui, entre seus alunos com deficiência, alunos surdos e/ou alunos com deficiência visual ou baixa visão, por favor responda:

3.9 Quanto à organização de recursos e promoção de comunicação para alunos surdos da Epjai, a escola tem, em seu quadro funcional, intérprete da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e guias intérpretes? () Sim () Não

4.0 A escola oferta o ensino do Sistema Braille e o uso de recursos de tecnologia assistiva para os alunos com deficiência visual total ou com baixa visão? () Sim () Não
Em caso positivo, quais recursos?

Diante do exposto, solicitamos gentilmente, que preencha o quadro anexo com os dados dos alunos com deficiência matriculados nessa unidade na Educação de Pessoas Jovens, Adultos e Idosos.

✓ **Responsável pelo fornecimento dos dados:**

Nome completo: _____

Data da entrevista: ____/____/____

Atenciosamente,

Paula Varlanes Brito Morais

Contatos: e-mail: paulavbmorais@gmail.com/ Fone: 77 99178 1191

Orientador: Professor Dr. José Jackson Reis dos Santos



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



IDENTIFICAÇÃO DOS ALUNOS MATRICULADOS NA EPJAI QUE POSSUEM ALGUM TIPO DE DEFICIÊNCIA		
Escola Municipal: _____		
Nº de Ordem _____	ALUNO(A):	
IDADE:	GÊNERO: () Masculino () Feminino	SITUAÇÃO: () Frequente () Evadido
ANO DE MATRÍCULA:	TIPO DE DEFICIÊNCIA:	
LAUDO MÉDICO: () Sim () Não	RELATÓRIO PEDAGÓGICO OU PSICOPEGAGÓGICO: () Sim () Não Se, sim, por qual instituição? _____	
SEGMENTO E MÓDULO DA EPJAI NO QUAL ESTÁ MATRICULADO:	Segmento I: () Módulo I () Módulo II () Módulo III	Segmento II: () Módulo I () Módulo II
DOCENTE RESPONSÁVEL PELO MÓDULO:		



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



APÊNDICE B: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

Conforme Resolução nº 510 de 07 de Abril de 2016 do Conselho Nacional de Saúde.

Prezado senhor(a), sou Paula Varlanes Brito Morais e estou realizando juntamente com o Professor Doutor José Jackson Reis dos Santos do Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGEN) da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), o estudo intitulado “**INTERFACE ENTRE EDUCAÇÃO DE PESSOAS JOVENS, ADULTAS E IDOSAS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL**: contextos de múltipla (in)visibilidade. Para tanto, venho por meio deste convidá-lo(a) para participar desta pesquisa.

O presente termo destina-se a esclarecer ao participante da pesquisa os seguintes aspectos:

Objetivo: Analisar os processos de inclusão escolar de alunos com deficiência na Educação de Pessoas Jovens, Adultos e Idosos no ensino fundamental, visando a sua permanência e aprendizagem.

Metodologia: Trata-se de pesquisa qualitativa de abordagem colaborativa, tendo como objeto de estudo os processos de inclusão de alunos com deficiência na Educação de Pessoas Jovens, Adultos e Idosos no Ensino Fundamental na rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, Bahia.

Justificativa e Relevância: No atual contexto de consolidação de políticas públicas de inclusão educacional e de redefinição do papel das instituições especializadas no atendimento a Educação Especial, é imprescindível conhecer e discutir como está sendo efetivada a inclusão escolar nas turmas da Educação de Pessoas Jovens, Adultos e Idosos (Epjai) no município de Vitória da Conquista, para aprofundar reflexões acerca da prática docente que emerge da articulação entre essas modalidades de ensino.

Participação: participarão da pesquisa docentes que atuam em escolas da rede municipal de ensino de Vitória da Conquista, localizadas na área urbana e que após a leitura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, concordem em participar voluntariamente do estudo e assinar o termo. O Termo será expedido em duas vias, ficando uma delas com os pesquisadores e outra com o participante da pesquisa.

Duração: Serão realizadas quatro Sessões Coletivas de Diálogo com os participantes com duração de duas horas cada encontro.

Desconfortos e Riscos: No processo de produção dos dados os participantes poderão apresentar um pequeno desconforto relacionado ao constrangimento em ter seus depoimentos expostos, uma vez que para tal será utilizado um gravador, registro fotográfico, filmagens. Os riscos serão sanados com a identificação específica.

Confidencialidade do estudo: Os dados obtidos nesta pesquisa serão utilizados com sigilo, garantindo o anonimato, ou seja, seu nome será preservado e sua privacidade estará assegurada, bem como serão respeitadas suas percepções, ficando os dados sob responsabilidade dos pesquisadores.

Benefícios: A sua participação na pesquisa poderá fornecer informações para identificar os alunos com deficiência matriculados no ensino fundamental da Educação de Pessoas Jovens, Adultos e Idosos, bem como diagnosticar as demandas de formação docente e discutir os desafios docentes no processo de inclusão de alunos com deficiência na Epjai no ensino fundamental.

Dano advindo da pesquisa: O desenvolvimento da pesquisa não acarretará nenhum dano aos participantes do estudo, caso ocorra algum dano em decorrência do desenvolvimento desta pesquisa, este será de responsabilidade dos pesquisadores.

Garantia de esclarecimento: Colocamo-nos à disposição para qualquer informação que você julgar necessária e/ou solicitação para esclarecimento de dados que ficaram obscuros no decorrer desta pesquisa.

Participação voluntária: Fica esclarecido que sua participação será totalmente voluntária, não haverá despesas pessoais em qualquer fase do estudo, também não há compensação financeira ou benefícios diretos relacionados à sua participação. Você tem o direito de desistir de participar da pesquisa a qualquer momento, sem nenhuma penalidade.

CONSENTIMENTO PARA PARTICIPAÇÃO

Eu _____ declaro que concordo voluntariamente em participar da produção de dados para a pesquisa que será desenvolvida pelos pesquisadores Paula Varlanes Brito Morais e Prof^o. Dr. José Jackson Reis dos Santos. Fui devidamente esclarecido quanto aos objetivos da pesquisa, aos procedimentos aos quais serei submetido devido a minha participação. Tenho o direito de desistir da participação em qualquer momento, sem que minha desistência implique em qualquer prejuízo à minha

pessoa. A minha participação é voluntária, e não implicará em custos ou prejuízos adicionais, sejam esses custos ou prejuízos de caráter econômico, social, psicológico ou moral, sendo garantido o anonimato e o sigilo dos dados referentes à minha identificação. Concedo autorização para que sejam utilizados os resultados do estudo para publicação de artigos em revistas e outros meios de comunicação, e divulgação em eventos técnico-científicos nacionais e internacionais.

Vitória da Conquista, Bahia, ____ de _____ de _____.

Assinatura do Participante

Paula Varlanes Brito Moraes
PESQUISADORA RESPONSÁVEL
E-MAIL: paulavbmorais@gmail.com.br

Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos
PESQUISADOR RESPONSÁVEL
E-MAIL: jackson_uesb@yahoo.com.br

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB – CEP/UESB
Av. José Moreira Sobrinho, S/N – Bairro: Jequezinho
E-MAIL: cepuesb.jq@gmail.com | cepjq@uesb.edu.br
Tel (73) 3528-9727



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



APÊNDICE C: Termo de autorização de uso de depoimentos e imagens

Eu _____, CPF _____,
 RG _____, depois de conhecer e entender os objetivos, procedimentos metodológicos, riscos e benefícios da pesquisa, bem como de estar ciente da necessidade do uso de meu depoimento, especificados no Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), AUTORIZO, através do presente termo, os pesquisadores Paula Varlanes Brito Morais e Prof. Dr. José Jackson Reis dos Santos do projeto de pesquisa intitulado “PROCESSOS DE INCLUSÃO ESCOLAR NA EDUCAÇÃO PESSOAS JOVENS, ADULTOS E IDOSOS: um estudo colaborativo”, a colher meu depoimento sem quaisquer ônus financeiros a nenhuma das partes. Ao mesmo tempo, libero o uso destes depoimentos e imagens para fins científicos e de estudos (livros, artigos, slides e transparências), em favor dos pesquisadores da pesquisa, acima especificados.

Vitória da Conquista, Bahia, ____ de _____ de 2018.

Participante da pesquisa

Pesquisador responsável pelo projeto



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



APÊNDICE D: Memória de pesquisa-formação

Visita à Secretaria Municipal de Educação de Vitória Da Conquista

Data: 21 de setembro de 2016

A chegada na recepção da secretaria foi acolhedora, pois pude rever alguns colegas de trabalho com os quais atuei nesse espaço logo que ingressei no serviço público municipal, nos anos 2000, quando desenvolvia funções administrativas. Fui encaminhada, em seguida, para a sala do Núcleo Pedagógico.

Enquanto aguardava a chegada da secretária do núcleo pedagógico a fim de agendar um atendimento com a coordenadora geral, tive contato com uma integrante da equipe da Educação de Jovens e Adultos-EJA que, gentilmente, informou que haveria uma reunião entre a equipe e coordenação geral naquele momento. Solicitou que aguardasse, pois seria concedido um espaço para a apresentação da proposta de pesquisa a ser realizada na rede municipal no Programa de Mestrado em Ensino da Uesb. O objetivo dessa visita era obter a autorização da secretaria por meio da assinatura do termo escrito para a realização da pesquisa.

Fui convidada a participar da reunião entre a equipe da EJA e a Coordenação Geral do Núcleo Pedagógico. Apresentei-me como discente do mestrado em ensino e agradei a disponibilidade no pronto atendimento à minha solicitação. Ao apresentar a proposta de pesquisa, as integrantes da equipe da EJA se mostraram receptivas e afirmaram conhecer alunos(as) com deficiência nessa modalidade de ensino. No entanto, a coordenadora pedagógica fez considerações sobre a inexistência de parceria entre a academia (Uesb) e a Educação Básica, apontando a falta de retorno nas pesquisas realizadas na rede municipal como contrapartida dos pesquisadores.

Em relação ao tema da pesquisa, a coordenadora pedagógica da Smed, após ouvir a proposta, buscou redirecioná-la, sugerindo, inclusive, alguns temas a serem estudados que são, segundo ela, de maior relevância para a educação municipal. Como pesquisadora defendi o meu interesse de pesquisa e do programa, destacando a relevância dessa discussão no âmbito municipal.

Compreendendo que nesse momento buscamos a autorização para desenvolver o projeto de pesquisa, estabelecemos o primeiro contato, indicamos a minha necessidade enquanto pesquisadora. No entanto, nos foi apontada a necessidade de reelaboração do documento apresentado à Smed que solicitava essa autorização, no qual constará a recomendação da secretaria para que as escolas participem do desenvolvimento da pesquisa, estando cientes de que as escolas poderão aceitar ou não participar.

A equipe da EJA se comprometeu a fornecer a lista das escolas que atuam com a modalidade, bem como, uma sinalização inicial das escolas que possuem alunos(as) com deficiência na modalidade. Sendo apontado pela equipe que havia uma apreensão de todos em relação aos rumos políticos da cidade, devido à eleição municipal e que tudo poderia mudar na próxima gestão.

Partindo de uma análise social e política, nesse momento o poder público municipal tem refletido as angústias e instabilidades governamentais do nosso país. Às vésperas de um processo eleitoral incerto e disputado, em certa medida esse contexto interfere no nosso campo de pesquisa, seja na forma como os envolvidos percebem a pesquisa, seja pela verdadeira instabilidade na qual todos os cargos de confiança estão susceptíveis a mudança caso haja mudança de governo.

Percebendo as dificuldades de adesão e compreensão da proposta de pesquisa, diante desse panorama, como pensar o futuro? Os cronogramas? A realização da pesquisa? Registramos a reflexão e seguimos no acompanhamento dos desdobramentos políticos municipais para que possamos posteriormente tentar uma nova aproximação para a solicitação da autorização, entendendo os reflexos desse momento na educação e consequentemente na educação de jovens e adultos.

Paula Varlanes Brito Morais



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA
PRÓ-REITORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO
MESTRADO ACADÊMICO EM ENSINO



APÊNDICE F: Compromisso dos pesquisadores

Garantimos estar disponíveis para atender a quaisquer dúvidas e/ou solicitação para esclarecimento de dados que ficarem obscuros no decorrer desta pesquisa. Poderemos ser encontrados no endereço abaixo:

Em caso de dúvidas, entrar em contato com:

Comitê de Ética em Pesquisa da UESB – CEP/UESB
Av. José Moreira Sobrinho, S/N – Bairro: Jequiezinho
E-MAIL: cepuesb.jq@gmail.com | cepjq@uesb.edu.br
Tel (73) 3528-9727

Paula Varlanes Brito Morais
End.: Rua Vasco da Gama, nº 150, Bairro Flamengo, Vitória da Conquista-BA.
Fone: (77) 98823-3147
E-mail: paulavbmorais@gmail.com

José Jackson Reis dos Santos
End: Estrada do Bem Querere, km 4, Vitória da Conquista – BA.
Fone: (77) 3425-9364
E-mail: jackson_uesb@yahoo.com

ANEXOS

ANEXO 1: Parecer Consubstanciado Comitê de Ética em Pesquisa

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Processos de inclusão escolar na Educação de Pessoas Jovens e Adultas: um estudo colaborativo.

Pesquisador: Paula Varlanes Brito Moraes

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 93650717.4.0000.0055

Instituição Proponente: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.852.152

Apresentação do Projeto:

Retorno do projeto assim resumido pela autora: "Essa pesquisa visa compreender os processos de inclusão de jovens e adultos com deficiência na rede municipal de Vitória da Conquista, com o objetivo de mapear o quantitativo que se encontra inserido na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (EJA), visando a sua permanência e aprendizagem".

Objetivo da Pesquisa:

Analisar os processos de inclusão escolar de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos no ensino fundamental, visando a sua permanência e aprendizagem.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram apresentados e estão em conformidade com as Resoluções 466/12 e 510/16. São riscos mínimos e pertinentes às entrevistas que serão realizadas junto aos participantes (professores da rede municipal de Vitória da Conquista).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Trata-se de um projeto de pesquisa de mestrado em Ensino, do Programa de Pós-Graduação da UESB de Vitória da Conquista. Os participantes são professores da rede municipal de Vitória da Conquista.

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n

Bairro: Jequiezinho

CEP: 45.206-510

UF: BA

Município: JEQUIE

Telefone: (73)3528-9727

Fax: (73)3525-6683

E-mail: cepuesb.jq@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 2.852.152

Os dados serão coletados por meio de entrevistas. Os roteiros foram anexados no projeto e seus conteúdos, depois de analisados, apresentam-se dentro dos riscos mínimos apresentados.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Todos os termos para a execução da pesquisa foram anexados na Plataforma. Alguns deles que necessitavam de pequenos ajustes foram corrigidos.

Recomendações:

Nada a declarar.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

As pendências foram corrigidas:

- 1- No termo de uso de imagem foram retirados os números de RG e de CPF.
- 2- Sobre o TCLE: o número de RG foi excluído; o conteúdo foi reestruturado em formato de convite; foi incluída a informação do tempo previsto da participação dos professores na(s) entrevista(s).
- 3- Os dois cronogramas foram atualizados.

Considerações Finais a critério do CEP:

Em reunião do dia 28/08/2018, a plenária CEP/UESB aprovou o parecer do relator.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_794719.pdf	03/08/2018 01:16:47		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TcleFinal.docx	03/08/2018 01:16:15	Paula Varlanes Brito Morais	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	ProjetoCompleto_Comite.docx	03/08/2018 01:15:21	Paula Varlanes Brito Morais	Aceito
Outros	Termo_de_uso_de_imagem.docx	27/07/2018 22:52:44	Paula Varlanes Brito Morais	Aceito
Cronograma	Cronograma2.docx	27/07/2018 22:51:13	Paula Varlanes Brito Morais	Aceito
Outros	DeclaracaoPesquisaNaoiniciada.pdf	25/07/2018 14:11:05	Paula Varlanes Brito Morais	Aceito
Outros	QUESTIONARIO_Escola.docx	06/07/2018	Paula Varlanes Brito	Aceito

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n

Bairro: Jequiezinho

CEP: 45.206-510

UF: BA

Município: JEQUIE

Telefone: (73)3528-9727

Fax: (73)3525-6683

E-mail: cepuesb.jq@gmail.com

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
SUDOESTE DA BAHIA -
UESB/BA



Continuação do Parecer: 2.852.152

Outros	QUESTIONARIO_Escola.docx	14:12:45	Morais	Aceito
Outros	Declaracao_Comprometimento.pdf	06/07/2018 14:12:01	Paula Varlanes Brito Morais	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracao_do_orientador.pdf	06/07/2018 14:11:21	Paula Varlanes Brito Morais	Aceito
Folha de Rosto	folha_de_Rosto.pdf	05/07/2018 23:01:09	Paula Varlanes Brito Morais	Aceito
Outros	Termodecompromotimento.pdf	25/03/2018 00:06:14	Paula Varlanes Brito Morais	Aceito
Outros	OficioComitedeetica.pdf	25/03/2018 00:04:12	Paula Varlanes Brito Morais	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	15/11/2017 11:43:03	Paula Varlanes Brito Morais	Aceito
Outros	Entrevistasemiestruturada.pdf	15/11/2017 11:35:49	Paula Varlanes Brito Morais	Aceito
Outros	Questionariodocente.pdf	15/11/2017 11:35:11	Paula Varlanes Brito Morais	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	AutorizacaoPesquisadeCampo.pdf	14/11/2017 00:45:47	Paula Varlanes Brito Morais	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

JEQUIE, 29 de Agosto de 2018

Assinado por:
Ana Angélica Leal Barbosa
(Coordenador)

Endereço: Avenida José Moreira Sobrinho, s/n
Bairro: Jequezinho CEP: 45.206-510
UF: BA Município: JEQUIE
Telefone: (73)3528-9727 Fax: (73)3525-6683 E-mail: cepuesb.jq@gmail.com