



UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
Departamento de Educação – Campus I



Programa de Pós-graduação em Educação de Jovens e Adultos, Mestrado Profissional -
MPEJA

Julimar Santiago Rocha

GESTORES ESCOLARES: a construção de sentidos da inclusão escolar de jovens e
adultos na rede municipal de Salvador

Salvador

2018

Julimar Santiago Rocha

GESTORES ESCOLARES: a construção de sentidos da inclusão escolar de jovens e adultos na rede municipal de Salvador

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação do Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos – MPEJA, da Universidade do Estado da Bahia – UNEB, Campus I, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos.

Orientadora: Prof^ª. Dr^ª. Maria da Conceição Alves Ferreira.

Coorientadora: Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Carla da Hora Correia

Área de Concentração: Gestão e Tecnologias Educacionais.

Salvador

2018

Universidade do Estado da Bahia

Sistema de Biblioteca

Ficha Catalográfica - Produzida pela Biblioteca Edivaldo Machado Boaventura

Rocha, Julimar Santiago.

Gestores escolares: a construção de sentidos da inclusão escolar de jovens e adultos na Rede Municipal de Salvador / Julimar Santiago Rocha.-- Salvador, 2018.

173 : Il.

Orientador: Maria da Conceição Alves Ferreira Coorientador: Patrícia Carla da Hora Correia.

Dissertação (Mestrado) – Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, 2018

1. Educação de Jovens e Adultos. 2. Políticas públicas. 3. Inclusão. 4. Sentidos. I. Ferreira, Maria da Conceição Alves II. Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Campus I.

CDD: 370

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Reconhecido Homologado pelo CNE (Portaria MEC nº 1009, DOU de 11/10/13, seção 1, pág. 13.)
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS - MPEJA

DEDC - CAMPUS I
Departamento
de Educação



UNEB
UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA




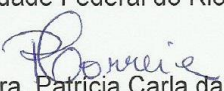
FOLHA DE APROVAÇÃO

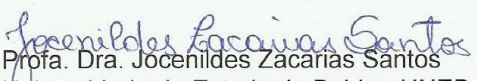
“Gestores Escolares: A Construção de Sentidos da Inclusão Escolar de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Salvador”


JULIMAR SANTIAGO ROCHA

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação (*Scripto sensu*) em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração III – Gestão e Tecnologias, em 29 de novembro de 2018, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:


Profa. Dra. Maria Conceição Alves Ferreira
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte- UFRN


Profa. Dra. Patricia Carla da Hora Correia
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação
Universidade Federal da Bahia - UFBA


Profa. Dra. Jocenildes Zacarias Santos
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Educação e Contemporaneidade
Universidade do Estado da Bahia - UNEB


Prof. Dr. Cláudio Pinto Nunes
Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB
Doutorado em Educação
Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Dedico este trabalho a todos as mulheres e homens que atuam,
defendem, acreditam, trabalham
e amam a Educação de Jovens e Adultos.

Dedico especialmente a todas as alunas e alunos da EJA
que passaram por minha vida e
deixaram marcas significativas
na minha história.

AGRADECIMENTOS

Senhor, meu Deus, eu te darei graças para sempre.
Salmos 30:12

Meu primeiro e especial agradecimento é para meu Deus, na pessoa de Jesus, o Mestre dos Mestres, que me sustentou durante toda a minha vida e neste percurso acadêmico. A Sua graça é maior que a vida, e Seus ensinamentos me deram a serenidade necessária para fazer esta jornada.

Aos meus pais Miramar Xavier Santiago (*in memoriam*) e Joana Rocha Santiago que investiram em minha vida, me ensinaram a superar barreiras e apontaram sonhos possíveis.

Ao meu parceiro de vida (marido, companheiro e amigo que tanto amo), Ailton Rocha, por sua presença e apoio incondicional nas minhas andanças acadêmicas.

A minha filha, Thalita Rocha por compartilhar e incentivar minhas conquistas (Ah, sua ajuda no inglês foi fundamental também!).

A toda a minha família pelo amor, paciência e incentivo durante as minhas ausências.

A minha orientadora Prof^ª. Dr^ª. Maria da Conceição Alves Ferreira, pela paciência, incentivo, respeito, aprendizagens, confiança e ponderações finais.

A Prof^ª. Dr^ª. Patrícia Carla da Hora Correia que, na função de coorientadora compartilhou saberes e sabores relacionados à prática inclusiva.

Ao Prof^º Dr. Claudio Pinto Nunes e Jocenildes Zacarias Santos por compartilhar conhecimentos fundamentais para minha escrita acadêmica.

A todos os professores do Programa de Pós-graduação Stricto Sensu em Educação de Jovens e Adultos que não medem esforços para qualificar profissionais com o objetivo de atender as especificidades da EJA.

Aos colegas da Turma 4, pelo companheirismo, e por compartilharem comigo da dor e da delícia de ser aluno de Mestrado.

À Secretaria Municipal de Educação, em especial a Coordenadoria de Inclusão Educacional e Transversalidade, pela contribuição no acesso às informações e ampliação da pesquisa.

A todos os gestores e gestoras, parceiros de lutas, que compõem a Gerência Regional de Ensino do Cabula, principalmente aqueles que abraçaram a proposta e se tornaram sujeitos da pesquisa.

Às (aos) amigas (os), parceiras (os) de vida pessoal e profissional que de perto ou de longe depositaram combustível necessário para a realização desta pesquisa, por acreditarem que a educação de qualidade é possível: Rose Bonfim (a poetisa) e seu esposo Eleno, Ana Maria e Sérgio Claudio (meu amigo urso), Márcia Pirajá, Leandra Leandro, Jucileide Moraes, Rita Quintela, Marta Barbosa (Aramari-BA). O apoio de vocês tornou a caminhada mais leve.

A todos os irmãos e irmãs em Cristo que me sustentaram através das orações.

A todas as mulheres, guerreiras e profissionais, que conheci durante a minha trajetória na Escola Municipal Epaminondas Berbert de Castro, pessoas que deixaram um pouco de si em mim: Cida Araújo (com quem aprendi as primeiras lições sobre gestão na EJA), Rosana Cristina, Vanessa Gonçalves, Héliida Calazans, Célia Leal, Elidalva Soares, Maria da Paz.

A todos os alunos da EJA que me ensinam/ram a olhar a educação com outros olhos.

A todos que direta ou indiretamente me auxiliaram, meu muito obrigado.

OLHARES

Sinto olhos o tempo todo
Vendo o não visto em meio à escuridão
Olhos atentos atentos e espertos, nunca dizem não.
Olhastes o que eu olho? Vês o que não vejo?
O que é visto por ti nem sempre é contemplado por mim
Sim, nossos olhos veem, sentem e contemplam
Belezas, tristezas, pobreza e riquezas.
E tu, o que vês?

(Rose Bonfim)

ROCHA, Julimar Santiago. **Gestores escolares: a construção de sentidos da inclusão escolar de jovens e adultos na Rede Municipal de Salvador**. 2018. 173f. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos) – Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2018.

RESUMO

Este estudo parte da concepção da educação como direito de todos os seres humanos e promove reflexões e discussões a respeito da inclusão de jovens e adultos deficientes na Educação de Jovens e Adultos (EJA). Justifica-se pela relevância na perspectiva de compreender o entendimento de gestores escolares sobre a política de inclusão escolar na rede municipal de ensino. O problema a investigar resume-se em: Quais os sentidos atribuídos pelos gestores sobre a política de inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Salvador situadas na GRE Cabula que atendem alunos com deficiência? Desta forma, o objetivo geral consiste em compreender os sentidos atribuídos pelos gestores sobre a política de inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Salvador situadas na GRE Cabula, que atendem alunos com deficiência. Os objetivos específicos procuram identificar as publicações legais que respaldam a política de inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos, nas Escolas Municipais de Salvador; analisar as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação nas escolas da rede e as implicações da política de inclusão escolar para a EJA; analisar os sentidos atribuídos pelos gestores sobre a política de inclusão escolar das pessoas com deficiência na EJA. Os sujeitos que contribuíram para construção desta pesquisa foram vinte e dois gestores escolares (diretores, vice-diretores e coordenadores) que atuam na Secretaria Municipal de Educação e nas escolas da Gerência Regional de Ensino do Cabula. A abordagem metodológica de pesquisa adotada foi a qualitativa, pautada na pesquisa participante, que envolve seus beneficiários na produção de conhecimentos visando a transformação da realidade. As informações produzidas através de entrevistas, grupo focal, e do projeto de intervenção na forma de encontros dialogais formativos foram interpretadas através da análise interpretativa proposta por Severino (2007). As reflexões apresentadas juntamente com a participação dos sujeitos nos encontros formativos propostos serviram de base para a compreensão dos sentidos que os gestores atribuem à política de inclusão na rede municipal de Salvador. Os achados da pesquisa apontam para sentidos atribuídos à inclusão escolar como um direito, um pertencimento e como fatores essenciais para embasar a formação dos gestores escolares. Já os sentidos relacionados à deficiência revelam conceitos ainda pautados na ótica médica, o que precisa ser repensado. Constituem-se em importante contribuição para reorganização dos sistemas municipais de ensino acerca dos documentos norteadores para a inclusão do jovem e adulto com deficiência nas classes regulares, de forma a propiciar ações contínuas e eficazes para a consolidação de uma escola inclusiva e também incentiva novos estudos voltados para a interface entre EJA, inclusão e políticas públicas.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Políticas públicas. Inclusão. Sentidos

ROCHA, Julimar Santiago. **School managers: the construction of meanings of school inclusion of youths and adults in Rede Municipal de Salvador**. 2018. 173f. Dissertation (Professional Master's in Youth and Adult Education) - State University of Bahia, Salvador, 2018.

ABSTRACT

The present dissertation entitled "School managers: the construction of meanings of school inclusion of young people and adults in the Municipal Network of Salvador", part of the conception of education as the right of all human and promotes reflections and discussions about the inclusion of disabled young people and adults in youth and adult education (EJA). It is justified by the relevance of the perspective of to comprehend the understanding of school managers on the policy of school inclusion in the municipal school network. The problem to be investigated is summarized in: What are the meanings attributed by the managers about the politics of school inclusion in the Education of Youths and Adults in the Municipal Schools of Salvador located in the GRE Cabula that attend students with disabilities? Therefore, the general objective is to understand the meanings attributed by the managers on the politics of school inclusion in the Education of Youths and Adults in the Municipal Schools of Salvador located in the GRE Cabula, which attend students with disabilities. The specific objectives search for to identify the legal publications that support the politics of school inclusion in Youth and Adult Education, in the Municipal Schools of Salvador; analyze the developed actions by the Municipal Department of Education in the network schools and the implications of the school inclusion policy for the EJA; analyze the meanings attributed by the managers about the policy of school inclusion of people with disabilities in the EJA. The subjects that contributed to the construction of this research were twenty-two school managers (directors, deputy directors and coordinators) who work in the Municipal Department of Education and in the schools of the Regional Management of Teaching of Cabula. The methodological approach of research adopted was qualitative, based on participant research, which involves their beneficiaries in the production of knowledges aiming at the transformation of reality. The information produced through interviews, the focus group, and the intervention project in the form of formative dialogues meetings were interpreted through of the interpretive analysis proposed by Severino (2007). The reflections presented together with the participation of the subjects in the proposed formative meetings served as a basis for the understanding of the meanings that the managers attribute to the inclusion policy in the municipal network of Salvador. The research findings point to the meanings attributed to school inclusion as a right, a belonging and are essential factors to support the training of school managers. On the other hand, the senses related to the disability reveal concepts still based on the medical perspective, which needs to be rethought. It's constitutes an important contribution to the reorganization of the municipal education systems regarding the guiding documents for the inclusion of youth and adults with disabilities in the regular classes, in order to provide continuous and effective actions for the consolidation of an inclusive school. It also encourages further studies focusing on the interface between EJA, inclusion and public policies.

Keywords: Youth and Adult Education. Public policy. Inclusion. Sense

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Desenho metodológico da investigação	81
Figura 2 - Composição e localização da Prefeitura - Bairro VIII Cabula/Tancredo Neves no município de Salvador	87
Figura 3 - Desenho da Análise interpretativa na perspectiva de Severino (2007)	95
Figura 4 - Mapa conceitual da teia dos sentidos.....	100
Figura 5 - Nuvem de palavras sobre deficiência	112
Figura 6 - Desenho curricular dos encontros formativos	134
Figura 7 - Nuvem de palavras com a síntese dos encontros.....	143

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Pesquisas sobre Eja e inclusão nas regiões brasileiras.....	37
Gráfico 2 - Percentual de pessoas com deficiência em relação à população total de Salvador, 2010	101
Gráfico 3 - Distribuição das deficiências segundo tipo em Salvador, 2010	102
Gráfico 4 - Participação das escolas municipais da GRE Cabula nos encontros formativos.	135

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Tipologia das políticas públicas segundo Secchi (2012).....	43
Quadro 2 - Os sentidos atribuídos pelos gestores para a inclusão.....	117
Quadro 3 - Síntese das ações.....	132

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Relação de trabalhos encontrados por descritores	35
Tabela 2 - Total de pesquisas por natureza (tese ou dissertação) nas universidades brasileiras	36
Tabela 3 - Produções por temporalidade e natureza das pesquisas	38
Tabela 4 - Quantitativo de pesquisas participante no Brasil	85
Tabela 5 - Participação da equipe gestora nos encontros formativos	135

LISTA DE SIGLAS

AEE	Atendimento Educacional Especializado
ALFAeEJA	Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos
BDTD	Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações
CONAE	Conferência Nacional de Educação
EJA	Educação de Jovens e Adultos
FUNDEB	Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação
GP-GEPE	Grupo de Pesquisa Gestão, Organização, Tecnologia e Políticas Públicas em Educação
GESTEC	Programa de Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação
GRE	Gerência Regional de Ensino
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
LBI	Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LEPEJA	Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPEJA	Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos
ONU	Organização das Nações Unidas
PDDE	Programa Dinheiro Direto na Escola
PME	Plano Municipal de Educação
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PP	Pesquisa Participante
RMS	Rede Municipal de Salvador
SEA	Serviço de Educação de Adultos
SMED	Secretaria Municipal de Educação
UEFS	Universidade Estadual de Feira de Santana
UEx	Unidades Executoras Próprias
UFBA	Universidade Federal da Bahia
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UPIAS	Liga dos Lesados Físicos contra a Segregação.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 O CAMINHAR DE UMA GESTORA NA EJA	19
1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO	29
2 APROXIMAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO	33
2.1 A INCLUSÃO E A EJA NAS PESQUISAS ACADÊMICAS	33
3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A INCLUSÃO	40
3.1 CONCEITUANDO POLÍTICA.....	40
3.2 MUDANÇA DE PARADIGMA: DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO	44
3.3 DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE/PARA A INCLUSÃO: DO CONTEXTO INTERNACIONAL AO ESTADO DA BAHIA.....	49
4 OS SUJEITOS DE DIREITOS DA EJA	57
4.1 TODOS NA ESCOLA: A EJA COMO UM DIREITO	57
5 OS SENTIDOS DA GESTÃO ESCOLAR E A INCLUSÃO NA EJA.....	68
5.1 EM BUSCA DA COMPREENSÃO DOS SENTIDOS.....	68
5.2 O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR E A INCLUSÃO.....	71
6 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: CAMINHOS E ACHADOS.....	80
6.1 ABORDAGEM DA PESQUISA.....	81
6.2 PESQUISA PARTICIPANTE.....	83
6.3 CARACTERIZAÇÃO DO CENÁRIO DA PESQUISA	86
6.4 SUJEITOS DA PESQUISA	89
6.5 DISPOSITIVOS DA PESQUISA.....	91
6.6 ANÁLISE INTERPRETATIVA: POR UMA COMPREENSÃO DOS SENTIDOS	94
6.7 ACHADOS DA PESQUISA: COMPREENSÃO DOS SENTIDOS DA INCLUSÃO ESCOLAR PELOS GESTORES DA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR.....	96
6.7. 1 A teia dos sentidos.....	98
6.7.2 A inclusão escolar na educação de jovens e adultos na Rede Municipal de Salvador..	101
6.7.3 Os fios dos sentidos da deficiência	109
6.7.4 Os fios dos sentidos da inclusão	113
6.7.5 Os fios dos sentidos da política.....	118
6.7.6 Os fios dos sentidos das ações: A EJA na Rede Municipal de Salvador	124
6.7.8 Tecendo fios: encontro dialógico formativo.....	132
CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS: COMPONDO FIOS PARA OUTRAS TESSITURAS	145
REFERÊNCIAS.....	151

APÊNDICES	160
Apêndice A - QUADRO SÍNTESE DAS PESQUISAS BRASILEIRAS	161
Apêndice B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	164
Apêndice C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA	165
Apêndice D - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL	166
Apêndice E - PERFIL DOS GESTORES PARTICIPANTES DA PESQUISA.....	167
Apêndice F - PROJETO DE INTERVENÇÃO	168
ANEXOS	170
Anexo A – ACEITE INSTITUCIONAL	171
Anexo B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP.....	172

1 INTRODUÇÃO

A educação constitui-se como um direito social a partir da Constituição de 1988, conhecida como Constituição cidadã. Esse documento preconiza a educação como um direito de todos, sendo dever do Estado e da família. Enfatiza, também, que deverá ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. Nesse contexto encontramos de forma explícita o dever do Estado e o direito de todas as pessoas, sem qualquer distinção, à educação.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) traz historicamente, um grande desafio a ser enfrentado pela sociedade brasileira. Resultante de mobilizações sociais sempre na busca da garantia do direito à educação para todos os cidadãos. A EJA surge, portanto, como forma de assegurar direitos previstos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), na qual afirma que os sistemas de ensino devem garantir, de forma gratuita, oportunidades educacionais para todos, considerando as características, interesses, condições de vida e trabalho dos jovens e adultos que não puderam frequentar os bancos escolares na denominada “idade regular”.

Discussões na atualidade questionam sobre “idade regular”, assegurando que a aprendizagem precisa acontecer ao longo da vida, acompanhando a trajetória do sujeito. Entretanto, há uma concordância acerca do respeito às individualidades, de forma a considerar as características do alunado. A EJA deve contemplar uma formação na qual os alunos possam aprender constantemente, refletir de modo crítico, agir com responsabilidade individual e coletiva, acompanhar a dinâmica das mudanças sociais, enfrentar problemas construindo soluções utilizando os conhecimentos científicos e sócio históricos.

Ainda na Constituição Brasileira, a seção que pactua a educação como direito de todos aborda, também, acerca da gestão democrática do ensino público. Com a promulgação da LDBEN 9394/96, a escola passa a ser reconhecida como espaço democrático, reafirmando a importância da autonomia escolar e da gestão participativa. Dessa forma a escola pública contribuirá para a formação de sujeitos críticos e participativos. A LDBEN traz também competências específicas para o trabalho com a EJA, diante das especificidades dessa modalidade de ensino (BRASIL, 1996).

A EJA atualmente encontra-se respaldada em bases legais que asseguram aos seus sujeitos o direito à educação ao longo da vida. Apresenta-se como modalidade educativa para efetivar o direito à educação dos jovens e adultos que historicamente foram “afastados” do

ensino formal. Trata-se de uma modalidade inclusiva que precisa levar em conta as especificidades de seus sujeitos, suas características e expectativas diferenciadas, cabendo à escola acompanhar as demandas específicas dessa modalidade. Isso afetará a permanência e sucesso ou não destes na escola, devido às demandas que são tão múltiplas quanto os perfis desses indivíduos, denotando a complexidade do trabalho gestor.

Cabe à equipe gestora oportunizar uma gestão escolar que oportunize a voz a todos os sujeitos que compõem essa modalidade, uma vez que os mesmos carregam um histórico de exclusão tanto na escola quanto na sociedade. O diálogo entre o gestor escolar e os sujeitos dessa modalidade concorre para a superação de práticas de culpabilização de jovens e adultos pelo “não-saber” e propiciam a construção de uma relação de corresponsabilidade na gestão dessa modalidade de ensino.

Entendemos ser papel da gestão escolar, compreendida aqui como uma equipe que trabalha coletivamente, contribuir para a consolidação das políticas públicas educacionais que assegurem o direito à educação para todos os sujeitos. As políticas públicas orientam a melhoria da educação a partir dos princípios da autonomia, da colaboração, da participação, da igualdade de oportunidades e da inclusão social. São, portanto, diretrizes operacionais que buscam mediar as relações entre sociedade e Estado, objetivam a melhoria do desempenho escolar e a garantia do direito de ter educação escolarizada.

A mobilização dos vários segmentos da sociedade em função das demandas das pessoas com deficiência contribuiu para a formulação de políticas públicas em defesa do direito desses sujeitos, resultando em avanço no processo de politização dos sujeitos sociais de modo que o Estado assumiu a responsabilidade cívica e a obrigação ética de desenvolver políticas públicas de proteção social destinada a atender às necessidades desse público específico.

As escolas brasileiras, principalmente a partir da década de 1990, têm vivido a experiência de ter em suas classes comuns a presença de alunos com algum tipo de deficiência. Esse crescimento tem chegado também às classes da EJA. Dados do Censo Escolar da Educação Básica (IBGE, 2012), divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), por meio do Microdados da Educação Básica, revelam que a EJA possui 50.198 alunos da educação especial matriculados e destes, 27.859 são jovens e adultos com deficiência intelectual.

Os dados revelam a necessidade de nos debruçarmos sobre essa demanda considerável dos alunos com deficiência no ensino público. O desafio da contemporaneidade encontra-se, portanto, na efetivação de políticas, principalmente quando nos referimos a uma

modalidade de ensino que sempre esteve à margem dos investimentos do governo. Com base no quantitativo citado compreendemos a necessidade de oportunizar o direito à educação para o educando com deficiência, em particular aqueles que apresentam deficiência intelectual, não se limitando apenas à matrícula, mas a inclusão efetiva de pessoas com deficiência na EJA.

A discussão sobre a inclusão de pessoas com deficiência já faz parte de renomados trabalhos, assim como a Educação de Jovens e Adultos. Entretanto falar desses dois assuntos concomitantemente não tem sido recorrente nas literaturas. A proposta dessa pesquisa é transversalmente discutir estas duas temáticas, sendo este o problema a investigar: **Quais os sentidos atribuídos pelos gestores sobre a política de inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Salvador situadas na GRE Cabula que atendem alunos com deficiência?**

Um marco para a inclusão nas classes regulares foi a Declaração de Salamanca, aprovada na Conferência Mundial de Educação Especial em 1994, como um meio de democratizar o acesso à educação. O referido documento apresenta duas contribuições: uma trata da afirmação da educação inclusiva enquanto a outra seria o aprimoramento dos sistemas de ensino, de forma a garantir o direito fundamental à educação mantendo o nível adequado de aprendizagem.

Gestores escolares: a construção de sentidos da inclusão escolar de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Salvador, justifica-se pela relevância dessa investigação na perspectiva de entender a política de inclusão escolar na rede municipal de ensino, sob a ótica da compreensão dos sentidos que gestores (diretores, vice-diretores e coordenadores) dão à mesma, de forma a contribuir para a reorganização dos sistemas municipais de ensino acerca da inclusão do jovem e adulto com deficiência nas classes regulares, propiciando ações contínuas e eficazes para a consolidação de uma escola inclusiva.

Nesse contexto, o objetivo geral desta pesquisa foi **compreender os sentidos atribuídos pelos gestores sobre a política de inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Salvador situadas na GRE Cabula, que atendem alunos com deficiência**. Com o intuito de responder ao problema da pesquisa, os objetivos específicos foram: **Identificar as publicações legais que respaldam a política de inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos, nas Escolas Municipais de Salvador. Analisar as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação nas escolas da rede e as implicações da política de inclusão escolar para a EJA. Analisar os sentidos atribuídos pelos gestores à política de inclusão escolar das pessoas com deficiência na EJA.**

Os sujeitos escolhidos como parte integrante desta pesquisa são gestores escolares que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Municipal de Salvador, perfazendo um total de 22 gestores. Entendemos como gestor tanto os que atuam diretamente nas escolas como os que trabalham na Secretaria Municipal de Educação e/ou nas Gerências Regionais de Ensino. O coletivo de gestores participantes foi composto por duas categorias: A primeira, aqueles que atuam na Secretaria Municipal de Educação, sendo um membro da Coordenadoria de Inclusão Educacional e Transversalidade, participante do Grupo de Trabalho de Educação Inclusiva. E o outro, o Gestor Pedagógico da Gerência Regional de Ensino do Cabula, responsável por um conjunto de 49 escolas.

A segunda categoria de participantes foram gestores que atuam como diretor, vice-diretor e/ou coordenador na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, da Rede Municipal de Educação em Salvador, vinculados às escolas que compõem a Gerência Regional de Ensino do Cabula, na cidade de Salvador.

A investigação foi realizada tendo como procedimento metodológico a pesquisa participante. Foram utilizados para a produção de informações os seguintes dispositivos: análise documental, entrevista semiestruturada e grupo focal. As informações produzidas foram analisadas com base nos estudos de Severino (2007) e Geertz (2001), que intitulamos de análise interpretativa dos sentidos. A compreensão das informações compõe a teia dos sentidos com diferentes fios que descrevem a compreensão dos sujeitos acerca da deficiência, inclusão e política.

Com base nos achados da pesquisa realizamos o Projeto de Intervenção, que denominamos ‘Encontros Dialogais Formativos’, com os gestores escolares que atuam como diretor, vice-diretor e/ou coordenador na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos com o objetivo de contribuir para a formação destes a fim de efetivar a política de inclusão na Rede Municipal de Salvador (RMS). Justificamos essa realização pelo fato de estarmos vinculados ao Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, cuja proposta se fundamenta na realização de uma pesquisa aplicada nos campos temáticos da EJA e, dessa forma, associa-se a teoria com a prática, instrumentalizando diferentes profissionais (professores, gestores e técnicos) vinculados a instituições públicas ou privadas, visando a melhoria da Educação de Jovens e Adultos. A nossa proposta vincula-se à Área de Concentração 3 – Gestão Educacional e Tecnologias da Informação e Comunicação que abrange estudos sobre gestão educacional e EJA, destacando a gestão participativa e democrática, investigando a organização da escola e problematizando o impacto das políticas educacionais no cotidiano escolar e nas identidades dos atores escolares da EJA.

A pesquisa mostra sua relevância para o município de Salvador na medida em que produziu informações sobre a política de inclusão escolar do jovem e adulto com deficiência nas classes de EJA contribuindo para a consolidação de uma educação inclusiva. Problematisa também as ações desenvolvidas pela referida rede nos últimos anos que têm se mostrado insuficiente para o público em questão. Recomendamos uma análise dos documentos norteadores de forma a contemplar os educandos citados e também uma reflexão das ações implementadas visando a melhoria da qualidade de ensino para todos. Nosso desejo é que esse estudo incentive novas pesquisas que busquem a cada dia uma melhor compreensão da política de inclusão escolar a que nos referimos de forma que seja possível discutir fazendo a interface entre inclusão e EJA, e a garantia do direito à educação.

A seguir, passaremos a abordar acerca da trajetória pessoal e acadêmica da pesquisadora fazendo relações com este estudo.

1.1 O CAMINHAR DE UMA GESTORA NA EJA

Escolhemos nesse momento redigir o texto na primeira pessoa do singular, bem como o uso do feminino, o que me coloca na posição reflexiva de minha identidade. No singular por entender a subjetividade que envolve a escrita de uma história de vida, mesmo que não na sua totalidade. E no feminino por me reconhecer como mulher presente na luta por seu espaço. Considero que ao (re)escrever a minha história analiso minha própria identidade como pessoa, docente, gestora, estudante, pesquisadora e sujeito de direitos, o que torna este processo um ato reflexivo que envolve percepções pessoais acerca do tema em estudo. A poesia a seguir representa a abordagem das memórias:

SEGREDO

*Andorinha no fio
escutou um segredo.
Foi à torre da igreja,
cochichou com o sino.
E o sino bem alto:
delém-dem
delém-dem
delém-dem
dem-dem!
Toda a cidade
ficou sabendo.*

Henriqueta Lisboa

Definitivamente, falar de si não é algo fácil nem confortável. Resgatando minhas memórias encontrei esse poema que li na infância em um de meus livros didáticos. Então decidi que contarei minha trajetória como quem conta um segredo a um sino, ciente que será anunciado a todos que tiverem acesso ao seu badalar. Em alguns momentos a minha trajetória mostrará a alegria, em outros momentos não, assim como o sino pode anunciar festa ou luto.

A história será descrita considerando três aspectos que compõem a individualidade de cada sujeito: tempo, espaço e memória. O tempo se encarregará de trazer cronologicamente dados de minha vida. O espaço de falar do território onde vivi, de espaços que frequentei e que ainda compõem o meu imaginário. A memória buscará resgatar o aprendizado que me constituiu a pessoa que sou, abordando questões pessoais, profissionais e acadêmicas.

A descrição da minha história de vida perpassa pela ideia adotada nesse estudo que é da educação como um direito instituído e que precisa ser garantido a todos: pobre, negro, criança, jovem, adulto, homem, mulher, com ou sem deficiência. Uma vez que a percebo como ponte de acesso a demais direitos. Aponta também para a inclusão dos sujeitos que a sociedade estigmatiza por não seguirem determinados “padrões” ou normas instituídas socialmente. Ou até mesmo por residir em locais periféricos e não terem determinada condição financeira.

Sou a segunda dos quatro filhos de dois jovens: de um lado meu pai, que migrou da cidade de São Sebastião do Passé para estudar e trabalhar na capital. De outro, minha mãe, nascida em Amélia Rodrigues, mas que fora criada no bairro da Fazenda Grande em Salvador, por sua madrinha. Nasci em uma família com poucos recursos financeiros, na região do Cabula. Embora tenha sofrido privações alimentares, tínhamos casa própria e meu pai, um emprego. Minha mãe trabalhou como lavadeira como forma de ajudar meu pai nas despesas da casa e ainda tomar conta dos filhos. Particpei dos trabalhos de minha mãe, ainda criança, ajudando a lavar, passar ou levar roupas. Essa é uma realidade de muitas crianças pobres que migraram prematuramente para o mundo do trabalho para garantir a sua sobrevivência, bem como de seus familiares. Ressalto que isso não tardou a minha entrada no ensino regular.

Quando criança, não tinha acesso a eventos culturais como teatro ou cinema, nem a atividades recreativas, mas a leitura sempre foi incentivada por minha mãe, que mesmo tendo estudado pouco, me motivava. Lembro-me que com os recursos escassos não podíamos comprar livros, mas um momento marcou minha infância, foi durante uma promoção que determinada marca de sabão em pó lançou e que poderíamos trocar sua tampa por livros. A trouxa de roupa que os trazia tornou-se então um baú de surpresa que eu aguardava com ansiedade para trocar por tão precioso bem.

Na atualidade os jovens se sentem infelizes por não poder viajar nas férias. Quando criança eu nunca viajei. Apenas para interior próximo onde viviam minhas avós. Mas, o tempo que dispunha livre nas férias ou em qualquer outro momento, viajava através dos livros. Devorava todos que chegavam as minhas mãos. Conheci cenários incríveis, culturas variadas e alimentava no meu imaginário que um dia conheceria todos eles.

Meus pais se esforçaram para prover a Educação Infantil para os quatro filhos já que no bairro não havia creches para crianças pequenas, e o direito para essa faixa etária ainda não estava garantido, na década de 70. Então minha primeira escola, aos três anos, foi um ensino informal, dirigido por uma professora leiga, mas muito carinhosa com seus pequenos. Logo depois fui para outra, também informal cujo professor, também sem formação específica, lecionava para várias séries, com uma rígida metodologia baseada no ensino tradicional.

Vivenciei diretamente a negação do direito à educação quando precisei ingressar em uma escola pública. Minha mãe, na época grávida do quarto filho, sofreu na fila para que pudesse me matricular na primeira escola pública: Escola Municipal Epaminondas Berbert de Castro. A escola tinha apenas duas salas e eu, no auge de minha infância, considerava o ensino fraco, pois já tinha sido alfabetizada. Muitas vezes fora a merenda escolar que me motivava a estar ali. Mal sabia que voltaria posteriormente a essa mesma escola como servidora pública concursada para exercer cargo de gestão. Continuei minha trajetória estudantil na Escola Municipal Hildete Bahia, onde fiquei da 3ª a 8ª série. Nessa escola fiz muitos vínculos e amigos, dos colegas aos professores e funcionários. Minha mãe, mulher de luta, era bem conhecida, não faltava às reuniões.

Cabe aqui situar que as escolas citadas acima estão localizadas no bairro de Pernambués, bairro esse que sofreu e sofre com o preconceito devido a questões de violência e do tráfico de drogas. Bairro situado na região do Cabula, que descreveremos melhor quando falarmos do *locus* da pesquisa.

Aos 14 anos, sem informações suficientes para decidir o que fazer no Ensino Médio, na época chamado de 2º grau, e estimulada por uma de minhas professoras que tinha uma escola particular e me prometera emprego, decidi fazer Magistério. Com apoio de minha mãe, sempre presente, me matriculei na Escola Estadual Divino Mestre. Era uma aventura poder sair do bairro e estudar “na cidade”, conhecer outros espaços que se descortinavam pra mim a cada dia.

Identifiquei-me com o curso, não tive dificuldade nos estágios, apesar da pouca idade. Foi no estágio que tive minha primeira experiência de ensinar uma aluna com deficiência. Confesso que naquele momento tudo era muito novo e a visão da pessoa com

deficiência com olhar de compaixão me dominava. No Curso de Magistério não era abordado sobre esses sujeitos de direitos que tornam a sala de aula e a escola um lugar de diversas aprendizagens.

Ingressei no mundo de trabalho ainda com 18 anos incompletos, na escola da professora que me prometera emprego. Ali, tive vários colegas que foram verdadeiros tutores que investiram na minha formação, me auxiliando nas dificuldades. Foi nessa escola também que tive a primeira experiência de alfabetizar crianças. Exatamente no ano do lançamento da Lei de Diretrizes e Bases da Educação LDBEN 9394/96 passei a ensinar em instituição que muito ajudou em minha formação, passando a me enxergar como gestora de sala de aula e de projetos: Fundação Bradesco situada no bairro de Cajazeiras. Devido à promulgação da lei comecei a ser desafiada a fazer vestibular. Confesso que já tinha desistido desse sonho, pois ao concluir o Magistério, tentei para a Universidade Federal da Bahia (UFBA) e não passei.

Vivencio então o que muitos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) vivem; o afastamento da escola devido a questões do cotidiano. Após dez anos sem estudar, apenas fazendo cursos de aperfeiçoamento, resolvi prestar vestibular e passei em três universidades particulares, no Curso de Pedagogia. Já casada e com uma filha, escolhi a Universidade Católica do Salvador por ser no turno vespertino e poder conciliar trabalho, faculdade e família. Fui a primeira da minha família a cursar o ensino superior. Foram momentos árduos, mas gloriosos, pois comecei a me enxergar com outros olhos, trilhar novos caminhos, reconstruindo minha história, me vendo como um sujeito de direitos.

Durante a graduação tive outra experiência com um aluno com deficiência física. Na escola onde trabalhava fui “escolhida” pela minha coordenadora para ensiná-lo. Acredito que a coordenadora viu em mim a sensibilidade e profissionalismo (mesmo que ainda em sementes), necessário para tal. Começava ali a problematizar a questão da inclusão da pessoa com deficiência. Aquela criança me ensinou valiosas lições sobre inclusão e solidariedade. Passei a ver a questão do sujeito com deficiência como uma pessoa que dá sentidos outros à vida, que é capaz de aprender como todos e que nos desafia a todo momento a reavaliar nossas concepções.

O conceito a respeito da deficiência evoluiu no decorrer da história, deixando de ser uma representação de invalidez, e adotando a compreensão de que a deficiência não é primariamente uma peculiaridade do atributo físico ou intelectual do indivíduo, mas uma condição humana resultante de interações entre indivíduos e o meio social (DINIZ, 2007). O mesmo aconteceu comigo através de leituras e vivências. O conceito foi ampliando e a cada

dia tem sido ampliado, pois não somos seres acabados. Nossa incompletude vai se configurando a cada dia resultante da cultura, das relações, do tempo e das vivências.

Mais tarde fui presenteada com uma aluna com deficiência visual que me desafiou a buscar caminhos para o sucesso do seu aprendizado. Vale ressaltar que a deficiência visual não fora de nascença, mas devido a um problema de saúde a aluna perdera a visão sendo necessário, tanto ela quanto a escola, se adaptarem à nova realidade. Fiz curso de formação para atender a especificidade da aluna visando o sucesso e permanência na escola. Essas experiências me preparavam para que, ao assumir a gestão escolar atuasse de forma a oportunizar o acesso, permanência e sucesso de todos os sujeitos. A formação do professor/gestor não é um ato isolado, nos formamos no serviço, em serviço e para o serviço, através da interação, da avaliação do nosso caminhar e da socialização com nossos pares.

Em 2003, já graduada, realizei concurso público na Rede Municipal de Salvador (RMS), sendo aprovada entre as 100 primeiras. Ingressar no ensino público foi muito impactante pra mim, pois voltava às minhas origens, ensinando no mesmo bairro onde morava. Passei então a vivenciar a carência da minha comunidade, como também dos recursos públicos, problematizando novamente sobre a inclusão escolar para todos os sujeitos. A primeira escola pública que atuei sofria com vários estigmas oriundos da localização e da proximidade de locais de risco. Atuei nessa unidade como professora investindo e acreditando na educação como forma de oportunizar outras vivências, outros sabores e outras cores a todos.

Em 2007, surge um desafio na minha trajetória profissional: ser gestora. Retornei então à minha primeira escola pública como vice-diretora para atuar na EJA. Inicialmente como pró-tempore pois as eleições já haviam acontecido sendo, portanto, indicada pela diretora e aceita pela secretaria por ter feito o curso-concurso em tempo hábil. Aquela que outrora era um prédio simples com apenas duas salas, estava agora reestruturada com cinco salas em dois andares, pronta para acolher a ex-aluna que aprendeu ali as primeiras letras, pronta para me ensinar novamente sobre outras facetas da educação.

Nesse primeiro mandato foi de suma importância a troca com os pares construindo na prática os sentidos que permeiam o fazer diário do gestor. Os outros dois mandatos que exerci/exerço foram resultantes do processo de eleição direta. Vale ressaltar que a escolha de diretores e vice-diretores por meio de eleição direta se deu a partir do ano de 1986 na Rede Pública Municipal de Ensino do Salvador, embasada na Lei Nº 3682, de 28 de novembro de 1986, sendo depois regulamentada pelo Decreto 7768/1987, e vem sendo vivenciado até os dias atuais. A eleição é vista como um importante mecanismo para a construção de uma

gestão democrática. E atualmente encontra-se respaldada na Lei Complementar nº 036/2004, que dispõe sobre o Estatuto do Magistério Público do Município do Salvador e o Decreto nº 23. 966/2013. Participar da primeira eleição em 2010 trouxe grandes aprendizados. Percebia ali minha importância, juntamente com os demais da equipe, na representação da comunidade que depositava a confiança através de seu voto.

Notei de imediato a necessidade de formação para atuar com a EJA, uma vez que a escola não dispunha de coordenador e meu trabalho perpassava tanto o administrativo quanto o pedagógico. Foi imperativo o retorno aos estudos, visando a minha atuação na unidade escolar pois na graduação não tinha estudado sobre EJA, alguns estudos sobre as concepções freirianas apenas, mas nada tão específico; e muito pouco sobre gestão escolar. Como iniciar o caminhar sem compreender o trajeto que precisa ser trilhado?

Primeiramente, debruzei-me sobre a gestão escolar, fazendo cursos presenciais e a distância, buscando conhecer os mecanismos que regem a gestão pública do sistema de ensino. Concomitante, veio a necessidade de estudar mais a fundo sobre a EJA, por ser a modalidade educativa que trabalhava diretamente. Sempre com um olhar investigativo, tendo como foco tanto a minha formação como a dos pares que compunham a unidade escolar, atirei-me novamente nos bancos acadêmicos. Entre 2009 e 2010 fiz parte da primeira turma de um curso de extensão sobre a EJA intitulado Educação de Jovens e Adultos na Diversidade, ofertado pelo Laboratório de Estudos e Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos (LEPEJA), da Universidade Federal da Bahia (UFBA).

O referido curso teve como proposta a compreensão das especificidades e diversidade dos sujeitos da EJA, adotando como referência a pedagogia crítica, especialmente as contribuições freirianas e dos movimentos sociais, para desvelar os processos socioestruturais os quais os sujeitos estão submetidos, a fim de problematizar como o sistema escolar tem se organizado para assegurar o direito público subjetivo destes sujeitos ao conhecimento e ao seu desenvolvimento pleno como seres humanos. Através dele, realizei meu primeiro projeto de intervenção na escola. Começava então a ampliar minha visão sobre os sujeitos que compõem essa modalidade de ensino.

Participei, em 2010, da Especialização em Gestão Escolar promovida pela Escola de Gestores, Universidade Federal da Bahia, em 2010. O referido curso teve como objetivo formar em nível de especialização (pós-graduação lato-sensu), diretores e vice-diretores efetivos das redes públicas de ensino da educação básica, contribuindo com a qualificação acadêmica e técnica dos profissionais, na perspectiva da gestão democrática e na efetivação do direito à qualidade social da educação. Sustentado por uma proposta pedagógica, assentada

na relação teoria-prática, expressando uma concepção de formação humana e de gestão educacional dentro dos marcos da democracia e da cidadania, teve como base os eixos: o direito à educação e a função social da escola básica, políticas e gestão na educação e planejamento e práticas na gestão escolar.

Como conclusão desse curso desenvolvi um projeto de intervenção na escola intitulado *(In)disciplina e valores: reflexões e ações na Escola Epaminondas*. Durante a execução desse projeto vieram vários aprendizados, entre eles: o aprofundamento de uma prática gestora participativa, o olhar investigativo sobre o cotidiano escolar, buscando problematizá-lo e o conhecimento acerca da metodologia de pesquisa-ação. Foi possível também conhecer ainda mais a comunidade escolar através de um questionário aplicado para traçar um perfil fidedigno dos nossos alunos e pais.

A todo momento era desafiada a buscar, a interagir, a compreender tanto a escola como as diretrizes do sistema municipal que em muitos momentos apenas cobra resultados, sem analisar a caminhada do gestor. A gestora que me tornava a cada dia, buscava embasamento teórico para compreender os sentidos que atribuía à própria prática, bem como os sentidos que os sujeitos que compunham a comunidade escolar atribuía também.

O sentido destaca a singularidade construída historicamente. Coloca-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade, que com mais precisão expressa o sujeito. Portanto, como afirmam Aguiar, Bock e Gonçalves (2009, p. 65), “[...] falar de sentidos é falar de subjetividade, da dialética afetivo/cognitivo, é falar de um sujeito não diluído, de um sujeito histórico e singular ao mesmo tempo”. Os sentidos provocam uma mudança no modo como o sujeito interpreta aspectos de sua vida, suas experiências e a si mesmo.

Entendo a gestão escolar como um processo em que há interdependência entre a dimensão objetiva e a subjetiva. Implica cada gestor no (re)pensar de sua profissionalidade. É poder pensar em si mesmo, é poder pensar os sentidos do que fazemos, do que somos, do que contribuimos como profissionais. E confesso que esse repensar, muitas vezes solitário, outras vezes de forma coletiva, não é fácil, mas de extrema importância para a construção de um gestor, principalmente quando atua na EJA.

Durante minha caminhada como gestora na EJA foi possível constatar que a responsabilidade de gestor, como um mobilizador de ações e com os educandos só aumentava. Percebi a demanda de alunos com deficiência física e principalmente deficiência intelectual nessa modalidade de ensino, a partir de 2012. Ao participar das reuniões promovidas pela Secretaria Municipal de Educação questionava sobre as ações do órgão gestor para a EJA, em particular para os alunos que chegavam nas unidades com deficiência

intelectual. As reuniões promovidas pelos órgãos gestores: Secretaria ou Gerência Regional não tratavam especificamente desses sujeitos. E quando passaram a discutir, o foco era apenas a reprovação, e não a permanência dos sujeitos na EJA.

Na busca por respostas e embasamento teórico para a problemática vivida na escola e buscando entender melhor acerca das políticas públicas e gestão, aceitei o desafio, ainda em 2012, de concorrer a uma vaga como aluna especial no Programa de Mestrado Profissional Gestão e Tecnologias Aplicadas à Educação (GESTEC), da Universidade do Estado da Bahia. Como o fazer gestor e suas implicações na EJA era o que me inquietava, optei pela disciplina Políticas Educacionais, Gestão e Formação de Gestores, buscando refletir sobre as políticas públicas na área de educação e suas implicações na gestão da escola e da educação.

As atividades acadêmicas me motivaram para a participação em fóruns, seminários, congressos e encontros, que ampliaram o meu olhar sobre os embates e conflitos travados por vários sujeitos na busca pela garantia do direito à educação e efetivação de políticas públicas. Evidenciava, portanto, o descaso do poder público com a EJA, bem como a invisibilidade dos sujeitos que a compõe, entre eles a pessoa com deficiência.

Instigada a fazer algo visando a busca por soluções para a problemática vivida na EJA, em particular no Sistema Municipal de Ensino em Salvador; optei por entender melhor sobre pesquisa em educação. Ingressei em mais uma disciplina como aluna especial do GESTEC-UNEB, em 2015, dessa vez escolhi Pesquisa Aplicada a Gestão Educacional e Escolar, que me trouxe embasamento teórico para que pudesse continuar o meu caminhar como pesquisadora com o olhar para a gestão e suas implicações na garantia de direitos para todos os sujeitos.

A minha história de negação de direitos na infância associada à minha trajetória acadêmica, me motivaram a adentrar no universo da EJA, como estudante e pesquisadora, de forma a contribuir para que outros gestores, assim como eu, problematizem o seu fazer gestor, olhando para dentro de si. E que esse olhar possa se encontrar com o olhar dos outros sujeitos que aprendem na coletividade, na interação e na sensibilidade de se colocar no lugar do próximo. Oportunizar também a compreensão dos sentidos dos gestores diante de uma educação na perspectiva inclusiva na Educação de Jovens e Adultos.

Ressalto que ingressar num curso de pós-graduação *stricto sensu* para uma menina de comunidade pobre, com uma história de vida entrelaçada com a EJA é uma vitória que precisa ser ressignificada na prática gestora, no fazer diário, no cotidiano escolar da EJA como resultante de lutas sociais de outros sujeitos.

Cheia de expectativas e com muito desejo em pesquisar, foi assim que cheguei ao Mestrado Profissional de Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) em 2016. Já na aula inaugural do programa fui impactada por reflexões dos professores, que afirmavam que o MPEJA precisa dar respostas para os problemas da Educação Básica e suas distorções. E que o homem é a figura principal da pesquisa na busca pela consolidação dos direitos.

Confesso que cheguei com poucos conhecimentos a respeito do caminho a percorrer para a realização de uma pesquisa e muitos desses conhecimentos estavam desorganizados. A (re)estruturação da pesquisa foi acontecendo à medida que cursava as disciplinas, na interação com minha orientadora e com meus colegas da turma, bem como com as contribuições das disciplinas. A Disciplina *Seminários Temáticos* possibilitou reflexão e aprendizado sobre Ciência e Pesquisa Científica e suas principais abordagens, como também que eu ampliasse a forma de pensar cientificamente com base em arcabouço teórico delineando, assim, a pesquisadora que me tornara.

Na disciplina *Movimentos Sociais e Educação em EJA*, um fator bastante significativo foi o diálogo com personalidades diferentes que abrilhantaram nossas tardes. A leveza do Professor Miguel Almir trazendo para a academia a temática do amor; a historicidade e criticidade do Professor Antônio Dias que em meio aos desencantos políticos nos mostrou a esperança; e a firmeza e militância da Professora Sandra Marinho que nos presenteou com a história e militância da EJA com riqueza de detalhes. Esses diálogos contribuíram para a postura de pesquisador que preciso ter a cada dia na luta pelos “invisíveis” da EJA. Tudo isso orquestrado pela docente Edite Faria que apresentou o terreno da EJA como um campo de disputas que precisa ser entendido como educação transgressora; e como herdeira da Educação Popular.

A Professora Tania Dantas, através da Disciplina *Fundamentos Filosóficos e Históricos da EJA* trouxe esclarecimentos sobre a historicidade da EJA, sua relação com a Educação Popular. Abordou sobre os Fóruns e Confiteas que delinearão a EJA, apontando que é um campo de conhecimentos e investigações, tendo o Mestrado Profissional como mola propulsora para a visibilidade dessa modalidade. A ampliação da temática com aprofundamento sobre as bases legais da educação de adultos no Brasil veio através da disciplina *Fundamentos Legais e Políticas Públicas da EJA no Brasil* orquestrada pelo Professor Antônio Pereira. Tive acesso também a várias obras de Paulo Freire nas quais foi possível analisar as concepções de educação do renomado autor, suas principais ideias, implicações e influência na EJA com a mediação das Professoras Leliana Sousa e Maria

Olivia Matos de Oliveira através da disciplina *Fundamentos Teóricos Metodológicos da Concepção Freiriana de Educação*.

As discussões sobre a gestão escolar foram direcionadas especificamente para a *Gestão em EJA*, disciplina ministrada pelo Professor Antonio Amorim. Houve importante contribuição para a minha formação enquanto pesquisadora e gestora da/na EJA; proporcionou suporte teórico-metodológico para a produção de conhecimentos relevantes para o exercício gestor, através do desafio da escrita de artigos científicos; e foi possível também conhecer mais sobre o percurso da gestão nas escolas brasileiras, identificando os entraves e caminhos possíveis.

Foi com bastante expectativa que cursei a Disciplina *Cidadania, Inclusão e Ética na Educação de Jovens e Adultos*, que contemplou os princípios específicos e constitucionais que regem o Direito à Educação, o pleno e ilimitado exercício da Cidadania e os mecanismos de Inclusão Social, como forma de efetivação dos princípios elementares do Estado Democrático de Direito e tutela ao princípio fundamento do ordenamento jurídico que é a dignidade da pessoa humana. Políticas públicas de inclusão das minorais, medidas legais e políticas adotadas para melhoria do processo ensino-aprendizagem. A referida disciplina ampliou meu olhar sobre a inclusão, que é uma categoria fundante na pesquisa proposta, oportunizando um repensar sobre os sentidos que atribuo à política de inclusão escolar. Como fruto das discussões foi possível produzir o resumo expandido: *A formação dos mestrandos do MPEJA e a inclusão escolar na EJA*, apresentado no IV Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (ALFAeEJA) ocorrido em 23 a 24 de outubro de 2017, em Salvador; e que faz parte dos anais do evento (SANTOS; ROCHA; CORREIA, 2018).

Pensar currículo para EJA é uma questão emergente, uma vez que o conhecimento é algo que interessa à sociedade atual. Esse exercício foi oportunizado através da Disciplina *Concepções Educacionais e Currículos em EJA*, através do Professor Roberto Sidnei. Dadas as especificidades dessa modalidade, cabe um repensar contínuo sobre o que ensinar, quem são esses sujeitos, o modelo de ser humano que estamos referendando e para que tipo de sociedade. Esse movimento precisa ser para o outro, mas tendo o outro como “ator curricular”, pois a escuta sensível nos conduz para a melhoria da qualidade da educação.

Ainda com o olhar voltado para o currículo, com reflexões sobre o ensinar e o aprender na EJA, nos debruçamos sobre a aquisição da leitura e da escrita na perspectiva da neurociência e da Educação Matemática para a formação da cidadania através das disciplinas *Desenvolvimento Cognitivo e Aquisição da leitura e da Escrita na EJA*, e *Processos de*

Aquisição da Matemática na EJA, ministradas pelas docentes Maria da Conceição Alves Ferreira, Rosemary Lapa de Oliveira e Érica Valéria Alves.

A cada nova disciplina, mais aprofundamentos teóricos-metodológicos. A cada estudo a menina que sofrera com a negação de direitos tornava-se uma mulher pesquisadora, problematizando seu fazer diário, atribuindo sentidos outros às suas práticas gestoras. Ressalto também que a participação em eventos: fóruns, seminários, congressos, como ouvinte ou apresentando trabalhos oportunizaram uma nova identidade. Outro aspecto que muito contribuiu para meu crescimento acadêmico foi o acompanhamento de orientação aliado ao fato de tornar-me integrante do Grupo de Pesquisa Gestão, Organização, Tecnologia e Políticas Públicas em Educação (GP-GEPE).

O segredo pode ser finalmente (re)contado pela andorinha ao sino para que o mesmo possa publicizar as histórias acadêmicas, pessoais e profissionais vividas pela menina ávida por leitura que se embrenhou na pesquisa e que se esforça para compreender os sentidos que os gestores da rede municipal de Salvador atribuem à política de inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos. Para a compreensão desses sentidos e ampliação do olhar sobre o objeto de estudo, mergulhamos na análise de pesquisas acadêmicas que tratem concomitantemente sobre a EJA e a inclusão.

Inicialmente pesquisei teses e dissertações que tinham o termo inclusão ou similares em seu título, investigando também os sujeitos partícipes dessas pesquisas, no período de 2008 a 2016, em cinco universidades públicas do Estado da Bahia. Essa pesquisa constituiu o artigo *A inclusão nas pesquisas acadêmicas em universidades públicas da Bahia*, que foi apresentado no V Congresso Baiano de Educação Inclusiva e III Simpósio Brasileiro de Educação Especial, realizado na Universidade Estadual de Feira de Santana (UEFS), no período de 08 a 10 de novembro de 2017; e publicado nos anais do evento (ROCHA; FERREIRA, 2018). Depois, ampliamos a pesquisa para nível nacional buscando uma maior aproximação e detalhamento do campo de estudo conforme pode ser visto no capítulo dois.

1.2 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Direcionamos esta pesquisa nos pautando na compreensão das seguintes categorias: **1. Política; 2. EJA; 3. Inclusão; 4. Sentido.** A primeira categoria nos auxiliou na compreensão das políticas públicas, na perspectiva inclusiva em âmbito nacional e local. A segunda nos remete a diversidade dos sujeitos da EJA e a construção de uma escola inclusiva na perspectiva do direito a todos. A terceira, ao aprofundamento da nossa pesquisa buscando

responder ao problema proposto ao problematizarmos sobre a inclusão escolar e o papel da gestão escolar com os discentes com deficiência na EJA. E a última diz respeito à compreensão dos sentidos que os sujeitos atribuem a inclusão.

Assim, organizamos esta dissertação em seis capítulos com a seguinte estrutura: introdução, capítulos teóricos, resultados da investigação e considerações finais.

A **introdução** é composta pela compreensão geral da pesquisa, com a apresentação da questão norteadora, o contexto de onde emergem as expectativas, as justificativas, os objetivos e a problemática da investigação; seguido pela implicação da pesquisadora com o objeto de estudo através do seu memorial, relatando o percurso profissional e acadêmico. E finalizamos com a estrutura textual deste estudo deixando clara a sua organização.

No capítulo dois **Aproximação do campo de estudo** apresentamos o estado do conhecimento de teses e dissertações encontradas que entrelaçam a temática EJA com a inclusão, através do levantamento de teses e dissertações na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD).

O capítulo três intitulado **Políticas públicas educacionais para a inclusão**, tem por objetivo a compreensão das políticas públicas na perspectiva da educação inclusiva, tanto em âmbito nacional quanto local. Trazemos primeiro uma análise conceitual sobre política, dialogando com: Secchi (2013); Arroyo (2010); Chauí (1994) Teixeira (2002). Discutimos acerca da mudança de paradigma da integração para a inclusão: Mantoan (2004); Vasconcelos (2002), Rodrigues (2006); Sasaki (1997). Depois esboçamos um panorama sobre os documentos oficiais que fundamentam a inclusão do contexto internacional ao estadual: Declaração de Salamanca, LDBEN 9394/96, Diretrizes nacionais para a Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva, Lei Brasileira de Inclusão (LBI) e as Diretrizes da Educação Inclusiva para pessoas com deficiências, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação do Estado da Bahia. E, por fim, uma análise dos documentos norteadores da política de inclusão no município de Salvador: Resolução nº 038/2013, Plano Municipal de Educação, Orientações básicas para a organização de uma escola para todos.

Os sujeitos de direitos da EJA compõe o quarto capítulo, e trouxe um debruçar sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) trazendo inicialmente uma breve visão histórica sobre a EJA no Brasil discutindo a questão do direito a educação como uma conquista social, a partir das reflexões de: Paiva (1997), Arroyo (2014), Bobbio (1998), Faria (2009), Haddad e Pierro (2000), Hannah Arendt (1989); e a diversidade dos sujeitos que a compõem como portadores de direitos: Maia, Paz e Dantas (2016), Ireland (2016), Gadotti (2013).

Passamos então a discorrer, no quinto capítulo, sobre **O sentido da gestão escolar e a inclusão**. Para a compreensão de sentido buscamos fundamentos nas obras de Geertz (2001, 1978); Vygotsky (1989); Luria (1987); depois discutimos os desafios do papel do gestor na modernidade diante das mudanças, bem como a sua responsabilidade na construção de uma escola inclusiva, com apoio em: Cury (2007); Amorim (2015); Mantoan e Prieto (2006), Lima (2007), Forest & Pearpoint (1997), Diniz (2007) Tonatto e Moraes (2015).

Na **Trajatória metodológica** descrita no capítulo seis descrevemos o caminho percorrido e os achados da investigação. Apresentamos a trajetória percorrida, respaldada por autores que, com seus suportes teóricos, contribuíram para embasar os conceitos referentes à abordagem da pesquisa, como: Minayo (2010), Haguette (1992), Bogdan e Biklen (1994), Ludke e André (1986); o procedimento técnico utilizado - a pesquisa participante: Brandão (2006), Gil (2008), Le Boterf (1984); a caracterização do cenário da pesquisa e dos sujeitos participantes: dados e informações da Secretaria Municipal de Educação; os dispositivos utilizados para a coleta de informações - análise documental: Ludke e André (1996), Plano Municipal de Educação, a Resolução nº 38/2013, e as Orientações para a organização de uma sociedade para todos; entrevista: Demo (1995), Trivinos (2002), Ornellas (2011); grupo focal: Gatti (2005). E a técnica escolhida para a compreensão das informações coletadas: a análise interpretativa dos sentidos: Severino (2007) e Geertz (2001).

Descrevemos também as descobertas da pesquisa com base na aplicação dos dispositivos citados e a efetivação do Projeto de Intervenção. Foi possível discutir os sentidos conferidos pelos gestores escolares da rede municipal de Salvador à proposta de inclusão. Trazemos as descobertas da pesquisa sobre os documentos norteadores da rede sobre a inclusão. Depois construímos a teia de sentidos com a análise das informações coletadas durante a entrevista e grupo focal. Nela abordamos os diferentes fios que compõem a referida teia, estabelecendo um paralelo entre a fala dos sujeitos participantes e os teóricos analisados neste estudo concernentes a: deficiência, inclusão, política e as ações da rede municipal de Salvador.

Passamos então a relatar sobre o Projeto de Intervenção intitulado Encontro Dialogal Formativo realizada com os gestores escolares como uma formação na qual os participantes puderam refletir sobre a política de inclusão na rede em que atuam, bem como, as possibilidades postas pelo exercício gestor, visando a consolidação da educação inclusiva.

As **Considerações (in)conclusivas: compondo fios para outras tessituras** constitui-se em uma síntese das reflexões, conclusões e achados, com vistas a aprofundamentos futuros. Retomamos também a questão inicial e os objetivos perseguidos em

busca da compreensão dos sentidos atribuídos pelos gestores sobre a política de inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Salvador. A este capítulo, seguem as referências, os apêndices que incluem quadro síntese das pesquisas brasileiras, roteiros das entrevistas e do grupo focal e o projeto de intervenção realizado; também os anexos com o aceite institucional e o termo de consentimento da pesquisa pelo Comitê de Ética.

Por fim, este estudo tem como intenção contribuir efetivamente para a melhoria das ações da gestão escolar na rede municipal de Salvador, levando à quebra de paradigmas já ultrapassados acerca da política de inclusão escolar, e fazer uma interface entre inclusão e EJA, de forma a garantir o direito à educação para todos os sujeitos plurais e diversos que chegam as classes de EJA em nosso município. Assim estruturada a presente Dissertação, apresentamos a seguir, a aproximação do nosso campo de estudo.

2 APROXIMAÇÃO DO CAMPO DE ESTUDO

Neste capítulo revelamos descobertas acerca das produções acadêmicas no Brasil, que discutam a interface entre inclusão e EJA. Entendemos ser fundante o conhecimento a respeito de determinado tema que se pretende investigar, as opções teóricas e metodológicas adotadas pelos pesquisadores, sua amplitude, bem como as possíveis lacunas a serem preenchidas.

Na fase inicial da pesquisa surgiram alguns questionamentos acerca da existência de trabalhos acadêmicos que discutem concomitantemente a inclusão e a EJA: Quantos estudos científicos produzem conhecimentos que permitam a mudança nas práticas escolares nas classes de EJA que recebem cada vez mais alunos com deficiência intelectual? Em quais instituições essas pesquisas acadêmicas se destacam com maior volume de produções e em quais regiões do Brasil há um investimento nessa temática?

A busca pela resposta aos questionamentos além de trazer contribuição na área científica para outros pesquisadores contribuíram também para ampliar o olhar da pesquisadora acerca do seu objeto de estudo.

2.1 A INCLUSÃO E A EJA NAS PESQUISAS ACADÊMICAS

Historicamente no contexto brasileiro, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) sempre representou um espaço de lutas contra a exclusão social. Uma outra população também submetida à exclusão são as pessoas com deficiência. Diante das mudanças políticas e sociais acerca dos direitos das minorias e dos excluídos surge a interrogação acerca das contribuições acadêmicas para estudos que apontem em direção à superação das práticas excludentes, dando visibilidade para todos os sujeitos.

A análise proposta aqui não se trata de um estado da arte, mas sim de uma aproximação através de um recorte através de teses e dissertações que tenham como objeto de estudo a inclusão na EJA; se aproxima, portanto, do que Romanowski e Ens (2006) chamam de estado do conhecimento. Os autores diferenciam estado da arte de estado do conhecimento. A realização do primeiro, parte não apenas do estudo dos resumos de dissertações e teses, mas também dos estudos sobre as produções e congressos na área, e estudos sobre as publicações em periódicos na área. “O estudo que aborda apenas um setor das publicações sobre o tema estudado vem sendo denominado estado do conhecimento” (ROMANOWSKI e ENS, 2006, p. 40).

Como nesta pesquisa analisamos somente os trabalhos realizados em cursos *Stricto Sensu*, apenas um setor de produção dessas pesquisas, reafirmamos que se trata de um estudo do conhecimento. Dessa forma, o texto incide sobre o conjunto das pesquisas realizadas em universidades brasileiras, sejam elas públicas ou privadas.

O interesse por considerar apenas as teses e dissertações se justifica pela intenção de analisar o que tem sido produzido pelos programas de pós-graduação *stricto sensu* nas universidades brasileiras acerca da temática, pois cumprem um importante papel na produção científica. Segundo Severino (2006, p. 51-52), a pós-graduação no Brasil se transformou numa:

[...] sementeira de pesquisadores, o que contribuiu para a consolidação do quadro de recursos humanos para todos os setores da vida nacional. Pode-se afirmar com segurança que a pós-graduação é um dos melhores segmentos do sistema educacional brasileiro sob o critério do nível de qualidade alcançado e vem contribuindo significativamente para a construção de um retrato mais fiel da realidade nacional, graças à sistematização e à institucionalização da prática científica de investigação, ao mesmo tempo em que forma novas gerações de pesquisadores.

A pós-graduação, mesmo enfrentando problemas relacionados à gestão administrativa e política, tem conseguido contribuir para a ampliação de práticas científicas, além de investir na formação de pesquisadores e docentes. Essas contribuições constituem a universidade como agência produtora de conhecimento, e de grande relevância para avanços educacionais, políticos e sociais.

As pesquisas do tipo estado da arte emergem nesse cenário para avaliar não apenas a quantidade do que tem sido produzido em determinado período histórico, mas a qualidade das produções e os diferentes enfoques, sendo um instrumento importante para novos mestres e doutores que tem iniciado seu processo de pesquisa.

Escolhemos o período de 2008 a 2016, primeiro por serem pesquisas mais atuais e, por 2008 ser o ano de publicação da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva pelo Ministério da Educação (PNEE). Essa política acompanha os avanços das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos, de forma a assegurar condições de igualdade, bem como o exercício dos direitos, visando à inclusão social e cidadania para todos indistintamente.

A reorganização da educação brasileira, tendo em vista o princípio inclusivo, provocou vários questionamentos sobre a efetivação das alterações propostas; a forma como estão sendo executadas e as possibilidades de concretização destas mudanças, bem como a

formação dos professores para lidar com os desafios advindos desta nova realidade, entre outros.

Muitas pesquisas têm discutido o modo como vem ocorrendo a inclusão escolar no Brasil, quais os problemas encontrados na implementação desta política e quais as possíveis soluções para lidar com as dificuldades vivenciadas neste processo. A nossa busca, porém, é por pesquisas que discutam concomitantemente a inclusão e a EJA, questionando: Quanto estudos científicos produzem conhecimentos que permitam a mudança nas práticas escolares nas classes de EJA que recebem cada vez mais alunos com deficiência intelectual?

Com o objetivo de elucidar a questão acima partimos para o levantamento e identificação de teses e dissertações indexadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) encontrada no endereço <http://bdtd.ibict.br/vufind/>. Esta busca foi realizada através de uma associação em pares entre os seguintes descritores: EJA; educação de jovens e adultos; educação especial; educação inclusiva; inclusão. Durante este levantamento foram selecionadas as pesquisas que apresentaram os descritores em seus títulos, resumos ou palavras-chave; que estavam circunscritas ao campo da inclusão escolar ou que tivessem como foco a inclusão de pessoas com deficiência na EJA, e que foram defendidas entre os anos de 2008 e 2016.

Inicialmente, encontramos 974 trabalhos, sendo 669 teses e 305 dissertações (Tabela 1), dos quais foram selecionados, considerando os critérios de inclusão. Excluímos aqueles que não se enquadravam nos critérios ou por serem trabalhos repetidos. Após leitura dos resumos dos trabalhos selecionados foi realizada uma triagem, que resultou na escolha de 21 dissertações e 05 teses produzidas em diferentes regiões brasileiras que têm como foco a interlocução entre a EJA e a inclusão escolar.

Tabela 1 - Relação de trabalhos encontrados por descritores

Descritores	Total de Dissertações	Total de Teses	Total de Trabalhos
EJA e educação especial	135	30	165
EJA e educação inclusiva	37	15	52
EJA e inclusão	82	29	111
Educação de adultos e educação especial	140	80	220
Educação de adultos e educação inclusiva	136	76	212
Educação de adultos e inclusão	139	75	214
TOTAL	669	305	974

Fonte: Dados da pesquisa

A princípio os trabalhos foram classificados considerando as temáticas abordadas ao tratar a EJA e a inclusão escolar. Conseguimos categorizar em 08 (oito) eixos: Inclusão escolar, Práticas pedagógicas, Processos de ensino e aprendizagem, Direito à educação: indicadores educacionais, Processo de escolarização, Formação de professores, Formação para o mundo do trabalho, Políticas públicas, conforme pode ser visto no Apêndice A.

A maioria das temáticas encontradas apontam para o processo de ensino-aprendizagem, práticas pedagógicas e formação de professores. Esses temas dialogam diretamente para o investimento das pesquisas tendo como investigado principal o professor. Barbosa, Alves e Souza (2014, p. 107), afirmam que: “A formação de professores precisa ser entendida como um dos fatores para que a educação inclusiva dê um salto qualitativo”. Essa percepção nos remete a formação de educadores para atuar na diversidade, proporcionando uma educação de qualidade.

Passamos depois a nos debruçar sobre o local de defesa das pesquisas e as respectivas instituições. Quais instituições se destacam com maior volume das produções em estudo? Em quais regiões do Brasil há um maior debruçar sobre a temáticas? Na Tabela 2 é possível ver que a Universidade Federal de São Carlos concentra um maior volume de produções com 04 (quatro) dissertações e 02 (duas) teses que trazem uma relação entre a educação de adultos e a questão da educação inclusiva.

Tabela 2 - Total de pesquisas por natureza (tese ou dissertação) nas universidades brasileiras

Instituições	Dissertações	Teses	Total
Universidade Federal de São Carlos	04	02	06
Universidade Estadual Paulista	02	01	03
Universidade Federal do Espírito Santo	03	----	03
Universidade Federal de Minas Gerais	02	----	02
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	01	----	01
Universidade do Grande Rio	01	----	01
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	----	01	01
Universidade de São Paulo	01	----	01
Universidade Estadual de Londrina	01	----	01
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	01	----	01
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	01	----	01
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul - Porto Alegre		01	01
Universidade Regional de Blumenau	01	----	01
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	01	----	01
Universidade Federal da Paraíba	01	----	01
Universidade Federal de Pernambuco	01	----	01
TOTAL			26

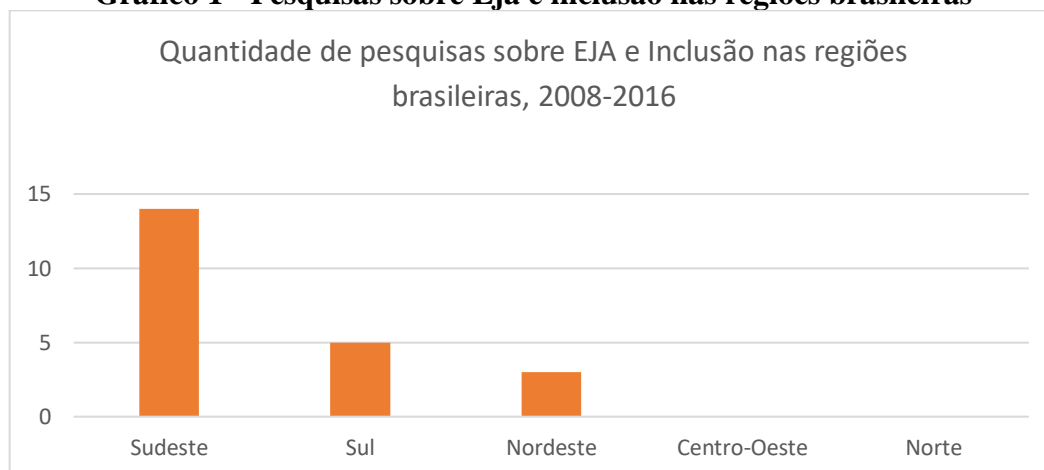
Fonte: Dados da pesquisa

Buscando compreender esta constatação realizamos uma pesquisa no site da referida universidade e descobrimos que a mesma conta com um Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Foi o primeiro Programa de Pós-Graduação em Educação Especial implantado no país, e desde então se constitui no único programa específico na área. Habilitou 581 mestres e 160 doutores até dezembro de 2016, o que representa um contingente substancial de recursos humanos qualificados para o ensino superior, com um enorme potencial multiplicador.

Consideramos que mesmo a universidade com essa especificidade ainda apresenta um quantitativo mínimo para a questão do aluno com deficiência nas classes de educação de jovens e adultos. Mas, aponta para um despertar sobre esses sujeitos que em muitos momentos ficam como invisíveis no processo educacional.

Ainda sobre o local das produções a Região Sudeste, em particular o estado de São Paulo, lidera o ranking com 18 trabalhos (Gráfico 1). Em contrapartida, na Região Nordeste encontramos apenas 03 (três) trabalhos de dissertação: dois abordam práticas pedagógicas e um a formação de professores. Já nas Regiões Centro-Oeste e Norte não encontramos nenhuma produção.

Gráfico 1 - Pesquisas sobre Eja e inclusão nas regiões brasileiras



Fonte: Resultado da pesquisa

Dos trabalhos analisados em 16 universidade brasileiras apenas 25% das instituições eram privadas, as demais eram públicas de diferentes esferas: federais, estaduais e municipais. Segundo Chauí (2003), as universidades públicas são instituições sociais que acompanham as transformações da sociedade e que dispõem de autonomia intelectual. Diante disso, as

pesquisas por elas produzidas precisam ser valorizadas e publicizadas, como meio de superação de paradigmas ultrapassados, apontando para novas formas de convivência.

Constatamos o crescimento ascendente de trabalhos a partir do ano de 2008, após a PNEE, embora ainda consideremos um número limitado de pesquisas. Há uma maior concentração no período de 2012-2014. De modo geral, os trabalhos trazem como principal aspecto a investigação em contextos sócio educacionais, tendo a escola como principal *locus* de investigação. Visam a transformação destes espaços a partir da intervenção através da parceria entre pesquisador e profissionais da educação. Mudanças que se baseiam, principalmente, na problematização das práticas executadas pelos profissionais envolvidos e nas reflexões sobre os seus fazeres, buscando melhorá-los.

Tabela 3 - Produções por temporalidade e natureza das pesquisas

Ano	Dissertações	Teses	Total
2008	01		01
2009	02		02
2010	01	01	02
2011	03		03
2012	06		06
2013	03	02	05
2014	03	01	04
2015	02		02
2016		01	01
TOTAL			26

Fonte: Dados da pesquisa

Os trabalhos apontam também para discussões sobre a inclusão do adolescente e jovem com deficiência na EJA, enfatizando a concretização das políticas públicas inclusivas para a garantia do direito desses sujeitos. Emergem como necessárias para o repensar da educação baseado no princípio inclusivo, bem como o respeito à diversidade que é característica fundante da EJA e de nossa sociedade atual.

As produções de teses e dissertações das universidades brasileiras, aqui analisadas, apontam para um olhar diferenciado de muitos pesquisadores que já têm se debruçado sobre a inclusão escolar dos alunos com deficiência que têm chegado às classes de educação de

jovens e adultos. E evidencia também a necessidade de outras pesquisas principalmente nas Regiões Nordeste, Norte e Centro-Oeste onde são escassas ou não existem.

Esta pesquisa surge então como inédita na Região Nordeste, e na Bahia, uma vez que se propõe a discutir a inclusão enquanto política pública para jovens e adultos com deficiência, educandos da Modalidade EJA, problematizando o sentido que os gestores escolares da Rede Municipal de Salvador dão a essa política, em particular os que atuam na Gerência Regional de Ensino do Cabula (22 gestores). A nossa pesquisa, além de tratar a interlocução entre a inclusão escolar e a EJA, traz também a figura do gestor escolar, seja ele o diretor, vice-diretor e/ou coordenador como sujeito principal na implementação das políticas públicas.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS EDUCACIONAIS PARA A INCLUSÃO

O objetivo deste capítulo é lançar um olhar sobre o contexto histórico das políticas educacionais para a inclusão buscando, na medida do possível, fazer relações com as mudanças já percebidas nos sistemas escolares, em particular, na Rede Municipal de Salvador. Entendendo que não há neutralidade em nossas palavras e ações, decidimos por trazer esclarecimentos sobre as políticas públicas educacionais para a inclusão.

Optamos inicialmente por delinear as diferentes concepções acerca de política, depois de política pública como um conjunto de diretrizes construídas coletivamente visando responder a uma questão pública, envolvendo direta ou indiretamente relações de poder. E finalizamos com as políticas públicas para a educação que busca a reorganização das atividades educacionais visando melhor educação para todos os sujeitos.

Adentrando as políticas educacionais abordamos a mudança de paradigma vivenciada na atualidade conduzindo os sistemas escolares para a inclusão. Mudanças perceptíveis nos documentos norteadores da educação, muitos deles frutos de mobilizações sociais visando a diminuição das desigualdades.

Analisamos o caminho das políticas públicas educacionais para as pessoas com deficiência, através das publicações legais, tanto no âmbito nacional como internacional, com o foco no movimento mundial pela inclusão. Fizemos uma análise a respeito da escolarização do jovem e adulto com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e como esta vem sendo discutida nos documentos oficiais, no âmbito nacional, estadual.

Falar de política pública para a educação é falar de lutas, de movimentos sociais que em busca da superação de estigmas e exclusões; não se limitaram ao que estava posto, ousaram discutir, interagir e lutar por melhoria para as minorias. Concordamos com Freire (2001) que a educação é uma possibilidade que aponta para mudanças, colocando o homem como sujeito histórico desse processo. Não com uma capacidade redentora, salvífica, mas como um meio de problematizar a situação vivida buscando outras formas de convivência entre as pessoas.

3.1 CONCEITUANDO POLÍTICA

Nossa análise perpassa pela compreensão acerca das políticas educacionais para a inclusão. Diante disso, surge a obrigatoriedade de definirmos os sentidos que atribuímos a

"política". Construído esse conceito, passaremos a abordar sobre política pública e, em particular, a política educacional.

Definir política não é algo simples, mesmo porque podemos utilizar o termo para designar diferentes processos. Secchi (2013) afirma que nos países de língua latina, como no Brasil, o termo política pode assumir duas conotações: uma relacionada a competição, rivalidade e a outra, a de orientar as ações decididas. Na língua inglesa há uma clara distinção entre *politics*, como forma de exercício de poder sobre o homem, ou *policy* relacionando-se com orientação para a decisão e ação.

No senso comum, a política pode ser entendida como uma atividade específica, realizada por um certo tipo de profissional; também para referência a uma atividade que exige formas organizadas de gestão institucional, ou ainda, de forma pejorativa, remete à conduta duvidosa, não confiável, permeada de interesses particulares, exercida por pessoas diferentes de nós; seu uso adota sinônimos variados, em diferentes contextos.

Primeiramente, política é uma invenção dos gregos e romanos, muito embora antes deles, já existisse o poder e autoridade. A palavra política é grega: *ta politika*, vinda de *polis* que significa cidade ou uma comunidade organizada pelos cidadãos. *Ta politika* seria então os negócios públicos dirigidos pelos cidadãos. O termo se expandiu graças à influência da grande obra de Aristóteles, intitulada Política. Chauí (1994) afirma que corresponde, mesmo que imperfeitamente, ao que designamos modernamente por práticas públicas, referindo-se ao modo de participação no poder, definição de leis e de sua aplicação, entre outros. O termo política foi usado durante séculos para designar principalmente obras dedicadas ao estudo daquela esfera de atividades humanas que se refere de algum modo às coisas do Estado.

A política pública é um conceito abstrato que requer uma cuidadosa análise para torná-la compreensível, pois trata do conteúdo concreto e do conteúdo simbólico de decisões políticas e do processo de construção e atuação dessas decisões (SECCHI, 2013). Para ser caracterizada como uma política pública precisa considerar quem serão seus beneficiários, e se sua elaboração foi submetida ao debate público, priorizando a transparência e coletividade.

Teixeira (2002, p. 2) define que:

[...] políticas públicas são diretrizes, princípios norteadores de ação do poder público; regras e procedimentos para as relações entre poder público e sociedade, mediações entre atores da sociedade e do Estado. São, nesse caso, políticas explicitadas, sistematizadas ou formuladas em documentos (leis, programas, linhas de financiamentos) que orientam ações que normalmente envolvem aplicações de recursos públicos.

Corroborando com o contexto acima, Peters (1986) afirma que a política pública é a soma das atividades dos governos, que agem diretamente ou através de delegação, e que influenciam a vida dos cidadãos. As políticas públicas são diretrizes operacionais que buscam mediar as relações entre sociedade e Estado. Dessa forma, tanto o setor público, quanto o setor privado estão sujeitos à observação e cumprimento delas. Ressaltamos que a política pública se configura como um conjunto de decisões, e não decisão isolada, muito embora nem toda decisão política chegue a se constituir uma política pública.

Uma política pública pode ser elaborada para enfrentar um problema público que surge de demandas e mudanças socioculturais. Teixeira (2012, p. 2) problematiza que: “Elaborar uma política pública significa definir quem decide o quê, quando, com que consequências e para quem”. Ela se materializa por meio de programas públicos, projetos, leis, campanhas publicitárias, esclarecimentos públicos, inovações tecnológicas e organizacionais, subsídios governamentais, rotinas administrativas, decisões judiciais, gasto público direto, dentre outros. Podem ser respaldadas ou não por uma legislação específica.

Adotamos a concepção de que a política pública é um conjunto de diretrizes construídas coletivamente visando responder a uma questão pública, ou seja, do interesse de todos, e não apenas de determinado grupo. Ela é, portanto, constituída por dois elementos: intencionalidade pública e o problema público (SECCHI, 2013). O primeiro diz respeito as motivações e ações para a resolução de um problema. O segundo refere-se à diferença entre a situação real e a ideal, possível à realidade coletiva.

As sociedades atuais convivem com as diferenças, sejam eles de atributos ou de ideias. Essa conjuntura pode fazer emergir diferentes padrões de interação entre eles. O conflito precisa ser administrado visando ao bem-estar coletivo. A política pública seria então a forma de viabilizar diferentes interesses resolvendo de forma pacífica os conflitos, embora historicamente essas políticas envolvam relações de poder com a supremacia do mais forte sobre o mais fraco. Sobre essa supremacia, Arroyo (2010, p. 1386) ressalta que todos os sujeitos precisam participar da elaboração das políticas públicas e não serem meros expectadores, sem o poder de intervir:

Predominam análises onde o Estado é o centro. A sociedade e especificamente os coletivos feitos desiguais aparecem como meros destinatários das ações e intervenções políticas [...]. As desigualdades, vistas sem sujeitos, entram apenas como campo de intervenção (ARROYO, 2010, p. 1386)

As políticas públicas podem ser direcionadas para distintas áreas de intervenção: saúde, educação, segurança, gestão, meio ambiente, saneamento, comunicação social, cultura e esportes, dentre outras. Pode também uma mesma política fazer relação com duas ou mais áreas. Para melhor direcionar nosso olhar acerca das políticas públicas cabe classificá-las conforme sua formulação, atuação e implementação, conforme Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 - Tipologia das políticas públicas segundo Secchi (2012)

Quanto à natureza ou grau da intervenção	Quanto à abrangência dos possíveis benefícios	Quanto aos impactos que podem causar aos beneficiários, ou ao seu papel nas relações sociais
Estrutural	Universais	Distributivas
	Segmentais	Redistributivas
Conjuntural ou emergencial	Fragmentadas	Regulatória

Fonte: Criado pela autora com base nas ideias de Secchi, 2012

Quanto à natureza ou grau de intervenção visa interferir em relações estruturais como renda, emprego, propriedade. Já as de natureza conjuntural objetivam a solução de uma situação temporária. Quanto à abrangência dos possíveis benefícios, elas podem ser para todos os cidadãos, para um determinado segmento da população, caracterizado por um determinado fator, ou mesmo ser destinadas a grupos sociais dentro de cada segmento.

Quanto aos impactos que podem causar aos beneficiários, ou ao seu papel nas relações sociais, elas apresentam-se par/a distribuir benefícios individuais, o que podem as caracterizar como uma prática relacionada ao clientelismo. São as redistributivas, que visam remanejar recursos entre os grupos sociais, buscando equidade, o que pode provocar conflitos entre os contemplados e não contemplados. E finalmente, as regulatórias que buscam definir regras e procedimentos para o comportamento dos atores para atender interesses gerais da sociedade.

As políticas públicas educacionais são ações direcionadas para as questões escolares. No âmbito federal abrangem todo o território nacional e constituem as diretrizes e bases da organização da educação nacional. Possuem um objetivo em comum: melhorar as oportunidades educacionais em todos os níveis de escolaridade, a qualidade da educação e dos serviços educacionais oferecidos e do desempenho escolar.

No campo educacional, é possível destacar várias políticas nacionais, voltadas para a melhoria do desempenho escolar e a garantia do direito de ter educação escolarizada. Destacamos então, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), que surge como respostas a questões sociais, em defesa do direito de todos

os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Se constitui como um documento oriundo de um movimento mundial e pressão de grupos sociais e traz como pressuposto básico o rompimento com o paradigma da integração, que será tratado a seguir.

3.2 MUDANÇA DE PARADIGMA: DA INTEGRAÇÃO À INCLUSÃO

Vamos resumir: um coelho branco é tirado de dentro de uma cartola. E porque se trata de um coelho muito grande, este truque leva bilhões de anos para acontecer. Todas as crianças nascem bem na ponta dos finos pêlos do coelho. Por isso elas conseguem se encantar com a impossibilidade do número de mágica a que assistem. Mas conforme vão envelhecendo, elas vão se arrastando cada vez mais para o interior da pelagem do coelho. E ficam por lá. Lá embaixo é tão confortável que elas não ousam mais subir até a ponta dos finos pêlos, lá em cima. Só os filósofos têm ousadia para se lançar nesta jornada rumo aos limites da linguagem e da existência. Alguns deles não chegam a concluí-la, mas outros se agarram com força aos pêlos do coelho e berram para as pessoas que estão lá embaixo, no conforto da pelagem, enchendo a barriga de comida e bebida:

— Senhoras e senhores — gritam eles —, estamos flutuando no espaço!

Mas nenhuma das pessoas lá de baixo se interessa pela gritaria dos filósofos.

— Deus do céu! Que caras mais barulhentos! — elas dizem.

E continuam a conversar: será que você poderia me passar a manteiga? Qual a cotação das ações hoje? Qual o preço do tomate? Você ouviu dizer que a Lady Di está grávida de novo?

(GAARDER, 1995, p. 31)

Trazemos à memória o trecho acima do livro *O mundo de Sofia: Romance da história da filosofia* (GAARDER, 1995), para iniciarmos a discussão acerca da mudança de paradigma. Essa breve história serve para refletirmos sobre as transformações que o mundo passa e, muitas vezes, nós não as percebemos. Surge então a figura daqueles que estão “bem na ponta dos finos pêlos do coelho” e, percebendo as mutações, sinalizam com urgência para os demais, eles podem ser conhecidos como “as sentinelas do mundo” (MANTOAN, 2003, p. 13). As novas ideias apresentadas entram então em contradição com as existentes, reivindicando mudanças conceituais e de visão de mundo, uma vez que o homem constrói paradigmas e olha o mundo através dessas lentes (BEHRENS; OLIARI, 2007).

A palavra paradigma tem sua origem do grego *parádeima* que significa modelo ou padrão (VASCONCELLOS, 2002). Para Marcondes (1994), é um conceito que se refere a um modelo, tipo exemplar e que, a partir de um momento da história, é aceito e referendado pela humanidade. Quando esse modelo passa a ser questionado, passamos a vivenciar uma crise de paradigmas.

Conforme pensavam os gregos, os paradigmas podem ser definidos como modelos, exemplos abstratos que se materializam de modo imperfeito no mundo concreto. Podem também ser entendidos, segundo uma concepção moderna, como um conjunto de regras, normas, crenças, valores, princípios que são partilhados por um grupo em um dado momento histórico e que norteiam o nosso comportamento, até entrarem em crise, porque não nos satisfazem mais, não dão mais conta dos problemas que temos de solucionar. (MANTOAN, 2003, p. 14)

Os paradigmas podem atender a um determinado momento histórico e a outro não. Servem para reorganizar a sociedade, fornecendo novos modelos para entender a realidade. Kuhn (1962, p. 218) aborda o termo com base nas suas experiências como cientista, considera que: “[...] de um lado indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas, partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas [...]”

Assmann (1998) defende que não há paradigma permanente, pois eles são historicamente mutáveis, relativos e naturalmente seletivos. A crise de paradigmas impulsiona transformações causadas tanto por mudanças teóricas e metodológicas quanto por mudanças que a sociedade passa. E todo esse processo é permeado de incertezas, insegurança, medo do novo; mas se contrapõe com a liberdade, ousadia e autonomia, necessários para um novo momento, novo modelo a ser vivenciado.

A educação pressupõe um modelo de conhecimento relacionado à formação humana. Quando esse modelo é questionado, entramos numa “orfandade ideológica” (GARCIA, 1997). Na atualidade, vivemos esse momento de rupturas e mudanças nos sistemas de ensino. Esse processo de renovação provoca desestabilização de ideias sendo, portanto, um processo difícil e lento. A adesão ao novo modelo não pode ser imposta, pois implica na ruptura de antigos valores, conceitos e ideias.

A escola pública brasileira que se considera de massa e, busca em seu slogan oferecer o ensino a todos, mostra sinais de esgotamento quando a diversidade e multiplicidade dos sujeitos chegam ao seu território. Essa escola sempre foi impregnada de formalismo, burocracias, racionalidade, oferecendo um conhecimento pronto e acabado para sujeitos idealizados. A crise se instala quando ela é conclamada a incluir e ensinar a todas as crianças, indistintamente, em um mesmo espaço educacional: “É como se esse espaço fosse de repente invadido e todos os seus domínios tomados de assalto. A escola se sente ameaçada por tudo o que ela criou para se proteger da vida que existe para além de seus muros e paredes” (MANTOAN, 2004, p. 38).

Questiona-se atualmente o modelo de ensino pautado em níveis, hierarquizando o conhecimento. O ensino organizado em disciplinas, os professores categorizados como

especialistas. E os alunos classificados como fracos ou fortes, “normais” ou com deficiência. Arroyo (2004, p. 10) afirma que: “Ao longo da história sempre que os educandos mudaram, a pedagogia e a docência foram tensionadas [...]”.

A escola, na contemporaneidade, precisa superar o paradigma da integração, passando para o da inclusão.

Afigura-se, consensualmente, que a integração pressupõe uma “participação tutelada” numa estrutura com valores próprios e aos quais o aluno “integrado” tem de se adaptar. Diferentemente a Educação Inclusiva pressupõe uma estrutura em que os valores e práticas são delineados tendo em conta todas as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo (RODRIGUES, 2006, p.303).

O processo de integração escolar refere-se mais à inserção dos alunos com deficiência nas escolas comuns, cabendo ao aluno com deficiência apenas se adaptar. Concluímos que a escola não muda efetivamente, mas os alunos têm de mudar para se adaptarem às suas exigências.

Ao falarmos sobre inclusão faz-se necessário imaginar quantos olhares seriam necessários para captar a complexidade deste tema. De acordo com Acorsi (2010), sobre o assunto do momento: “[...] é interessante pensarmos sobre ela, buscando suas possíveis significações para então operar com as representações que ela carrega” (p.121). Sendo a diversidade um fator inerente a todos os seres vivos, falar de inclusão conduz-nos à reflexão sobre este conceito que, embora aceito pela maioria das pessoas como aquilo que deve ser, suscita sempre muitas dificuldades quanto à sua implementação.

A inclusão surge como contraponto à integração, pois prevê a inserção escolar de forma radical, completa e sistemática: “[...] e o mote da inclusão, ao contrário, é não deixar ninguém no exterior do ensino regular, desde o começo da vida escolar (MANTOAN, 2004)”. Todos os alunos, sem exceções, devem frequentar as salas de aula do ensino regular.

Uma das ideias chave da escola inclusiva é justamente que a escola deve ser para todos, independentemente do sexo, gênero, etnia, religião, condição social, física ou intelectual, o que coloca o problema da gestão de diferença, considerando-a como uma força e uma base de trabalho:

Escola inclusiva é uma escola onde se celebra a diversidade, encarando-a como uma riqueza e não como algo a evitar, em que as complementaridades das características de cada um permitem avançar, em vez de serem vistas como ameaçadoras, como um perigo que põe em risco a nossa própria integridade, apenas porque ela é culturalmente diversa da do outro, que temos como parceiro social. (CÉSAR, 2003, p.119).

Entendemos que construímos nossa identidade por intermédio das relações com o outro que se distingue de nós. O outro que nos complementa, que nos faz refletir sobre nossas ações e olhares. Mas para isso, exige-se coragem para acreditarmos nas “sentinelas do mundo” (MANTOAN, 2003, p. 13), que anunciam novidades outras que impactam diretamente em nossa vida, mesmo que estejamos alheios a elas.

Na educação inclusiva exige-se uma “participação plena numa estrutura em que os valores e práticas são delineados considerando as características, interesses, objetivos e direitos de todos os participantes no ato educativo” (RODRIGUES, 2006, p.303). Para Sasaki (1997, p. 41) inclusão é:

Um processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir em seus sistemas sociais gerais pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente, estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. Incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. É oferecer o desenvolvimento da autonomia, por meio da colaboração de pensamentos e formulação de juízo de valor, de modo a poder decidir, por si mesmo, como agir nas diferentes circunstâncias da vida.

Segundo Ferreira (2005) a inclusão envolve a valorização da diversidade de força, habilidades e necessidades de cada sujeito como algo inerente e desejável. Assim, cada comunidade obtém crescimento, ao mesmo tempo que oportuniza a colaboração de diferentes sujeitos em seu papel social. Correia (2013, p.19), em sua tese, amplia o conceito de inclusão sugerindo uma proposta de “inclusão compreensiva”, compreendendo que uma prática inclusiva ao fazer parte do cotidiano dos sujeitos seria então uma inclusão real, não apenas ideal. Não de forma reparadora, mas como alternativa de incluir o maior número de pessoas possíveis:

[...] A inclusão compreensiva remete para uma inclusão mais democrática, uma vez que reconhece as dificuldades presentes nas limitações das pessoas com deficiência e busca compensá-las ou corrigi-las a partir de mudanças nas estruturas sociais, familiares e econômicas que permitirão que se tome decisões que ajustem os problemas e ambientes específicos próprios a cada situação. Para tanto, deverá entendê-la como um processo de construção contínua e com raízes paradigmáticas a partir das condições sociais estabelecidas. É por isso que a inclusão compreensiva apresenta-se como uma alternativa na atualidade, pois nesta luta incessante acaba-se excluindo, através de ações de combate, a própria inclusão [...] (CORREIA, 2013, p. 33).

Essa inclusão, mesmo entendida como um processo complexo e de várias nuances, nos revela ser possível a partir de atitudes práticas que vão sendo efetivadas e incorporadas ao contexto cultural que os sujeitos estão imersos. Práticas que visam a resolução de problemas

diários que colaboram para a rede de convivência. Correia (2013) enumera seis eixos norteadores para essa proposta: a análise dos aspectos cotidianos e não cotidianos, a apropriação da teoria sócio-histórico-cultural, o diagnóstico da dinâmica das instituições, o entendimento de que no processo de interação, o homem transforma e é transformado, a “coMvivência” entre os seres humanos como estratégia para construção da história, a humanização como um processo interminável de construção.

Na perspectiva inclusiva as escolas atendem às diferenças sem discriminar, sem trabalhar de forma segregada, cujo objetivo principal é melhorar a qualidade do ensino, atingindo positivamente a todos os alunos que fracassam em suas salas de aula, sejam crianças, adolescentes, jovens ou idosos (MANTOAN, 2003). Começamos a ver, no contexto brasileiro, um delineamento, tanto nos documentos norteadores, quanto nas ações em direção ao paradigma da inclusão em substituição ao da integração.

Esse delineamento, acima referido, é descrito por Baptista (2003), que categoriza o processo histórico brasileiro no que diz respeito às pessoas com deficiência, em dois momentos: no primeiro, durante o Brasil Império, em que as pessoas com deficiências mais acentuadas, eram impedidas de realizar trabalhos braçais, sendo segregadas em instituições públicas. As demais conviviam com suas famílias e não se destacavam muito, uma vez que a sociedade, por ser rural, não exigia um grau muito elevado de desenvolvimento cognitivo.

No segundo momento, surge a necessidade de escolarização entre a população, fruto de mudanças na sociedade brasileira, impulsionada por diversos fatores, como: o crescimento da importância das cidades, a explosão demográfica, a industrialização e a urbanização, seguidos da emergência de uma classe média e da imigração. A sociedade passa a conceber então, o deficiente como um indivíduo que, devido às suas limitações, não podia conviver nos mesmos espaços sociais que os “normais” e deveria, portanto, estudar em locais separados e só seriam aceitos na sociedade aqueles que conseguissem agir o mais próximo da normalidade possível, sendo capazes de exercer as mesmas funções. Surge então as instituições privadas e as classes especiais.

Ressaltamos que, embora seja uma mudança conceitual, gera transformações, pois o conceito carrega uma carga simbólica que permeia nossas ações, sendo relevante para a prática social. Boaventura de Sousa Santos (1996) argumenta que estamos num período de mudanças paradigmáticas que encontra eco na busca por uma linguagem que traduza a realidade. Entendemos que a linguagem utilizada expressa (in)voluntariamente a forma como concebemos a pessoa com deficiência.

A seguir discutiremos sobre aspectos relevantes desses documentos, buscando compreender como se aplicam na educação de jovens e adultos.

3.3 DOCUMENTOS OFICIAIS SOBRE/PARA A INCLUSÃO: DO CONTEXTO INTERNACIONAL AO ESTADO DA BAHIA

Nesta seção buscaremos compreender o caminhar das políticas públicas educacionais para as pessoas com deficiência através das publicações legais, tanto no âmbito nacional como internacional, com o foco no movimento mundial pela inclusão. Aprofundaremos nosso olhar para a escolarização do jovem e adultos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), e como esta vem sendo discutida nos documentos oficiais.

A ideologia da educação inclusiva que, embora pareça historicamente ter surgido de forma mais organizada nos Estados Unidos, ganhou a mídia e o mundo a partir da metade da década de 1990, ano em que foi realizada a Conferência Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, em Jomtien, Tailândia, promovida pelo Banco Mundial, Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD). Participaram educadores de diversos países do mundo, sendo nessa ocasião aprovada a Declaração Mundial sobre Educação para Todos.

A referida conferência aponta para os altos índices de crianças, adolescentes e jovens sem escolarização, bem como um percentual significativo de adultos do mundo que não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias. Preconiza a eliminação de preconceitos e estereótipos de qualquer natureza, ao mesmo tempo que defende a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo.

O princípio da inclusão passa então a ser defendido como uma proposta aplicável à educação, elemento de um movimento globalizado, denominado inclusão social, que implicaria a construção de uma sociedade democrática na qual todos conquistariam sua cidadania, na qual a diversidade seria respeitada e haveria aceitação e reconhecimento político das diferenças. A escola passa a ter um importante papel a desempenhar como parte integrante desse processo maior: “Dessa forma, o paradigma da inclusão globaliza-se e torna-se, no final do século XX, palavra de ordem em praticamente todas as ciências humanas” (MENDES, 2006, p. 395).

Um marco para a inclusão nas classes regulares foi a Declaração de Salamanca, aprovada na Conferência Mundial de Educação Especial em 1994, como um meio de democratizar o acesso à educação. O referido documento apresenta dois avanços significativos: o primeiro trata da afirmação da educação inclusiva, enquanto o outro seria o aprimoramento dos sistemas de ensino, de forma a garantir o direito fundamental à educação mantendo o nível adequado de aprendizagem.

Este documento traz uma visão nova de educação especial, pois possui uma outra concepção de sujeito. Defende que todas as pessoas possuem características, habilidades e necessidades que são únicas e, portanto, tem direito à educação e à oportunidade de atingir e manter o nível adequado de aprendizagem, e “[...] aqueles com necessidades educacionais especiais devem ter acesso à escola regular, que deveria acomodá-los dentro de uma pedagogia centrada na criança, capaz de satisfazer a tais necessidades” (SALAMANCA, 1994, p 1, 2).

A referida declaração apela para que todos os governos adotem como política o princípio da educação inclusiva. As escolas “regulares” que adotassem o modelo inclusivo seriam os locais adequados para combater o preconceito e a discriminação, promovendo a construção de sociedades mais acolhedoras, e uma educação para todos, uma vez que estariam aprimorando-se cada vez mais.

A Lei de Diretrizes e Bases, promulgada em 1996 (LDBEN 9.394/96), incorpora os princípios da Declaração de Salamanca e a partir dela verifica-se toda uma alteração na legislação brasileira onde, nota-se a intenção de tornarem-se possíveis, as mudanças sociais necessárias para a construção de uma escola inclusiva.

Assegura o 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. Ao enfatizar todas as modalidades compreendemos que a EJA está incluída, pois a mesma foi categorizada como modalidade na LDBEN.

Foi destinado o Capítulo V desta Lei, para tratar da educação especial como uma modalidade de educação escolar transversal a todos as demais modalidades e níveis de ensino. Prevê a oferta de educação preferencialmente na rede regular para os alunos com deficiência, a oferta de serviço de apoio especializado na escola regular para atender às peculiaridades da clientela; a adequação de currículos, métodos, técnicas, recursos educativos; e a terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências (BRASIL, 1996). A partir deste documento a

rede regular começou a matricular as pessoas com deficiência nas classes comuns e iniciou-se uma série de discussões sobre o assunto.

Surge em 2001 as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica como um instrumento norteador para a aplicabilidade dos demais documentos citados anteriormente. Traz a adoção do conceito de necessidades educativas especiais, colocando para as escolas o desafio de construir coletivamente as condições para atender bem à diversidade dos alunos. Representa, portanto, um importante avanço para a universalização do ensino. Aborda dois grandes temas: A organização dos sistemas de ensino para atendimento ao aluno que apresenta necessidades educativas especiais e sobre a formação do professor.

Ao abordar sobre a política educacional enfatiza que a “era dos direitos” proporciona uma ruptura com a ideologia da exclusão e a implantação da política de inclusão. Refere-se à EJA e à sua função reparadora, que servirá para que um grande número de alunos com necessidades educacionais especiais possa recuperar o tempo perdido através dessa modalidade.

A política de inclusão proposta através da educação especial perpassando os diferentes níveis e modalidades de ensino não consiste apenas no acesso ou permanência física dos alunos na rede regular de ensino, mas à necessidade de reavaliar paradigmas e concepções de forma a atender a todos, respeitando suas especificidades.

As diretrizes tratam especificamente sobre a educação de jovens e adultos em dois momentos. O primeiro no Artigo 13, ao tratar sobre atendimento educacional especializado para alunos impossibilitados de frequentar as aulas devido a tratamento de saúde prolongado com internação ou não. E depois, no Artigo 16, quando se refere à terminalidade do ensino fundamental, encaminhando o aluno com um histórico escolar descritivo para a educação de jovens e adultos e educação profissional.

A implantação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica aponta para a efetivação de um regime colaborativo entre as instâncias educacionais da União, Estados, do distrito Federal e Municípios, bem como o estabelecimento de normas complementares e políticas educacionais. A educação inclusiva tornou-se pauta constante nos debates educacionais brasileiros, impulsionando novas formulações que reorientam o apoio técnico e financeiro, no sentido de prover as condições para a inclusão escolar.

Emerge então, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE) que acompanha os avanços do conhecimento e das lutas sociais, visando constituir políticas públicas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos. A PNEE é um instrumento de orientação para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios,

de forma que ocorra uma transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos (BRASIL, 2008).

A referida política foi estabelecida a partir de um discurso que tem como objetivo valorizar os processos inclusivos dos alunos sob sua responsabilidade “a partir da visão dos direitos humanos e do conceito de cidadania fundamentado no reconhecimento das diferenças e na participação dos sujeitos” (BRASIL, 2008, p. 1). Para a garantia desse processo, enfatiza sobre o público-alvo da educação especial, constituído pelos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. E tem como objetivo o acesso, a participação e a aprendizagem desse público.

Essa política conduz os sistemas de ensino a se organizarem de forma a atender todos os alunos, sem qualquer distinção. Defende, ainda, a transversalidade da educação especial, já proposta na LDBEN 9.394/96, desde a educação infantil até os níveis superiores da educação e contempla o conceito de atendimento educacional especializado como complemento e suplemento ao ensino regular (BRASIL, 2008). Nessa perspectiva a educação especial passa a integrar a proposta pedagógica da escola regular atuando de forma articulada com o ensino comum, orientando para o atendimento das especificidades dos estudantes. Ao se referir a EJA o documento enfatiza que, “desse modo, na modalidade de educação de jovens e adultos e educação profissional, as ações da educação especial possibilitam a ampliação de oportunidades de escolarização, formação para ingresso no mundo do trabalho e efetiva participação social” (BRASIL, 2008, p. 12).

A EJA e a educação especial contribuem, então, para a construção da cidadania dos alunos com deficiência, e a ampliação de sua escolarização. Os princípios definidos na PNEE foram discutidos e confirmados pela Conferência Nacional de Educação¹ (CONAE), em 2010, realizada em Brasília-DF. Momento de discussão acerca das políticas públicas do setor educacional no Brasil que contou com a participação da sociedade civil, de agentes públicos, entidades de classe, estudantes, profissionais da educação e pais/mães (ou responsáveis) de estudantes. O tema central da CONAE 2010 foi “Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias de ação”.

¹ A Conferência Nacional de Educação (CONAE) é um espaço democrático aberto pelo Poder Público para todos os cidadãos interessados/as (escolas, universidades, ONGs, secretarias municipais e estaduais de Educação, sociedades científicas, sindicatos, representações estudantis) e, ao mesmo tempo, com o efetivo apoio do Ministério da Educação, possam participar do desenvolvimento da Educação Nacional. Organizada para tematizar a educação escolar, da Educação Infantil à Pós Graduação, e realizada, em diferentes territórios e espaços institucionais. A ideia inicial da conferência fora da sociedade civil, uma reivindicação antiga do movimento social, e que fosse um espaço de diálogo entre este e o Estado. A CONAE 2010 se constituiu num marco histórico para o país na contemporaneidade, através do reconhecimento das enormes dívidas sociais do Estado com relação à educação da população brasileira.

O documento final foi organizado em seis eixos interligados. Ressaltamos que o Eixo VI, intitulado “Justiça Social, Educação e Trabalho: Inclusão, Diversidade e Igualdade” nos remete para um movimento a favor de grupos, em sua maioria, preteridos historicamente, que há muito vêm se organizando para reivindicar a implantação e o incremento de políticas que garantam o direito à educação e à cidadania. Aglutinou várias temáticas dentre elas: questão das pessoas com deficiência, crianças, adolescentes e jovens em situação de risco, educação de jovens e adultos e educação profissional.

As discussões acerca dos sujeitos com deficiência continuam em diferentes instâncias. É assim que após 15 anos de tramitação foi instituída a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), também conhecida como Estatuto da Pessoa com Deficiência, conforme a Lei 13.146/2015, que assegura condições de igualdade bem como o exercício dos direitos da pessoa com deficiência, visando sua inclusão social e cidadania. A referida Lei, no Capítulo IV, artigo 28, traz como responsabilidade do poder público assegurar, criar, desenvolver, implementar, incentivar, acompanhar e avaliar, visando aprimorar os sistemas educacionais, de forma a garantir condições de acesso, permanência, participação e aprendizagem (BRASIL, 2015).

A lei surge como um documento que altera outras leis já existentes para além de harmonizá-las com a Convenção Internacional, atenda também ao novo paradigma da pessoa com deficiência. Sua principal inovação está na mudança do conceito de deficiência, que passa a não ser mais entendida como uma condição estática e biológica da pessoa, mas sim como o resultado da interação das barreiras impostas pelo meio com as limitações de natureza física, mental, intelectual e sensorial do indivíduo. Sendo assim, a deficiência está no meio, não nas pessoas.

Até aqui vimos uma breve trajetória de documentos nacionais que foram elaborados em consonância com um movimento mundial para a inclusão, e também fruto de pressões locais oriundas de movimentos sociais. Os documentos citados apontam para um regime colaborativo entre as instâncias educacionais. Passamos a nos questionar acerca do Estado da Bahia e suas políticas para a efetivação da política educacional de inclusão. Traremos um breve apanhado nos centrando no documento norteador lançado em 2017.

De acordo com o Censo 2010, na Bahia há 3.558.895 pessoas que se declararam com alguma deficiência, equivalente a 25,39%. A Região Nordeste teve a maior taxa de prevalência de pessoas com pelo menos uma das deficiências, de 26,3%, tendência que foi mantida desde o Censo de 2000, quando a taxa foi de 16,8% e a maior entre as regiões brasileiras, bem acima da média nacional que foi de 23,9%. Os dados corroboram com a forte

ligação da deficiência com a pobreza e que os programas de combate à pobreza também melhoram a vida das pessoas com deficiência.

Os dados divulgados pelo Censo Escolar de 2016 apontam que 57,8% das escolas brasileiras têm alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades e que estão incluídos em classes comuns. Em 2008, esse percentual era de apenas 31%. Os referidos dados apontam ainda que regiões Nordeste e Norte apresentam os maiores percentuais de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades incluídos em classes comuns, com 94,3% e 90,7% respectivamente.

O Estado da Bahia é formado por 417 municípios, com 19.689 estabelecimentos de ensino da educação básica, com o quantitativo de 3.767.970 matrículas distribuídas nas redes de dependência administrativa federal, estadual, municipal e privada. Dessas, 4.284 são estudantes da Educação Especial pela Rede Estadual de Ensino. Dados obtidos através do Censo Escolar da Bahia de 2013 e objeto de análise das Diretrizes da Educação Inclusiva para pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no Estado da Bahia.

Os dados encontrados na Sinopse Estatística da Educação Básica 2017 relativo ao Estado da Bahia, considerando todas as esferas, revelam que a matrícula na educação especial alcançou 77.024, sendo que 73.683 estão nas classes comuns contra apenas 3.314 nas classes exclusivas que são em escolas exclusivamente especializadas e/ou em classes especiais de Ensino Regular e/ou EJA. Estamos falando de um quantitativo expressivo que se encontram matriculados em nossas escolas, sujeitos de direitos aos quais precisa ser garantida não apenas a matrícula, mas também o acesso, aprendizagem e permanência.

Os resultados apontam a conjuntura educacional atual como também os desafios que cada gestão e cada profissional da educação tem de enfrentar para implementar a Educação Inclusiva no nosso estado. Revelam também a necessidade para a implantação de políticas públicas visando os alunos com deficiência em nosso estado. De acordo com Holfing (2001, p. 31), as políticas públicas constituem o “Estado em ação”, por meio de ações voltadas para setores específicos da sociedade:

As políticas públicas são aqui compreendidas como as de responsabilidade do Estado – quanto à implementação e manutenção a partir de um processo de tomada de decisões que envolvem órgãos públicos e diferentes organismos e agentes da sociedade relacionadas à política implementada. Neste sentido, políticas públicas não podem ser reduzidas a políticas estatais.

O Estado tem importante papel na elaboração e concretização das políticas públicas. Cabe, portanto, uma diferenciação entre Políticas de Estado e Políticas de Governo no âmbito da garantia do direito para os jovens e adultos com deficiência. Enquanto as Políticas de Estado duram apenas uma gestão, e muitas vezes, buscam atender os desejos de determinado partido político. As Políticas de Governo devem ser permanentes, não geradas de forma automática, mas antes, fruto de movimentos, contradições sociais e relações de poder.

Abordaremos a seguir acerca das “Diretrizes Baianas para a Inclusão”, no intuito de identificar as publicações legais que respaldam a política de inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos nas escolas públicas da Bahia, na atualidade. Não faremos um apanhado histórico para indicar ações outras já desenvolvidas pelo estado, mas nos pautaremos nesse documento para respaldar o pensamento atual do estado.

Com o intuito de orientar a rede por meio de um instrumento oficial e de incluir o público-alvo da Educação Especial nos sistemas gerais de ensino, foi estruturada as Diretrizes da Educação Inclusiva para pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no Estado da Bahia, alinhada à PNEE, em consonância com o Plano Estadual de Educação e a LBI. O documento se configura como passível de mudança uma vez que a sociedade e seus paradigmas mudam constantemente.

O referido documento, lançado em 2017, implica em mudanças de atitudes, tanto no interior da secretaria como nas escolas, em relação a muitos procedimentos ainda não adotados na educação dos estudantes público-alvo da Educação Especial. As diretrizes se constituem num dispositivo político-pedagógico que visa tornar as escolas acessíveis para todos os sujeitos, com o poder de atrair, abrigar e promover a aprendizagem destes, respeitando os processos diferenciados na construção de conhecimento.

Por meio dessas diretrizes o Estado da Bahia assume a Educação Especial na perspectiva inclusiva, numa dimensão mais abrangente do que a de apenas oferecer o Atendimento Educacional Especializado (AEE). Compreende a necessidade de expandir a matrícula das pessoas com Deficiência, Transtorno Global do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação, bem como, ofertar serviços especializados que oportunizem o seu avanço escolar.

O documento aborda de forma crítica sobre a articulação da Educação Especial com as demais modalidades de ensino, trazendo a EJA como a primeira da lista. Ressalta que o sujeito não pode ser entendido apenas pelo viés da deficiência, tendo como parâmetro a falta.

Essa perspectiva não leva em consideração que se trata de pessoas, datadas e situadas num contexto social, histórico e político, marcadas por vivências singulares, processos peculiares de identificação, múltiplas culturas, diferentes trajetórias escolares e de vida, saberes e valores próprios. Todos esses aspectos tornam-se referências na construção de sua subjetividade e delinham as suas formas de ser e estar no mundo (BAHIA, 2017, p. 70).

Essa perspectiva aponta para uma educação alinhada com a garantia dos direitos humanos, reconhecendo as identidades dos diversos sujeitos para grupos sociais que historicamente foram categorizados como incapazes. Colabora para a retirada das pessoas com deficiência da invisibilidade, contudo demanda tempo e esforço para que o seu avanço seja notado.

A educação inclusiva não se faz nem em um ano, nem em dois, mas sim é considerada como um processo inacabado, no qual continuamente é necessário ser revisado quais são as barreiras que provocam exclusão e mostram o que fazemos para ir eliminando essas barreiras. (MORÍÑA, 2010, p. 24).

Entendemos que a inclusão enquanto processo precisa de avaliação constante, conduzindo os sistemas escolares para a eliminação das barreiras. A mudança do paradigma da integração para o da inclusão já se encontra preconizada nos documentos oficiais: Declaração de Salamanca, LDBEN 9394/95, Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), e nas Diretrizes da Educação Inclusiva para pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no Estado da Bahia. São resultados da mudança do paradigma social e, representa avanço no tratamento dispensado a pessoa com deficiência. Consiste, portanto, num grande desafio para a educação, pois implica numa reestruturação da organização escolar atual e de suas práticas pedagógicas. Mudanças que vão muito além da adaptação física ou mesmo curricular, necessitando que se modifique a razão de existir desta instituição, criada inicialmente para legitimar a segregação e a integração, e que hoje possui a tarefa de acolher em seus bancos toda e qualquer sujeito, independentemente de suas características pessoais, garantindo assim o seu direito.

4 OS SUJEITOS DE DIREITOS DA EJA

Neste capítulo discutimos acerca dos sujeitos de direitos da EJA entendendo que esta modalidade de ensino sofre com a invisibilidade. E entre os educandos da EJA tem os que sofrem ainda mais com a marginalização e vulnerabilidade, dentre eles: as pessoas com deficiência, aquelas em situação de privação e restrição de liberdade e os idosos (IRELAND, 2016)

Falar sobre direitos na atualidade é pensar que vivemos “tempos insatisfatórios” (ARROYO, 2015, p. 16). O direito à educação para os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos (EJA) precisa ser discutido sobre dois aspectos: os sujeitos da EJA e os direitos. Quem são os sujeitos que compõem a EJA? Eles são reconhecidos como sujeitos de direitos? E o que são direitos?

O capítulo oferece, portanto, uma breve visão histórica sobre a EJA no Brasil, tendo como pano de fundo a discussão da educação como direito. E a contribuição dos movimentos populares para a garantia de direitos para a população que sempre esteve à margem dos projetos de governo. Trazemos também sobre a multiplicidade dos sujeitos que compõem a EJA, dentre eles a pessoa com deficiência. E avaliamos que, apesar dos documentos ainda vivemos um tempo de negação de direitos que precisa ser combatida e proclamada.

4.1 TODOS NA ESCOLA: A EJA COMO UM DIREITO

A educação escolar no Brasil desde os primórdios de sua história sempre foi pautada por uma forte tendência elitista e excludente. Herdeira de três séculos de escravidão e com as suas escolas para e pensadas pelas elites. O surgimento de escolas públicas supostamente para todos, trouxe a democratização do ensino como uma ameaça para a classe dominante. Manacorda (1989, p.41) nos traz a reflexão que, desde que a sociedade se dividiu em dominantes e dominados, “[...] para as classes excluídas e oprimidas [...], nenhuma escola”.

Segundo Cury (2002), as reflexões sobre o direito à educação devem constar dos espaços educacionais, a todo momento, a fim de que se reitere a noção presente de que a Educação é um direito fundamental. O conhecimento sobre de onde emerge o direito à educação nos ajuda a compreender a EJA como modalidade que precisa ser ofertada para todos as pessoas.

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) possui uma trajetória complexa configurada por contornos sociais e políticos envolvendo tanto a questão da educação como um direito,

como a oferta da educação para as classes populares. Trata-se de uma modalidade de ensino que envolve dimensões que transcendem a questão educacional.

A educação para jovens e adultos no Brasil não é um fenômeno recente. Revela as tendências do contexto social, político e econômico de cada período da história do país. Em muitas vezes esteve a favor dos propósitos da classe dominante, até passar por questionamentos e transformações resultado da mobilização de movimentos sociais com o objetivo de considerar sua especificidade.

A educação de adultos nasce no Brasil juntamente com a educação elementar comum (PAIVA, 1987, p. 165). No período colonial, apesar de o objetivo ser a catequização de crianças, há relatos de adultos indígenas que foram submetidos a uma ação educacional. Os jesuítas nesse período se ocupavam em difundir o evangelho e ensinar normas de comportamento e ofícios que tornassem os indígenas úteis para a economia colonial.

Que não esqueçam que a partir da colonização vêm sendo submetidos a relações desiguais de poder/saber/dominação, que foram submetidos à destruição de seus modos de pensar, de pensar-se, de destruição de suas culturas, identidades, memórias, que não foram reconhecidos produtores da história da produção intelectual e cultural (ARROYO, 2014, p. 13).

O ensino oferecido visava apenas a cristianização e aculturação dos nativos, sem respeito algum a sua identidade e saberes. Em 1759, com a expulsão dos jesuítas ocorre uma desorganização do ensino oferecido. A educação de adultos entra em colapso e fica sob a responsabilidade do Império sua estruturação. A referida educação entra na obscuridade e só volta a ser delineada no Império com ações educativas voltadas para os adultos proveniente da nova configuração social e econômica.

No campo dos direitos legais, a primeira Constituição brasileira, de 1824, firmou, sob forte influência europeia, a garantia de uma “instrução primária e gratuita para todos os cidadãos”, portanto, também para os adultos. Discussão sobre a inserção das chamadas camadas inferiores (homens e mulheres pobres livres, negras e negros escravos, livres e libertos) nos processos de formação formais são o mote nesse período.

É importante ressaltar que a educação de jovens e adultos nesse momento era vista como um ato missionário e de caridade. A alfabetização destas pessoas era um favor das pessoas letradas às pessoas perigosas e degeneradas que precisavam ser libertas das trevas da ignorância. A alfabetização de jovens e adultos era vista apenas como um ato de solidariedade.

O período da Primeira República compreendido entre 1889 até 1930, foi caracterizado por grande quantidade de reformas educacionais com o objetivo da melhoria do ensino básico. Contudo, a educação de jovens e adultos praticamente não se diferenciava como fonte de um pensamento pedagógico ou de políticas educacionais específicas. Sobre as reformas educacionais teve grande destaque a Lei Saraiva que instituiu, pela primeira vez, o "Título de Eleitor" e proibiu o voto de analfabetos (PAIVA, 1987). O analfabetismo só se constituiu então como problema nacional no final do Império vinculado à questão eleitoral. Não tendo nenhuma relação com a questão pedagógica, visto o desinteresse pela instrução da população.

No entanto, a partir da década de 1920, mobilizações populares envolvendo educadores reivindicando a ampliação do número de escolas e da melhoria de sua qualidade começou a estabelecer condições favoráveis à implementação de políticas públicas para a educação de jovens e adultos. “A EJA é um campo político que carrega consigo o rico legado da Educação Popular [...], encontrou abrigo junto aos movimentos populares e organizados da sociedade civil” (FARIA, 2009, p.152).

A Constituição de 1934 propõe um Plano Nacional de Educação, fixado, coordenado e fiscalizado pelo governo federal, direcionando claramente as esferas de competência da União, dos estados e municípios em matéria educacional. Reafirma o direito de todos e o dever do Estado para com a educação. “Pela primeira vez a educação de jovens e adultos era reconhecida e recebia um tratamento particular” (HADDAD e PIERRO, 2000, p.110).

Em 1947 surge um programa, de âmbito nacional, visando atender especificamente às pessoas adultas, com a criação do Serviço de Educação de Adultos (SEA). Ressalta-se que tanto esse serviço quanto a Primeira Campanha Nacional de Alfabetização foram resultantes de pressões internacionais sobre os índices de analfabetismo nos países atrasados. Essa pressão através da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) denunciava ao mundo as profundas desigualdades entre os países e alertava para o papel que deveria desempenhar a educação, em especial a educação de adultos, no processo de desenvolvimento das nações subdesenvolvidas.

O movimento em favor da educação de adultos, estendeu-se de 1947 até os fins da 1950, denominou-se Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. Duas outras campanhas foram ainda organizadas: uma em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural, e outra, em 1958, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo. Ambas tiveram vida curta e pouco realizaram.

As referidas ações do Estado, entendidas como expansão dos direitos sociais de cidadania, foi em resposta às massas populares que se urbanizavam e pressionavam por mais e melhores condições de vida. Os direitos sociais, presentes anteriormente nas propostas, concretizavam-se agora em políticas públicas, visando assegurar o direito preconizado, bem como, uma estratégia para minimizar os conflitos entre as classes sociais.

Já em 1958, com a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos no Rio de Janeiro, surge a necessidade de um ensino que atenda as especificidades dos sujeitos que compõem a EJA.

[...] marcava o Congresso o início de um novo período na educação de adultos no Brasil, aquele que se caracterizou pela intensa busca de maior eficiência metodológica e por inovações importantes neste terreno, pela reintrodução da reflexão sobre o social no pensamento pedagógico brasileiro e pelos esforços realizados pelos mais diversos grupos em favor da educação da população adulta para a participação na vida política da Nação (PAIVA, 1987, p. 213).

Os educadores apesar de militarem a favor do direito à educação para os adultos, reconhecem que as ações, ainda infantilizadas, precisavam ser transformadas. Surge uma nova forma do pensar pedagógico para os adultos. A EJA passa a delinear uma configuração própria. Discussão sobre o momento político perpassa também a formação crítica dos jovens e adultos. Foi atribuída à EJA uma forte missão de resgate e valorização do saber popular, tornando a educação de adultos o motor de um movimento amplo de valorização da cultura popular.

Uma figura de fundamental importância é o educador Paulo Freire, que revela uma preocupação com os oprimidos e as relações de desigualdade na sociedade. Arroyo (2014, p.27), ao abordar acerca da importância desse educador, afirma que:

Paulo não inventa metodologias para educar os adultos camponeses ou trabalhadores nem os oprimidos, mas reeduca a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura. Outros sujeitos sociais, culturais, pedagógicos em aprendizados, em formação.

Emerge a proposta da participação popular nos projetos sociais e a defesa da educação como direito para todos os sujeitos. Vários movimentos sociais colocaram o país em ebulição, entre eles: Movimento de Educação de Base, Movimento de Cultura Popular do Recife, Centros Populares de Cultura, Campanha de Pé no chão Também se Aprende. Com a influência freiriana denunciavam o analfabetismo não como causa, mas sim como consequência das desigualdades sociais.

A ebulição foi rompida com o Golpe Militar em 1964, os movimentos de educação e cultura populares foram abruptamente interrompidos com apreensão de materiais, detenção e exílio de seus dirigentes. “A repressão foi a resposta do Estado autoritário à atuação daqueles programas de educação de adultos cujas ações de natureza política contrariavam os interesses impostos pelo golpe militar” (HADDAD; PIERRO, 2000, p. 113).

O Governo Militar cria então o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) que se torna o principal veículo para a educação de adultos, durante toda as décadas de 1970 e 1980, além dos exames supletivos, normatizados pela LDBEN 5692/71. O referido movimento passou a ter uma dupla função: responder às demandas dos marginalizados do sistema escolar e, também, atender aos objetivos políticos dos governos militares, de forma a efetuar o controle sobre a população. Ressaltamos que esse movimento chegou de maneira impositiva, sem a participação dos educadores e de grande parte da sociedade.

O período de redemocratização da sociedade brasileira correspondeu a um retorno da militância em torno dos direitos sociais. A ação de movimentos civis direcionou as demandas educacionais, resultando na promulgação da Constituição Federal de 1988. Efetiva-se, então, os direitos das pessoas jovens e adultas à educação fundamental, sendo o Estado o responsável por sua oferta pública, gratuita e universal. Vale citar o artigo 208 da Constituição Federal, que apregoa os seguintes dispositivos sobre a Educação de Jovens e Adultos:

O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de: I - 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; II - progressiva universalização do ensino médio gratuito; III - atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino; IV - educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade; V - acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um; VI - oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando; VII - atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde (BRASIL, 1988, p. 1).

Com base em pressupostos legais a EJA passa a ser um direito para todos os sujeitos. Emergem as características dos indivíduos que compõem essa etapa de estudo, sendo, portanto, necessário uma adequação visando ao seu sucesso. Aparece também a oferta para os "portadores de deficiência" no ensino regular. Todas essas indicações compõem a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9394/96 de 20/12/1996.

A EJA passa a ser uma modalidade educacional da Educação Básica, com finalidades e funções específicas, torna-se também uma política de Estado, como possibilidade de elevar o índice de escolaridade da população. Tanto na Constituição Federal como nos instrumentos legais e normativos subsequentes, o direito de jovens e adultos ao ensino fundamental é reconhecido e tratado como direito subjetivo. Entretanto, a EJA enfrenta vários desafios para que o direito à educação seja efetivado para todos, independentemente do credo, gênero, posição social, idade, classe, renda, cor, etnia, seja uma pessoa com deficiência ou não. Um deles é o objetivo de incluir socialmente a multiplicidade de brasileiros e brasileiras, cujo direito foi sonhado por diversos anos, como vimos na trajetória descrita acima.

Levando em consideração a lógica da natureza do ser humano, do seu processo de vida (nascer – crescer – reproduzir – morrer), é sabido que a criança com deficiência cresce, torna-se adulta e continua com a deficiência. Muitas dessas crianças crescem sem saber o que é uma escola, sem viver uma experiência de sala de aula no ensino formal. Nos últimos tempos, com a crescente preocupação e os movimentos no sentido de oferecer a educação para todos, a busca por direitos e igualdades desses sujeitos e de suas famílias fez com que a procura destes pela escola aumentasse consideravelmente.

Essas crianças a quem foi negado o direito de estudar chegam às classes da EJA, que se torna uma modalidade duplamente inclusiva. “Às escolas e às universidades chegam outros educandos trazendo outras indagações para o pensar e o fazer pedagógico” (ARROYO, 2014, p. 26). São jovens e adultos que não tiveram acesso à educação e que agora, procuram os bancos escolares, procuram seus direitos de igualdade de oportunidades educacionais e mudam o perfil da clientela da Educação de Jovens e Adultos. Sendo assim, pensar os sujeitos da EJA é trabalhar com e na diversidade, sabendo que a desigualdade tem sido a marca da diversidade em nosso país.

Na atualidade a população dessa modalidade sofreu mudanças, não se limitando apenas àqueles que abandonaram a escola na chamada “idade adequada”. Encontramos outros sujeitos, inclusive pessoas com deficiências que carregam em suas histórias marcas da exclusão social.

Os sujeitos da EJA são pessoas historicamente oprimidas que possuem identidades que precisam ser respeitadas durante o processo de escolarização. Possuem idades, gostos, profissões e perspectivas variadas. Pessoas a quem sempre se destinou a “escola do pouco”: poucos recursos, pouca estrutura, conteúdos mínimos, metodologias inadequadas, professores com pouca formação. O perfil dos sujeitos da EJA para Maia, Paz e Dantas (2016, p. 38) é composto de sujeitos que:

Em sua maioria são homens e mulheres imbuídos de trabalho, de falta de oportunidades e olhares atentos dispostos a ajudar. São sujeitos que ainda muito jovens tiveram que arcar com responsabilidades que, em lei, não eram suas (como trabalhar, cuidar da família, da casa). São pessoas que, embora tenham o objetivo de melhorar o seu poder aquisitivo e qualidade de vida, nem sempre têm a possibilidade de fazê-lo.

Ressaltamos que a reflexão sobre a garantia de direitos nos remete à compreensão de que somos filhos e filhas de um processo histórico. Os direitos emergem de necessidades temporais e circunstanciais, bem como da organização social em torno de lutas que buscaram sua efetivação. A historicidade dos direitos é, portanto, uma característica doutrinária reconhecida e costurada por avanços e retrocessos:

Do ponto de vista teórico, sempre defendi – e continuo a defender, fortalecido por novos argumentos – que os direitos do homem, por mais fundamentais que sejam, são direitos históricos, ou seja, nascidos em certas circunstâncias, caracterizados por lutas em defesa de novas liberdades contra velhos poderes, e nascidos de modo gradual, não todos de uma vez e nem de uma vez por todas. (BOBBIO, 1998, p. 5)

Defendemos a educação como um dos direitos irrenunciáveis e inegociáveis. É um direito social que permite às sociedades politicamente organizadas reduzir os excessos de desigualdade produzidos pelo capitalismo e garantir um mínimo de bem-estar para todos. “[...] a luta pelo direito à educação não está separada da luta pelos demais direitos” (GADOTTI, 2013, p. 26). Essa luta conjunta parte do pressuposto que os direitos são interdependentes e intercomplementares.

A educação compõe a 2ª Dimensão dos Direitos Humanos caracterizada por obrigar o Estado a assegurar condições mínimas de igualdade e de vida digna através de políticas públicas. Os direitos humanos, como afirma Hannah Arendt (1989), não são um dado de realidade, mas um processo em permanente construção e conquista. Bobbio (1998), de maneira contundente, afirma que os direitos humanos não nascem todos de uma vez, nem de uma vez por todas, como a nos chamar atenção para a necessidade de estarmos atentos para a ampliação e a manutenção desses direitos. “[...] problema fundamental em relação aos direitos do homem, hoje, não é tanto o de justificá-los, mas o de protegê-los” (BOBBIO, 1998, p. 16). A todo momento precisamos avaliar essa construção que, em alguns períodos, parecem imergir no conformismo, em outros, surge com voraz mobilização.

A educação é um direito universal do ser humano, sem discriminação nem exclusão. É direito de ser sujeito e ser diferente. É direito de aprender a autonomia para o

exercício da cidadania. É um fim em si próprio e um recurso essencial para a realização de todos os direitos humanos (MONTEIRO, 2006, p. 165).

A educação aparece como fator primordial para o exercício da cidadania, da liberdade civil, como meio importante para o exercício de demais direitos, “[...] pois se constitui como uma condição substantiva na vida das pessoas, desde a educação infantil, o ensino fundamental, o ensino médio até o superior” (SILVA; COSTA, 2016, p. 172). Mas quando falamos sobre a educação de camadas populares, dos jovens e adultos, percebemos que a mesma às vezes é ofertada como um favor, e não como um direito.

Paiva (2005) mostra que as enunciações sobre a EJA variam e deixam marcas no imaginário social. De uma visão ainda corriqueira de ser a educação para recuperar o tempo perdido daqueles que não aprenderam a ler e a escrever; passando depois para o resgate da dívida social, até chegar à concepção de direito à educação para todos e do aprender por toda a vida. O direito à educação não pode ser entendido como bem-estar, mas sim como uma prerrogativa, uma disposição legal a ser cumprida pelos entes federados.

O que vem a ser mesmo um direito? Apenas para situar o conceito de “direito” recorremos a origem etimológica da palavra que apesar de ter sentidos diversos aponta para “aquilo que é justo, reto, que é conforme às leis, poder legítimo, o poder de cada indivíduo de exigir o que é seu” (FERREIRA, 1995, p. 478). A questão da educação de jovens e adultos assume a perspectiva de inclusão nas sociedades democráticas e perpassa pela conquista de direitos.

Todos os direitos humanos são universais, indivisíveis, interdependentes e inter-relacionados (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1993, p. 4). Apresentam como características doutrinárias a historicidade, inalienabilidade, imprescritibilidade e irrenunciabilidade. A historicidade dos direitos humanos aponta para conquista gradual e sua evolução, permitindo-nos compreender que os momentos vividos pela humanidade na busca de direitos constituem etapas em que eles vão sendo conquistados, reconhecidos, garantidos e usufruídos. Os direitos humanos são, assim, uma lenta conquista. E sua evolução pode nos remeter a ideia de etapas, gerações ou dimensões.

A primeira referência à ideia de gerações de direitos humanos foi feita por Karel Vasak, em 1979, na França. A evolução dos direitos humanos foi analisada, tendo como parâmetro de sua reflexão a tríade de valores da Revolução Francesa: liberdade, igualdade e fraternidade. Assim, a evolução dos direitos humanos ocorreria em três gerações, cada uma delas ligada a um desses valores. “Liberdade”: a primeira geração, que engloba direitos civis e políticos. “Igualdade”: a segunda geração, com os direitos econômicos, sociais e culturais.

“Fraternidade”: a terceira geração, denominados por alguns teóricos como direitos de solidariedade, no lugar de direitos de fraternidade.

Na segunda geração dos Direitos humanos encontra-se o princípio da igualdade, caracterizada por obrigar o Estado a assegurar condições mínimas de igualdade e de vida digna através de políticas em três áreas: Direitos sociais, Direitos Econômicos e Direitos culturais. Nos Direitos sociais encontramos a educação. Resultantes dessa evolução temos documentos de caráter internacional, assinados por países da Organização das Nações Unidas (ONU), que reconhecem e garantem o direito à educação para seus cidadãos. Como é o caso do Art. XXVI da Declaração Universal dos Direitos do Homem, de 1948. E o art. 13 do Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, de 1966.

O direito que tem um reconhecimento internacional, precisa que esteja inscrito em lei de caráter nacional, pois entendemos que essa é uma prerrogativa para a sua garantia. A declaração e a garantia de um direito tornam-se de suma importância no caso de países como o Brasil, com forte tradição elitista e que reservam apenas às camadas privilegiadas o acesso à educação de qualidade. Por isso, declarar e assegurar é mais do que uma proclamação solene. É como se os direitos tivessem sempre existido, ainda que de forma oculta para a maior parte da humanidade, e fossem adequados a todos os homens e todas as mulheres, independentemente da época ou do contexto político e social em que vivem. Segundo Bobbio (1998, pp. 79-80):

[...] a existência de um direito, seja em sentido forte ou fraco, implica sempre a existência de um sistema normativo, onde por “existência” deve entender-se tanto o mero fator exterior de um direito histórico ou vigente quanto o reconhecimento de um conjunto de normas como guia da própria ação. A figura do direito tem como correlato a figura da obrigação.

Cury (2002) traz uma importante reflexão quando afirma que declarar é retirar do esquecimento e proclamar aos que não sabem, ou esqueceram, que eles continuam a ser detentores de um direito importante. Disso resulta a necessária cobrança deste direito, quando ele não é respeitado. Para Souza Filho (1999), os direitos sociais, coletivos e difusos “florescem com o avanço do Estado do Bem-Estar Social, mas frutificam apenas quando se vive a democracia” (p. 332).

O Brasil tem vasta legislação para assegurar o direito de todos à educação. De acordo com Paiva (2005, p. 151), é na Constituição de 1988 que a educação passa a ser “vista como um direito social”. Decorrente dela temos as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos, através do Parecer nº 11/2000 (BRASIL, 2000), a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação (LDBEN) aprovada em fins de 1996, que reforça o direito à educação de jovens e adultos, embora com poucas inovações. O Projeto de Plano Nacional de Educação (PNE) apresentado em fevereiro de 1998 trouxe o paradigma da educação continuada ao longo da vida, tendo como um dos desafios resgatar a dívida social representada pelo analfabetismo, visando sua erradicação (HADDAD; PIERRO, 2000).

Tanto na Constituição Federal quanto nos demais instrumentos legais e normativos, o direito de jovens, adultos e idosos ao ensino fundamental é reconhecido e regulamentado. Segundo Paiva (2005, p. 151), “embora exista a preocupação de assegurá-la como direito de todos, não se confere a ela o status de direito coletivo”. Na contramão da legislação os percentuais mostram que o país tem 13,2 milhões de pessoas não alfabetizadas, conforme Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD, 2014). Ireland (2016) aponta estatística institucional afirmando que em 2010, enquanto 4 milhões de jovens e adultos estavam matriculados na EJA, havia no mesmo ano 65,9 milhões com 15 anos ou mais que não tinham frequentado a escola ou concluído o ensino fundamental.

A história da educação de jovens e adultos [...], entretanto, é marcada pela contradição entre a afirmação no plano jurídico do direito formal da população jovem e adulta à educação básica, de um lado, e sua negação pelas políticas públicas concretas, de outro (HADDAD; PIERRO, 2000, p.119)

Percebemos que a aprovação de leis não garante a sua concretude. Temos embasamento legal que respalda o direito à educação do jovem e adulto, porém ainda convivemos com a ausência da sua efetividade. As leis têm garantido o aumento da matrícula na EJA, porém, apontam para uma contradição: a invisibilidade destes sujeitos, como afirma Ireland (2016). Apesar do ingresso na escola propiciar uma identidade formal para o sujeito, não garante uma visibilidade para os mesmos.

A EJA é uma modalidade de ensino composta por sujeitos diversos que foram excluídos, de alguma forma, do acesso à escola, que precisam de políticas públicas que efetivem seu direito já preconizado. Ireland (2016, p. 217) sugere que essa modalidade é a que enfrenta maiores desafios para a garantia do direito à educação:

Dentro dessa população educacionalmente invisível há vários segmentos que sofrem de uma marginalização... que os fazem mais invisíveis ainda. Embora seja possível elencar uma lista desses segmentos, aqui citamos três exemplos que consideramos emblemáticos: as pessoas com deficiência, as pessoas em situação de privação e restrição de liberdade e as pessoas idosas.

A escola deve se constituir como um local onde os educandos possam adquirir consciência crítica de si como sujeitos de direitos, bem como possam tê-los assegurados. Embora existam garantias legais do direito à educação, percebemos na prática a distância entre o proclamado e o efetivado. Negar o acesso, a permanência e o sucesso dos alunos à escola é concordar com o analfabetismo e com as práticas arbitrárias de desigualdades que alimentam o capitalismo. Silenciar sobre a violação de um direito que pode levar a conquista de outros, constitui-se em uma agressão a uma vida digna. Como garantir a redução das desigualdades negando o direito à educação? Até quando veremos direitos declarados, promulgados, mas não efetivados?

Entender a EJA como direito é compreendê-la como um campo amplo, heterogêneo, de muitos sujeitos carregados de especificidades, histórias, singularidades e subjetividades. A educação precisa ser garantida a todos indistintamente seja ele jovem, adulto ou idoso; seja da cidade ou do campo; esteja privado de liberdade ou não, seja uma pessoa com deficiência ou não.

5 OS SENTIDOS DA GESTÃO ESCOLAR E A INCLUSÃO NA EJA

Analisaremos nesse capítulo o papel do gestor como gerenciador, tanto dos aspectos administrativos quanto pedagógicos, visando a inclusão e participação efetiva de todos os sujeitos na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

A discussão sobre a inclusão escolar nos remete primeiramente às questões sociais a que estamos imersos, trazendo como um tema emergente necessário para a abordagem educacional, questões referentes ao direito à educação de qualidade, acesso e permanência para todos os sujeitos que permeiam o universo escolar. Pensar e repensar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como pano de fundo o sentido dado pelo gestor escolar diante das mudanças significativas na educação brasileira no contexto atual, faz-se necessário para a análise do seu papel, visando uma escola inclusiva.

5.1 EM BUSCA DA COMPREENSÃO DOS SENTIDOS

Ao abordar a compreensão dos sentidos, deve-se necessariamente refletir a respeito do papel da linguagem nesse processo, bem como das influências culturais que afetam tanto as relações humanas quanto as questões da subjetividade. Partindo desse pressuposto trilharemos nossa análise pela compreensão de sentido que Geertz (2001) traz em sua obra acerca das influências culturais. Com o intuito de termos uma melhor compreensão do homem como um ser resultante de influências sociais e culturais, permeado de subjetividade, que influenciam as suas relações e o seu fazer diário.

Clifford Geertz, antropólogo estadunidense é, depois de Claude Lévi-Strauss, provavelmente o antropólogo cujas ideias causaram maior impacto após a segunda metade do Século XX. É considerado o fundador de uma das vertentes da antropologia contemporânea a chamada antropologia hermenêutica ou interpretativa que floresceu a partir dos anos de 1950. Sua tese principia na defesa do estudo das culturas, não apenas descrevendo os fatos, mas sim analisando os sentidos que os sujeitos têm acerca desse fato.

Em sua trajetória da vida, o homem interage com outros seres enquanto busca compreender-se e integrar-se em seu mundo. Essa difícil luta tem como elemento principal a linguagem, que servirá como ponte da referida integração. A linguagem é, portanto, o meio pelo qual o ser humano constitui-se sujeito, atribui significados aos eventos, aos objetos, aos seres; cria espaços de representação de identidades, tornando-se, portanto, ser histórico e

cultural. A linguagem é a forma humana de comunicação, da relação com o mundo e com seus semelhantes, da vida social e política, do pensamento e das artes.

É por meio do discurso que o ser humano se diferencia dos animais, pois se estes modificam o meio construindo ninhos, teias ou diques, não planejam estas atividades e tampouco registram suas experiências. Consequentemente, não transmitem conhecimento e nem produzem cultura e história. Os animais, apesar de expressarem sons que denotam alegria ou dor, não possuem a palavra, como o homem. E essa palavra torna possível a vida social e política. Para o homem, a linguagem é um meio de comunicação para que haja construção e ampliação de conhecimentos, formando processos cognitivos e da consciência humana.

A linguagem, conquistada pelo homem e manifesta através da palavra, tem uma relação intrínseca com o pensamento. “Uma palavra vazia de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento despido de palavras permanece uma sombra” (VYGOTSKY, 1989, p. 151). Essa relação viva entre palavra e pensamento é uma construção que se evidencia ao longo do desenvolvimento do sujeito, sofrendo transformações em todo esse percurso. Sem a linguagem, o indivíduo não é nem social, nem cultural.

Os estudos de Geertz (1978) colaboram para uma análise mais aprofundada do ser humano e dos sentidos que advém de sua subjetividade. Como chegamos a ser o que somos, (in)dependentemente da nossa cultura? Quais sentidos atribuímos a um determinado termo ou política estabelecida? Quais compreensões permeiam a nossa relação diária no fazer pedagógico/administrativo? Como vejo o outro que difere de mim em determinados aspectos (sejam eles físicos, culturais ou psicológicos)?

Sem a pretensão de elucidar os questionamentos levantados, mas com o objetivo de olharmos para dentro de nossas estruturas e reavaliarmos o nosso olhar, iniciamos pela ideia que Geertz (1978) traz sobre o homem. Apesar de não encontrarmos uma clara definição sobre o conceito humano definido pelo antropólogo, percebemos que a característica fundamental reside no uso da linguagem para nos adaptarmos a diferentes culturas. O ser humano seria uma criação incompleta que adquire completude através da cultura. A linguagem e a cultura nos forma e somos formados por elas, portanto nós, seres humanos, somos artefatos culturais.

Geertz (1978) introduz a ideia do indivíduo como leitor, afirmando que os fenômenos sociais devem também ser lidos pelos próprios membros da sociedade e cada sujeito pode interpretar, buscar sentidos para aquilo que vê. Assim, quando o autor olha para a cultura como um conjunto de textos a serem interpretados, ele entende a textualização como um pré-requisito à interpretação, que levaria o homem a ficar enredado nas teias de

significado. Vale ressaltar que essa teia é construída de forma coletiva, no sujeito em/na vida social.

Compreender o sentido que determinado sujeito atribui a um fato ou fenômeno é compreender o sentido para esse sujeito. Ou seja, é o sujeito que emprega a linguagem, que usa o signo, que define o sentido. Geertz (2001) defende que não há sentido sem ação, que a ação social é pressuposto do sentido. O homem e sua cultura são o resultado do desenvolvimento da capacidade de significar.

Ressaltamos, porém, a complexidade dos significados como uma manifestação social, pois o mundo social é inacabado, permeado de conflitos. De um lado, a existência da possibilidade de um novo ponto de vista, um novo desfecho, agregando novos elementos ao que outrora encontrava-se fechado. De outro lado, o social também é modificado devido aos processos psicológicos que os indivíduos passam, e pelas influências que recebe. Todo esse movimento afeta diretamente os sentidos que atribuímos aos fenômenos.

Os sentidos são dinâmicos, se transformam e se enriquecem a partir dos contextos em que estão inseridos. Luria (1987, p. 45), ao enfatizar a diferença entre significado e sentido, atribui ao último uma ligação intrínseca com a afetividade:

[...] a mesma palavra possui um significado, formado objetivamente ao longo da história e que, em forma potencial, conserva-se para todas as pessoas, refletindo as coisas com diferente profundidade e amplitude. Porém, junto com o significado, cada palavra tem um sentido, que entendemos como a separação, neste significado, daqueles aspectos ligados à situação dada e com as vivências afetivas do sujeito.

Os significados, entretanto, são bem mais facilmente verbalizados do que os sentidos. Estes podem estar apenas nos gestos e não nos pensamentos, portanto nem sempre são expressos em palavras. Muitas vezes, os sentidos são produzidos sem que possam ser formulados ou mesmo compreendidos imediatamente pelas pessoas em suas experiências. O sentido se apresenta na relação pessoal com o contexto histórico e situação que se apresenta para o sujeito.

O sentido tem uma formação dinâmica, complexa, constituído pela articulação dos eventos psicológicos que o sujeito produz perante a realidade. O sentido refere-se a necessidades que, muitas vezes, ainda não se realizaram, mas que mobilizam o sujeito, constituem o seu ser, geram formas de colocá-lo na atividade. O sentido coloca-se em um plano que se aproxima mais da subjetividade, que com mais precisão expressa o sujeito, a unidade de todos os processos cognitivos, afetivos e biológicos.

Acrescentamos, ainda, que os sentidos provocam uma mudança no modo como o sujeito interpreta aspectos de sua vida e experiências. O sentido apresenta um caráter simbólico capaz de mediar a relação homem/mundo. Portanto, serve o sentido como um possibilitador desta conexão. Enfatizamos, então, a importância do social, uma vez que o sujeito constitui sua humanidade na ação social e na interação.

Fica evidenciada, desse modo, a complexidade na compreensão de sentidos, fato que, sem dúvida, gera grande dificuldade. No entanto, é este o caminho que nos propomos a seguir: compreender os sentidos que os gestores atribuem à política de inclusão na EJA, no atendimento a alunos com deficiência. Cabe aqui uma reflexão sobre o homem como um ser incompleto que se completa nas suas relações. O fato de completarmos outros traz responsabilidade, principalmente quando se trata de relações com pessoas consideradas invisíveis na nossa sociedade, pessoas que precisam ser “incluídas”.

Entender nosso sujeito, o gestor escolar, implica, portanto, nos aproximar das zonas de sentido, no caso, os sentidos da atividade. Para tal compreensão nos aprofundaremos na análise interpretativa dos sentidos, compreendendo que cada pessoa gera sentidos sobre um determinado fato, portanto, sua concepção e percepção sobre a ação convergem para os motivos que a impulsionam a agir.

5.2 O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR E A INCLUSÃO

Atualmente o conceito de gestão está associado ao fortalecimento da democratização do processo pedagógico, à participação responsável de todos nas decisões necessárias e na sua efetivação mediante um compromisso coletivo com resultados educacionais cada vez mais efetivos e significativos. Contudo, nem sempre foi assim. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, altera-se o paradigma utilizado na gestão escolar. Em seu artigo 206 estabelece que a forma de gestão da educação brasileira deve ser a democrática e participativa. No artigo 3º, inciso VIII, da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96, diz que a gestão do ensino público deve ser democrática, respeitando a forma da lei e da legislação dos sistemas de ensino.

Gestão ganha, então, um novo corpo no contexto educacional, acompanhando uma mudança de conceito. Cabe aqui um entendimento sobre gestão escolar, não como substitutivo da administração. Enquanto a administração visa um planejamento no sentido de controlar as pessoas para atingir um objetivo proposto, a gestão lança mão dos conhecimentos necessários para, por intermédio de pessoas, atingir o objetivo proposto. A gestão surge para

superar a visão tecnicista da administração, indo além das tarefas: coordenar, planejar, organizar, dirigir e controlar, com o intuito de incorporar as mudanças sociais, políticas e culturais. Um conceito mais interdisciplinar, fundamentado na Filosofia, Sociologia, Antropologia e Política. Neste aspecto a função do gestor é condição primordial, pois pode promover a cultura necessária no ambiente, para o envolvimento de todos os segmentos em torno de objetivos.

A gestão escolar e, conseqüentemente, a sua atuação, enfrenta grandes desafios e mudanças, decorrentes da evolução da sociedade. Questões referentes ao direito à educação de qualidade, acesso e permanência para todos os sujeitos permeiam o universo escolar. Em meio a essa conjuntura destaca-se o gestor escolar, como gerenciador, tanto dos aspectos administrativos quanto pedagógicos. Pensar e repensar a Educação de Jovens e Adultos (EJA), tendo como pano de fundo o sentido dado pelo gestor escolar diante das mudanças significativas na educação brasileira no contexto atual, é um tema emergente e necessário para a análise do seu papel, visando uma escola inclusiva.

O gestor escolar surge com um papel fundamental na consolidação de uma escola pública inovadora, através de projeto dinâmico que contemple as possibilidades pedagógicas e administrativas de maneira tal que garanta, além do acesso, a permanência e a qualidade para todos os sujeitos que chegam às unidades escolares. Exige-se, na contemporaneidade, a necessidade de uma gestão escolar democrática, que oportunize os espaços de participação efetiva.

A gestão democrática surge para romper com a dicotomia entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, opondo-se à fragmentação das práticas pedagógicas e educacionais. Mobilizações sociais na década de 1980 tinham como um de seus pleitos a participação popular nos processos de tomada de decisão e no planejamento. Como consequência dessas lutas, inscreve-se na Constituição Brasileira de 1988, Capítulo III, Artigo 206, a seção que pactua a educação como direito de todos: “gestão democrática do ensino público, na forma da lei” (BRASIL, 1988, p. 1).

Na década posterior, a Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN) em seu Artigo 14, define como princípios da gestão democrática: a participação dos profissionais da educação na elaboração dos projetos pedagógicos da escola; a participação das comunidades escolar e local em Conselhos Escolares ou equivalentes; progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira às unidades escolares públicas de educação (BRASIL, 1996).

O gestor escolar torna-se um elo entre a comunidade e os sujeitos que compõem a escola. Entendemos aqui o gestor como os profissionais que ocupam cargo de diretor, vice-diretor e/ou coordenador pedagógico. Ele é figura central para o desenvolvimento de atividades internas e externas da escola. A forma como exerce a sua liderança pode gerar um clima de cumplicidade entre todos os envolvidos, influenciando positivamente professores e alunos. A gestão democrática, portanto, “implica o diálogo como forma de superior de encontro das pessoas e solução dos conflitos” (CURY, 2007, p. 494).

Democracia e participação são condições imprescindíveis para um bom desenvolvimento da gestão escolar. Ressaltamos que a inovação da escolha dos gestores escolares, através do voto da comunidade escolar, antes realizado por nomeação dos agentes políticos (vereadores, deputados, prefeitos, cabos eleitorais), surge como um ganho qualitativo no papel que o mesmo passa a desempenhar a favor da comunidade que o elegeu, não mais com o enfoque de atender primariamente aos interesses do executivo.

Não teria sentido referir-se a gestão escolar sem trazer a problemática atual do público, que busca na Educação de Jovens e Adultos o acesso a escolaridade, mas que, apesar disso, apresenta dificuldades de sentir-se incluído no próprio processo educativo. Pensar em uma escola inclusiva para a não reprodução de desigualdades, oportuniza não apenas o acesso, mas um trabalho com as diferenças individuais do aluno, de forma a interferir no processo de ensino-aprendizagem.

Exercer a gestão na EJA torna-se ainda mais desafiador devido à variedade dos processos sociais que estão envolvidos nessa modalidade da educação. É de fundamental importância que o gestor escolar se instrumentalize com o objetivo de fortalecer a EJA, atuando como um agente de transformação e de atuação permanente, para que ocorra o desenvolvimento humano na escola, considerando sempre a diversidade dos alunos, das famílias e dos próprios profissionais de educação, além das políticas públicas e educacionais.

A perspectiva de uma escola que adote a gestão democrática é um caminho que vem sendo perseguido por todos que militam no espaço institucional da escola, à procura por um caminho inovador, que estabeleça um nível de diálogo entre os membros da comunidade escolar e social, para que seja possível encontrar uma maneira contemporânea de aprofundar a qualidade da educação dos jovens e adultos (AMORIM, 2015, p.2).

A EJA atualmente encontra-se respaldada em bases legais que asseguram aos seus sujeitos o direito à educação ao longo da vida. Apresenta-se como modalidade educativa para efetivar o direito à educação dos jovens e adultos que historicamente foram “afastados” do

ensino formal. Trata-se de uma modalidade inclusiva, que precisa levar em conta as especificidades de seus sujeitos:

Quem são esses sujeitos? Como se expressam no mundo? Onde estão no território brasileiro? O que fazem? Como produzem a existência? Quais são seus desejos e expectativas? Que projetos de vida manifestam? Como aprendem? Esses sujeitos participam da elaboração das políticas públicas? (BRASIL, 2008, p.14).

A EJA é composta por sujeitos diversos, com características e expectativas diferenciadas, cabendo à escola acompanhar as demandas específicas dessa modalidade. Isso afetará a permanência ou não destes na escola. Demandas que são tão múltiplas quanto os perfis desses educandos, denotando a complexidade do trabalho gestor.

[...] a gestão inovadora, que trabalha no nível do diálogo permanente entre os pares, encontra mais facilidade para resolver as questões simples e até aquelas mais complexas, que são colocadas, quase sempre, como verdadeiros desafios à realização de um projeto educacional e escolar, que tenha qualidade institucional, para gerar uma qualidade humana (AMORIM, 2015, p.412).

Cabe à equipe gestora oportunizar uma gestão escolar que oportunize a voz a todos que compõem essa modalidade, uma vez que os mesmos carregam um histórico de exclusão, tanto na escola quanto na sociedade. O diálogo entre o gestor escolar e os sujeitos dessa modalidade concorre para a superação de práticas de culpabilização de jovens e adultos pelo “não-saber” e propiciam a construção de uma relação de corresponsabilidade na gestão da modalidade de ensino.

Ireland (2016) aponta para a complexidade do fenômeno da visibilidade e invisibilidade dos sujeitos da EJA, sugerindo que essa modalidade é a que enfrenta maiores desafios para a garantia do direito à educação. Dentre esses sujeitos temos a pessoa com deficiência que, muitas vezes, está como invisível no sistema regular de ensino. É reconhecida a presença significativa dessas pessoas na EJA, que desafiam políticas públicas educacionais quanto ao cumprimento do respeito às suas especificidades.

Dentro dessa população educacionalmente invisível há vários segmentos que sofrem de uma marginalização... que os fazem mais invisíveis ainda. Embora seja possível elencar uma lista desses segmentos, aqui citamos três exemplos que consideramos emblemáticos: as pessoas com deficiência, as pessoas em situação de privação e restrição de liberdade e as pessoas idosas (IRELAND, 2016, p. 217).

Entendemos ser também papel da gestão escolar, compreendida aqui como uma equipe que trabalha coletivamente, contribuir para a consolidação das políticas públicas

educacionais que assegurem o direito à educação para os alunos com deficiência, que chegam às unidades escolares. As políticas públicas orientam a melhoria da qualidade da educação a partir dos princípios da autonomia, da colaboração, da participação, da igualdade de oportunidades e da inclusão social. Se isso não acontecer, o aluno deixará de ser excluído da escola, mas será excluído na própria escola.

Mas de qual inclusão nos referimos? Pensando no papel do gestor, na diversidade dos sujeitos que compõem a EJA e nas mudanças da sociedade, percebemos ser necessário repensar o papel da escola que não pode negar o que acontece no seu entorno e muito menos ignorar a diversidade que adentra os seus portões. A inclusão escolar apesar de ter os alunos com deficiência como seu principal alvo busca atingir a todos os alunos para que tenham sucesso na vida estudantil. Segundo Mantoan (2003) a inclusão tem como intenção a melhoria da qualidade de ensino nas escolas atingindo a todos e excluindo, assim, o fracasso das salas de aula.

A inclusão, como demais movimentos que emergem historicamente de grupos que outrora foram excluídos da sua plena cidadania, é uma denúncia à imposição da homogeneização. A reflexão trazida é sobre as peculiaridades que compõem cada sujeito, e que nisso consiste a beleza do ser humano, pois “[...] ser gente é correr o risco de ser diferente” (MANTOAN e PRIETO, 2006, p. 17). Inclusão, portanto, é uma forma de vida coletiva, uma maneira de viver juntos, com base no pressuposto da valorização de cada sujeito, bem como do seu pertencimento ao grupo.

Sasaki (2005, p. 23) aponta que: “Felizmente, a inclusão é um processo mundial irreversível. Veio para ficar e multiplicar-se abrindo caminhos para a construção de uma sociedade verdadeiramente para todos, sem exceção sob nenhuma hipótese”. Cabe aqui a reflexão sobre o papel da escola para esse processo global, como forma de multiplicar saberes que sejam pilares para a estruturação de uma sociedade para todos. A existência da escola cumpre um importante objetivo antropológico: garantir a perpetuação da espécie, socializando para as novas gerações os conhecimentos resultantes do desenvolvimento cultural da humanidade.

Diante das mudanças estruturais e simbólicas enfrentadas na modernidade e considerando que o desenvolvimento humano é resultante da junção entre biologia e cultura, mudanças na cultura levarão certamente a novas formas de pensamento e de comportamento. Lima (2007) problematiza a educação na atualidade devido a todas as transformações sociais, culturais e tecnológicas, o que exige da escola mais conhecimento sobre o processo de

humanização, tão necessário na educação voltada para a inclusão. A referida autora define o termo humanizar com base na antropologia que o caracteriza como:

[...] o processo pelo qual todo ser humano passa para se apropriar das formas humanas de comunicação, para adquirir e desenvolver os sistemas simbólicos, para aprender a utilizar os instrumentos culturais necessários para as práticas mais comuns da vida cotidiana até para a invenção de novos instrumentos, para se apropriar do conhecimento historicamente constituído e das técnicas para a criação nas artes e criação nas ciências (LIMA, 2007, p. 18).

Uma escola inclusiva necessita democratizar o ensino visando a humanização de todos, dando acessibilidade aos bens culturais impedindo, assim, toda e qualquer forma de exclusão. Considerando a questão da humanização para os sujeitos que compõem a Educação de Jovens e Adultos (EJA), percebemos o papel das escolas que ofertam essa modalidade para esse processo de humanização, no sentido de conferir aos alunos com deficiência o exercício diário da cidadania, tirando-os da invisibilidade.

A educação inclusiva necessita redefinir seu papel tornando-a livre de preconceitos e reconhecendo as diferenças. Aceitando que estas não são impedimentos para a aprendizagem e que todos aprendem uns com os outros.

Inclusão significa convidar aqueles que (de alguma forma) têm esperada para entrar e pedir-lhes para ajudar a desenhar o nosso sistema e que encorajem todas as pessoas a participar da completude de suas capacidades - como companheiros e como membros (FOREST; PEARPOINT, 1997, p. 137).

Uma educação inclusiva não permite a exclusão, trazendo todos para o interior da escola desde o início da trajetória escolar. Perpassa pela questão de direitos humanos, uma vez que defende que não se pode excluir a nenhuma pessoa como consequência de sua deficiência, de sua dificuldade de aprendizagem, ou qualquer outra especificidade. Uma escola inclusiva é aquela em que todos os alunos se sintam incluídos. A escola precisa, portanto, ser uma porta de entrada das novas gerações para o mundo plural em que já estamos vivendo.

A implantação de uma educação inclusiva na EJA requer uma mudança de paradigmas educacionais, para que todos tenham o direito ao acesso a uma educação de qualidade, mas também envolve mudanças na mentalidade e na cultura pedagógica, uma redefinição do papel social da escola através da utilização de novas concepções educacionais. A educação inclusiva é, portanto, um meio privilegiado para alcançar a inclusão social tão

necessária na sociedade contemporânea, delineada pelas diferenças e singularidades de cada indivíduo, expressas na diversidade.

Entendemos diversidade na concepção de que ela é a norma da espécie humana: seres humanos são diversos em suas experiências culturais, são únicos em suas personalidades e são diversos em suas formas de perceber o mundo. Seres humanos apresentam, também, diversidade biológica. Algumas delas provocam impedimentos de natureza distinta no processo de desenvolvimento das pessoas, as comumente chamadas de “portadoras de necessidades especiais” (LIMA, 2007, p. 20).

Esse processo é necessário na condução gestora das escolas que ofertam a Educação de Jovens e Adultos, pois a mesma foi fruto de luta pelo direito à educação, pela eliminação de barreiras sociais e educacionais que deixam à margem das políticas educacionais seus sujeitos. Uma educação inclusiva precisa considerar o tempo de desenvolvimento de cada sujeito aprendente, ampliando a experiência humana do educador da EJA, que tenha um equilíbrio entre os “tempos subjetivos” dos educandos e o “tempo da instituição”. Enfim, uma educação que, considerando as diversidades biológica e cultural, atenda a todos indistintamente. Diversidade aqui entendida não como uma ameaça, mas sim como uma oportunidade para compreender o mundo sob diversas óticas. Essa é a luta e anseio da EJA. Uma luta que perpassa pelo pobre, pelo negro, pela mulher, pelo idoso e se acentua quando esse aluno da EJA é uma pessoa com deficiência.

Entendemos que essa luta pode ser mobilizada na escola, tendo o gestor um papel fundamental para a superação da lógica excludente que perpassa a modalidade EJA. Atuando de forma inovadora, o gestor contribuirá para novos sentidos para a inclusão, vendo a deficiência ou qualquer outra singularidade como oportunidade de crescimento para toda a comunidade escolar.

Comprendemos que a inclusão de crianças, adolescentes, jovens e adultos com deficiência, transtornos e altas habilidades na escola não pode ser entendido com um ato isolado, pois demanda também a inserção de outros sujeitos na escola e na sociedade, respeitando as questões de gênero, credo religioso, etnia, moradia, sexualidade entre outras.

É perceptível de forma numérica a ampliação de matrículas das pessoas com deficiência nas escolas regulares, contudo esse fato, por si só, não garante a aprendizagem e nem a permanência desses sujeitos. Essa tem sido uma conquista gradual que já traz mudanças significativas para a cultura educacional. O Censo Escolar (INEP) registrou em 2012, em todo o país um aumento de 8,95% nas matrículas iniciais de alunos com deficiência, transtornos ou altas habilidades nas escolas regulares em relação ao ano de 2011, em todo o

país. Na Bahia, o crescimento foi equivalente a 11,72% e na capital baiana de 32,10%, sendo que quase 50% dessas matrículas se concentram nos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Mas, qual o conceito que temos sobre a pessoa com deficiência? Que sentido atribuímos para esse sujeito? O conceito ou definição carrega uma carga simbólica que permeia nossas ações. Definição pode gerar controvérsias e incertezas, pois é um tema relevante para a prática social. Mendes (2006) ao iniciar as discussões sobre as definições científicas para a deficiência, afirma que a mesma deve marcar limites, ou delinear as fronteiras que permitam delimitar algo particular num universo ilimitado.

O conceito atravessa nossas crenças e valores e permeiam nossas atitudes. É mediado pelo entendimento que temos sobre a cultura e tempo histórico a que estamos submetidos. Macedo (2009) nos traz a reflexão sobre a necessidade que possuímos em conceituar o que nos rodeia e que nossas ações são mediadas pelos conceitos que construímos.

Vivemos um período de mudanças paradigmáticas que encontra eco na busca por uma linguagem que traduza a realidade, uma vez que “[...] a linguagem é instrumento importante de luta política e as denominações podem romper ou manter uma imagem negativa de um grupo social minoritário” (TONATTO; MORAES, 2015, p. 14). Entendemos que a linguagem utilizada expressa (in)voluntariamente a forma como concebemos a pessoa com deficiência, o respeito ou a discriminação.

O conceito de deficiência vem se modificando para acompanhar as inovações e a forma como a sociedade se relaciona com a parcela da população que apresenta algum tipo de deficiência. Essas pessoas eram inicialmente denominadas de “inválidas”, sendo, portanto, um peso morto para a sociedade. A partir do Século XX, utiliza-se o termo “incapacitados”, significando que não tinham capacidade para gerenciar ações. Depois evoluiu para “indivíduos com capacidade residual”, termo para designar pessoas com deficiência de qualquer idade.

Atualmente já prevalece a compressão de que a deficiência não é primariamente uma peculiaridade do atributo físico ou intelectual do indivíduo, mas uma condição humana resultante de interações entre indivíduos e o meio social. As mudanças conceituais provocam uma ampliação trazendo abordagens outras com foco nos direitos humanos, não mais restringindo a função do corpo ou variação patológica de um padrão que se pretende normal.

Diniz (2007) aborda ser este um conceito complexo que além de reconhecer o corpo ou a mente com lesão, denuncia também a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência. Problematisa o enriquecimento das discussões acerca da deficiência após o aparecimento da Liga dos Lesados Físicos contra a Segregação (UPIAS) que foi a primeira

organização política formada e gerenciada por deficientes, cujo propósito foi a modificação e reconstrução da imagem e dos termos associados ao deficiente como uma pessoa anormal.

A UPIAS defendia que a exclusão social que vitimava os deficientes não decorria de suas limitações, como entendia a medicina, mas sim do desamparo institucionalizado das organizações sociais e políticas. Reivindicando que a deficiência deveria, portanto, ser matéria de ações políticas afirmativas e de intervenção do Estado, o marco teórico do grupo de sociólogos deficientes que criaram a UPIAS foi o materialismo histórico, levando-os a formular uma tese política de que a discriminação pela deficiência era uma forma de opressão social.

Uma crítica emerge sobre esse sistema capitalista levando ao seguinte questionamento: Quem se beneficia com a deficiência? Partindo do princípio de que o capitalismo prima pelo lucro, a utilização da mão de obra barata e a estruturação de classes, nesse sistema, o deficiente tem uma dupla função: econômica, como parte de um contingente de reserva, e a função ideológica, mantendo-os em posição inferior. Entendemos que esse sistema idealiza um tipo de sujeito produtivo que os deficientes não correspondem. A deficiência, portanto, é ditada pela política vigente, sendo entendida com base em seus pressupostos ideológicos. Em contrapartida, os movimentos sociais reclamam o direito de todos os sujeitos estarem no mundo.

A trajetória do indivíduo com deficiência é marcada por preconceitos e lutas em favor do direito à cidadania, de acordo com cada cultura dentro das sociedades. O processo da educação de um povo é outorgado pela origem e evolução da sua cultura. Isso significa que cultura e educação estão associadas. A cultura, entendida como um processo de criação humana, torna-se um bem de consumo, que a sociedade, mediante a educação, multiplica para seus membros. A cultura na qual os indivíduos estão inseridos seria como um texto que precisa ser decodificado e interpretado para analisar os seus sentidos. Como Max Weber, Geertz (2001) acredita que o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu e, a cultura, seria essas teias e a sua análise.

Cabe, portanto, à gestão escolar gerenciar a escola levando em consideração a cultura que a permeia, bem como os sentidos atribuídos à inclusão. O gestor, como um mobilizador, precisa ter um olhar aguçado para a diversidade, para as diferenças como um elemento enriquecedor do processo de aprendizagem. Precisa repensar o seu papel e perceber todas as influências internas e externas que permeiam o seu fazer diário. O caminho para o gerenciamento de uma escola inclusiva, apesar de ter muitos desafios, aponta vários atalhos para o (re)pensar coletivo.

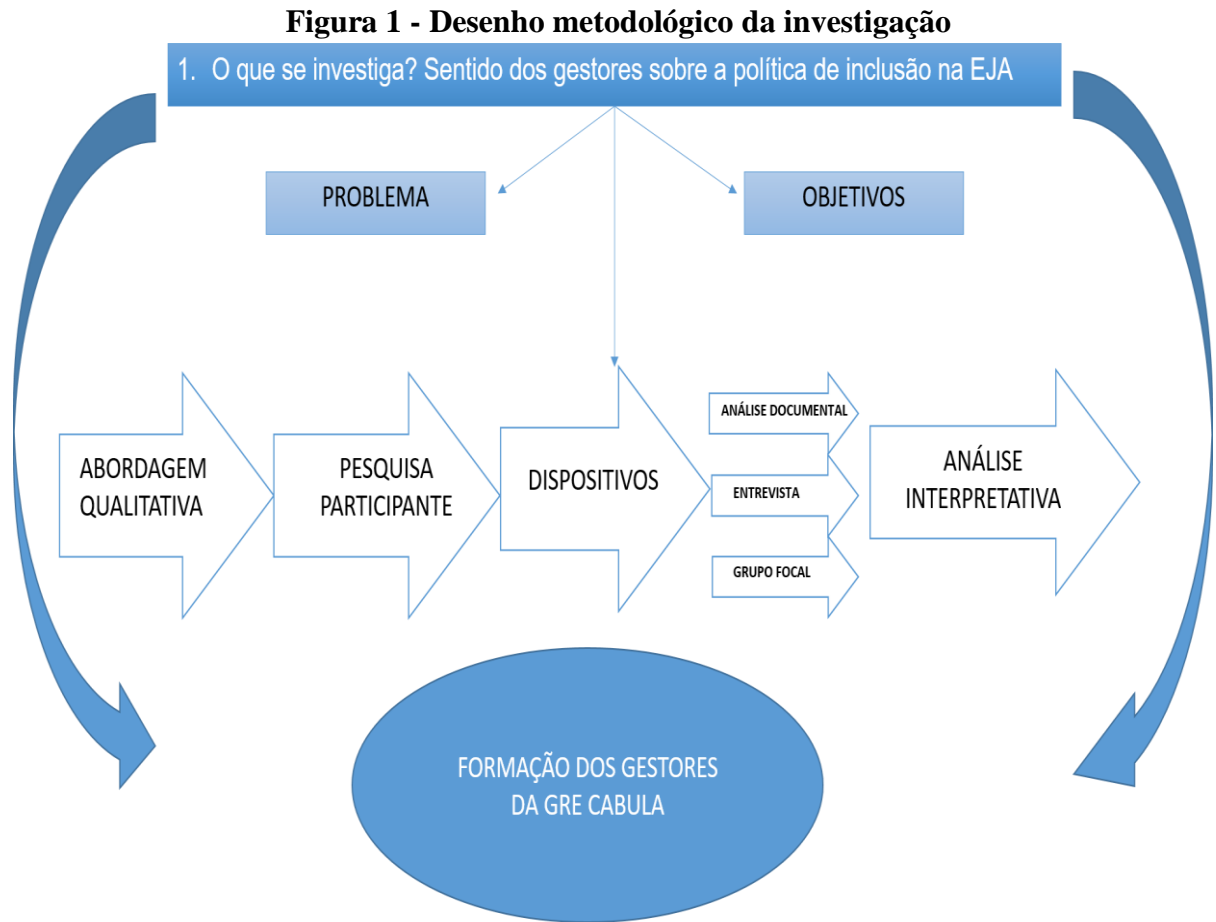
6 TRAJETÓRIA METODOLÓGICA: CAMINHOS E ACHADOS

Neste capítulo nos debruçamos em apresentar o caminho metodológico escolhido, discorrendo acerca da abordagem utilizada e o procedimento técnico que é a Pesquisa Participante. Em seguida caracterizamos o cenário da pesquisa, bem como os sujeitos participantes. Os dispositivos também são descritos seguidos pela análise interpretativa que será usada para a compreensão dos sentidos atribuídos pelos gestores à inclusão escolar de jovens e adultos na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para entendermos o caminho metodológico utilizada nesta pesquisa cabe afirmar que esse processo foi uma sucessão de acontecimentos que fizeram parte da existência de alguém. E que esse “alguém”, o pesquisador, precisou seguir um caminho específico para atingir o objetivo proposto. A palavra método deriva do grego *meta odos* significando literalmente: caminho para. São várias as discussões contra e a favor do método, e não adotamos a concepção de método como passos rigorosamente estruturados, mas sim como aquele que se (re)estrutura durante a jornada através do diálogo.

Entendemos que a pesquisa busca a produção de novos conhecimentos que servirão para responder questões da realidade, e não mera reprodução. Para Demo (1987, p. 23) a “[...] pesquisa é uma atividade científica pela qual descobrimos a realidade”. Possibilita então a abertura para o mundo e assim, atribuímos novos sentidos aos fazeres dos homens.

Pesquisar e aprender são partes de um mesmo processo de conhecer. Enquanto caminhávamos fomos transformados pelas descobertas e conhecimentos que construímos no caminho. A construção da pesquisa seguiu os sinais metodológicos do trajeto, estabelecendo momentos de parada estratégica para uma análise da caminhada, conferindo o roteiro para acertarmos a direção. Como viajantes que anseiam chegar a determinado destino, delineamos um caminho no qual foi possível estabelecer o objeto de nossa investigação, bem como os elementos metodológicos a serem usados - a abordagem, o procedimento técnico e os dispositivos usados: análise documental, entrevista e grupo focal -, conforme apresenta a Figura 1, a seguir. A análise interpretativa foi o meio utilizado para a compreensão das informações coletadas. Na parte inferior da figura enfatizamos a formação dos gestores que foi materializada através do projeto de intervenção que realizamos durante o percurso.



Fonte: Elaborado pela pesquisadora para definir o caminho metodológico.

A seguir trazemos de forma detalhada todos os elementos abordados no desenho metodológico da investigação.

6.1 ABORDAGEM DA PESQUISA

A pesquisa visa compreender os sentidos que os gestores escolares têm acerca da política de inclusão escolar problematizando, a demanda dos sujeitos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos das escolas municipais situadas na região do Cabula. Optamos então pela abordagem qualitativa pois consideramos ser uma das formas adequadas para entender a natureza do fenômeno estudado.

A pesquisa qualitativa considera a existência de um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito que não pode ser traduzido apenas em números. Segundo Ludke e André (1986, p. 5), “a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte de dados e o significado que as pessoas dão às coisas e à sua vida são focos de atenção”.

Creswel (2007) aponta para o fato de que, na perspectiva qualitativa, o ambiente natural é a fonte direta de informações e o pesquisador, o principal instrumento, sendo que as informações produzidas são predominantemente descritivas. O *locus* da pesquisa é a fonte direta para recolhimento de informações e o pesquisador o instrumento-chave. Possui característica descritiva o que possibilita uma descrição fidedigna do local a ser pesquisado, dos sujeitos envolvidos, e dos aspectos que interferem positiva e negativamente entre o sujeito e o objeto. Além da possibilidade da análise de todo o caminho da pesquisa e não apenas no resultado final dela.

Ressaltamos que o objeto de estudo possui múltiplas dimensões, abordadas por Minayo (2010): historicidade, consciência histórica, identificação entre sujeito e objeto, posicionamento ideológico e caráter especificamente qualitativo. De acordo com as dimensões citadas o objeto de pesquisa situa-se num determinado período histórico que influencia a sua construção. O pesquisador não é o único a ter consciência histórica, mas todos os seres humanos possuem a capacidade de dar sentido às suas ações. Existe também a identificação entre o sujeito e o objeto, pois, a pesquisa estreita relacionamento entre os seres humanos, seja este pesquisador ou pesquisado. A respeito do posicionamento ideológico entendemos que não existe neutralidade científica, todos estão imbricados no processo da pesquisa e, finalmente, o caráter especificamente qualitativo que visa analisar o conjunto de expressões humanas, seus significados e atribuições.

Nossa escolha pela abordagem qualitativa foi por entendermos que no campo educacional faz-se necessário analisar não apenas as informações quantitativas, mas o aprofundamento da significação dessas, e as implicações histórico-sociais que afetam o objeto de pesquisa. Para Minayo (2010, p. 22), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes”. Enfatiza também a profundidade das relações, dos fenômenos e processos que não se reduz a apenas elementos numéricos. A pesquisa qualitativa apresenta-se com uma postura crítica/dialética comprometida com a transformação.

A abordagem qualitativa valoriza as questões metodológicas que emergem da subjetividade pois considera a existência de um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. Possibilita, portanto, ao pesquisador interpretar a fala dos partícipes, pois, segundo Haguette (1992, p.63), “[...] fornece uma compreensão profunda de certos fenômenos sociais apoiados no pressuposto da maior relevância do aspecto subjetivo da ação social face à configuração das estruturas sociais”. Em concordância com essa afirmação Bogdan e Biklen (1994) enfatizam que a pesquisa qualitativa engloba a obtenção de

informações descritivas, a partir da observação direta do pesquisador com a situação estudada. Assim, a ênfase maior é dispensada para retratar a perspectiva dos participantes.

A referida abordagem possibilita descobrir o porquê das coisas e dos fenômenos, aprofundando no significado das ações e relações humanas. Considera a vida humana como uma atividade interpretativa e interativa. Entende, portanto, que as pessoas interagem, interpretam e constroem sentido.

Com base nos pressupostos acima é que buscaremos compreender os sentidos atribuídos pelos gestores sobre a política de inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Salvador situadas na GRE Cabula que atendem alunos com deficiência, descrevendo as implicações ideológicas e históricas desses sentidos, visando uma melhor compreensão sobre a aplicabilidade da Política de Inclusão na Educação de Jovens e Adultos no Município de Salvador.

Conforme Lüdke e André (1986), o espaço a ser pesquisado nos dará várias possibilidades desde que tenhamos um compromisso fidedigno com o nosso campo de trabalho. Acreditamos ser fundamental mergulhar neste espaço, a fim de colher na fonte e contribuir com seus sujeitos, na possibilidade de não apenas buscar informações, mas dar um retorno social. Nessa abordagem é de suma importância o sentido que as pessoas dão às coisas. De acordo com Severino a abordagem qualitativa refere-se a “[...] conjunto de metodologias, envolvendo, eventualmente, diversas referências epistemológicas” (2007, p. 119) e que pode, portanto, ser adotada por diferentes procedimentos técnicos. O que elegemos para a nossa investigação foi a Pesquisa Participante. Os fenômenos e seus sujeitos foram investigados dentro do contexto social e histórico em que vivem, para o alcance dos objetivos do referido estudo.

6.2 PESQUISA PARTICIPANTE

A opção pela Pesquisa Participante (PP) surge como resultado da implicação que temos com os sujeitos investigados; o fato de atuarmos no mesmo espaço, bem como o compromisso político com o campo e sujeitos da pesquisa. A necessidade de estudar com os atores envolvidos no processo e não sobre eles. Nesse aspecto, a pesquisa servirá também para a formação e reflexão do pesquisador.

A pesquisa participante é uma proposta metodológica que envolve seus beneficiários na produção de conhecimentos. Entendemos ser um processo que aglutina pesquisa científica e ação política intencional que visa a transformação da realidade. Surge como uma proposta

metodológica na década de 1960 na América Latina, em resposta à crise nas Ciências Sociais. A crítica teórica contra os modelos de pesquisa positivistas e funcionalistas, emergem principalmente por entender que os mesmos não conseguem dar conta da complexidade das realidades sociais, e nem dar respostas ou soluções para problemas sociais.

Alguns autores, dentre eles Demo (1995) e Le Boterf (1985), não fazem diferenciação entre pesquisa participante e pesquisa-ação. Por outro lado, Thiollent (2009) mostra distinção entre elas, mas esclarece que não há unanimidade nesta denominação. Chega a afirmar que essas duas tendências utilizadas por diferentes intelectuais, na atualidade, ganham uma aproximação através das contribuições de Fals Borba (2007). Um sociólogo colombiano, conhecido pela metodologia por ele cunhada como IAP (Investigación acción participativa).

Thiollent (2009) afirma que a pesquisa-ação, além da participação, supõe uma ação planejada que nem sempre se encontra em propostas de pesquisa participante. Para ele, todo tipo de pesquisa-ação é do tipo participativo, pois a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária; mas nem toda pesquisa participante é pesquisa-ação, visto que em alguns casos os pesquisadores se envolvem com os sujeitos com o intuito de serem bem aceitos pelo grupo, ou seja, realizam uma “observação participante”. Mas estes autores coincidem na afirmação de que tanto a pesquisa-ação quanto a pesquisa participante procedem de uma busca alternativa ao padrão de pesquisa convencional, como metodologias participativas

Nas leituras que realizamos na obra de Brandão (2006) nos possibilitou entender que a Pesquisa Participante exige: ter como ponto de partida a realidade social, relação dialógica entre pesquisador e investigados, busca pela unidade entre teoria e prática, compromisso político e ideológico do investigador. “Trata-se de um método de pesquisa científica, no qual a participação da coletividade organizada – no processo de pesquisa – permite uma análise objetiva e autêntica da realidade social em que o pesquisador é partícipe e aprendiz comprometido no processo” (GABARRON; LANDA, 2006, p. 113).

A Pesquisa Participante (PP) precisa ser entendida, portanto, como um ato político, que exige a participação e implicação de todos os sujeitos que fazem parte da pesquisa, principalmente do pesquisador. Na introdução ao relatar sobre *O caminhar de uma gestora na EJA* é possível perceber a realidade social como ponto de partida para o presente estudo, bem como o compromisso político e ideológico do investigador.

A PP apresenta sua complexidade ao exigir do pesquisador duas ações: pesquisar e participar. Esse duplo desafio nos remete à afirmação de Freire (1996, p. 32): “Pesquiso para

constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo”. O que deixa claro que a PP é um momento de intervenção e também formação para o pesquisador. A postura deste pesquisador deve ser dupla: de observador crítico e de participante ativo.

Para construir a pesquisa, que tem como foco a análise dos sentidos atribuídos pelos gestores sobre a política de inclusão escolar dos alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Salvador, adotaremos a concepção de Brandão (2006) na qual ressalta que a pesquisa participante apresenta um enfoque de observação do meio social no qual se procura uma plena participação da comunidade na análise de sua própria realidade, com objetivo de promover o envolvimento necessário para a melhoria da realidade dos seus participantes.

Souza e Mendes (2017), em seu artigo intitulado *Revisão Sistemática das Pesquisas Colaborativas em Educação Especial na Perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil*, apontam para um crescimento nos estudos cuja metodologia visa contribuir para a melhoria nas práticas inclusivas fundamentada na reflexão sobre as ações dos educadores e na transformação a partir desta análise. As investigações desta natureza têm sido caracterizadas como pesquisa-ação ou pesquisa participante.

No artigo acima citado, as autoras catalogaram 2.040 trabalhos (teses e dissertações) produzidas nos últimos nove (09) anos no Brasil, em dez diferentes descritores, associando as pesquisas colaborativas, a inclusão escolar e Educação Especial. Trazemos aqui o recorte de 248 produções que evidenciavam em seus descritores a inclusão escolar e pesquisa participante, sendo 850 sobre a Educação Especial e a pesquisa participante. O maior número dos trabalhos encontrados situa-se entre os anos de 2012 e 2014, perfazendo um total de 1.098 produções brasileiras, conforme Tabela 4 a seguir.

Tabela 4 - Quantitativo de pesquisas participante no Brasil

Descritores	Total de Dissertações	Total de Teses	Total de trabalhos
Inclusão escolar e pesquisa participante	185	63	248
Educação Especial e a pesquisa participante	611	239	850
TOTAL	796	302	1.098

Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base no artigo de Souza e Mendes em 2017.

Souza e Mendes (2017) afirmam que essas produções apontam para uma mudança significativa na educação brasileira pois, nós pesquisadores deixamos de ser apenas aqueles que apontam os problemas nas políticas e práticas da inclusão escolar e nos tornamos

partícipes, cumprindo um papel social importante da pesquisa. Ocorre assim um deslocamento proposital das universidades para o campo concreto da realidade.

O caminhar na pesquisa participante, visando a transformação social, segue etapas. Segundo Gil (2008) descrever com exatidão as etapas da PP é uma tarefa quase impossível, uma vez que é complicado prever a colaboração dos grupos interessados. Não há, portanto, consenso por parte dos diversos autores em torno de um paradigma da pesquisa participante. Nos referendamos num modelo muito adotado e bastante discutido, baseado na experiência de Lê Boterf (1984) e Gajardo (1984), que comporta quatro fases:

- a) montagem institucional e metodológica;
- b) estudo preliminar e provisório da região e da população pesquisadas;
- c) análise crítica dos problemas; e
- d) programa-ação e aplicação de um plano de ação. (GIL, 2008, p.149)

Na primeira fase delimitam-se as bases teóricas, objetivos, técnica de coleta de informações, a região a ser estudada, a elaboração do cronograma das atividades, entre outros. Durante a segunda fase, busca-se identificar com clareza a população estudada no lugar onde está inserida. Exige-se, portanto, do pesquisador a adoção de técnicas qualitativas de coleta de informações e também uma atitude positiva de escuta, empatia, partilha: "ouvir, em vez de tomar notas ou fazer registros; ver e observar, em vez de filmar; sentir, tocar em vez de estudar [...]" (LÊ BOTERF, 1984, p. 58). As informações produzidas na fase anterior conduzem à formulação de problemas que serão discutidos pelos participantes da pesquisa, com o intuito de descrever o problema e identificar suas causas. Finaliza com aplicação de um plano de ação, e não com um simples relatório, revelando o caráter informal e dialético da PP.

No caso desse estudo o plano de ação nos possibilitou a promoção de encontros com os gestores que atendem alunos com deficiência na EJA, contribuindo para a formação desses sujeitos, a fim de efetivar a política de inclusão. Ressaltamos que os resultados da Pesquisa Participante não são tidos como conclusivos, mas tendem a gerar novos problemas que exigem novas ações.

6.3 CARACTERIZAÇÃO DO CENÁRIO DA PESQUISA

Consideramos importante retratar a seguir o *locus* da pesquisa, uma vez que o local que os sujeitos desenvolvem sua ação influencia também em seus sentidos. A nossa pesquisa teve como foco a região do Cabula. É a que possui um maior número de bairros em toda a

Salvador: 22 bairros. Está localizada no miolo de Salvador conforme Mapa 1 a seguir, tem uma área de 25.727 km² e possuía, em 2010, uma população de 374.013 habitantes. Seguindo a tendência do município de Salvador, há um processo de envelhecimento da população nessa região, visto que a população da faixa etária acima de 50 anos aumentou de 7,36% para 16,05% entre os anos de 1991 e 2010, bem como o crescimento do analfabetismo na população acima de 15 anos, em alguns bairros, como no bairro do Resgate. Os dados apontam para a necessidade de investimento na Educação Básica e um olhar atento para a Educação de Jovens e Adultos.

Figura 2 - Composição e localização da Prefeitura-Bairro VIII Cabula/Tancredo Neves no município de Salvador



Fonte: Painel de Informação CONDER, 2016

A Rede Municipal de Salvador atende atualmente 10.451 alunos em 442 escolas organizadas administrativamente por onze Gerências Regionais de Ensino (GRE). Cada gerência atende a uma área específica de nossa cidade, atuando como Secretarias Regionalizadas e responsáveis por escolas de sua jurisdição, com identidade própria. Uma estratégia de descentralização criada em Salvador, na década de 90, com a competência de levar o poder de decisões mais próximo das escolas.

Cada Gerência Regional de Ensino é composta por uma Coordenadoria Pedagógica e outra de Apoio Administrativo formada por uma equipe de coordenadores pedagógicos e técnicos que juntos buscam desenvolver suas atribuições, que vão desde o apoio, acompanhamento até monitoramento das questões que envolvem toda a dinâmica da escola, como processos administrativos, financeiros, pedagógicos, infraestrutura e o clima relacional. Cabe a cada GRE apoiar as unidades de ensino, por meio da gestão escolar, na gestão pedagógica, de acordo com as diretrizes da Diretoria Pedagógica

As GREs contam com o suporte da Diretoria Pedagógica composta por duas gerências, cada uma com suas coordenadorias, de acordo com o Decreto Nº 28.242/2017. É na Gerência de Currículo que encontramos a Coordenadoria de Inclusão Educacional e Transversalidade, que tem como atribuições: elaborar, coordenar e avaliar a política municipal de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, em consonância com as diretrizes do Ministério da Educação e também identificar e desenvolver estratégias que viabilizem o acesso, a permanência e o desenvolvimento dos alunos, público alvo da educação especial, nas escolas regulares, entre outras ações, conforme previsto no Regimento da Secretaria Municipal de Educação (Decreto Nº 26.298/2015).

A Coordenadoria de Inclusão Educacional e Transversalidade discute a Educação Especial na perspectiva Inclusiva no município de Salvador, de forma a garantir que o caminho em busca da inclusão seja trilhado sobre as bases sólidas do diálogo, gestão democrática e participativa, no qual o envolvimento de todos os atores sociais é fundamental para garantir o direito à educação de qualidade para todos.

Elegemos como campo da nossa pesquisa, a GRE Cabula, que é a gerência de ensino que mais atende alunos da EJA em toda a Salvador e, como vimos anteriormente, a região atende a 22 bairros da cidade. A GRE Cabula administra 49 escolas, com 27 especificamente com a EJA, com um total de 2.360 alunos na EJA I e 1.321 alunos na EJA II. A administração da gerência localiza-se no bairro de Pernambués e atende a escolas em diversos bairros de Salvador, dentre eles: Narandiba, Sussuarana, Tancredo Neves, Mata Escura e outros.

Embora a divisão em Prefeituras-Bairros seja algo recente, a região do Cabula não é nova. A localidade hoje conhecida como bairro do Cabula era formada até a década de 50 por fazendas produtoras de laranja. Segundo alguns moradores do bairro, no século XIX a região serviu de esconderijo para escravos fugitivos que formavam o chamado Quilombo do Cabula, o que explica a origem do nome do bairro e a forte herança africana.

Existem controvérsias quando pesquisamos sobre a origem do nome cabula. Alguns atribuem ao nome pelo qual foi chamada, na Bahia, uma seita afro-brasileira surgida no final

do século XIX, de caráter secreto, sincretizadora de leque malês, bantos e espíritas. Outros atribuem a dança kabula, ritmo quicongo religioso, trazida por negros de origem congo e angola, moradores da região. Também consideram que a palavra “cabula” procede de “Kabula” de origem banta, significando distrair, partilhar. É nessa região permeada de sentidos que pautaremos nossa pesquisa. Os sujeitos participantes são descritos a seguir.

6.4 SUJEITOS DA PESQUISA

Na abordagem qualitativa em educação, em particular na pesquisa participante, os sujeitos assumem papel fundamental na construção e realização das produções, não reduzindo a simples fonte de coletas das informações, mas como sujeitos históricos que possuem conhecimentos importantes para a pesquisa.

Entendemos que só com a efetiva participação dos sujeitos é que alcançaremos os objetivos propostos neste trabalho, de modo a garantir a sua organização, sistematização e a conclusão deste. Os sujeitos escolhidos como parte integrante desta pesquisa foram gestores escolares que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Municipal de Salvador. Entendemos como gestor tanto os que atuam diretamente nas escolas como aqueles que atuam na Secretaria Municipal de Educação e/ou nas Gerências de Ensino.

Para uma melhor compreensão categorizamos os sujeitos da pesquisa em dois grupos: O primeiro, formado por aqueles que atuam na Secretaria Municipal de Educação, sendo um membro da Coordenadoria de Inclusão Educacional e Transversalidade, participante do Grupo de Trabalho de Educação Inclusiva. E o outro, o Gestor Pedagógico da Gerência Regional de Ensino do Cabula, responsável por um conjunto de 49 escolas. O segundo grupo de participantes são os gestores que atuam como diretor, vice-diretor e/ou coordenador na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, da Rede Municipal de Educação em Salvador, vinculado às escolas que compõem a Gerência Regional de Ensino do Cabula, na cidade de Salvador. Os gestores do Grupo 1 foram nomeados com as letras GC (Gestores Coordenadores), seguido de numeral; e os sujeitos do Grupo 2 as letras GE (Gestores das Escolas), também seguido de numeral.

A nossa intenção inicial foi a entrevista com duas pessoas do primeiro grupo e, a realização do grupo focal com o segundo grupo. Ressaltamos que no decorrer da pesquisa necessitamos ampliar os participantes do Grupo 1. A entrevista precisou ser realizada com mais duas pessoas do primeiro grupo, pois a técnica pedagógica da SMED que responde pela EJA não tinha informações suficientes para falar acerca da política de inclusão de pessoas

com deficiência, então nos encaminhou para uma coordenadora pedagógica que atua diretamente com educação especial no município. O mesmo fato aconteceu na GRE Cabula, a Coordenadora Regional respondeu a várias questões sobre a regional e a educação especial, contudo ao ser questionada sobre a EJA nos encaminhou para uma coordenadora pedagógica que atua diretamente nessa modalidade.

Os vinte e dois (22) sujeitos ficaram assim distribuídos:

- Grupo 1 – Dois técnicos da Secretaria que atuam como membros da Coordenadoria de Inclusão Educacional e Transversalidade, participantes do Grupo de Trabalho de Educação Inclusiva. E dois gestores pedagógicos da GRE Cabula: Um que gerencia um conjunto de 49 escolas atuando diretamente com diretores, vice-diretores e coordenadores pedagógicos. E o outro coordenador que acompanha algumas escolas desse universo total do Cabula. Esse grupo perfaz um total de 4 sujeitos.
- Grupo 2 – Os gestores escolares que atuam como diretor, vice-diretor e/ou coordenador na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos, da Rede Municipal de Educação em Salvador, vinculado às escolas que compõem a Gerência Regional de Ensino do Cabula, na cidade de Salvador. Foram incluídos 70% dos gestores que compõem o universo de pesquisa (18 gestores).

A pesquisa com pessoas pode trazer alguns riscos, os pesquisados podem ficar constrangidos com a presença do pesquisador; os participantes podem se sentir inseguros em relação ao seu anonimato e ao compartilhar opiniões na presença de outros. Diante desses riscos submetemos o projeto ao Comitê de Ética tendo a aprovação do mesmo através do Parecer Consubstanciado em 29/08/2017. Após a aprovação do projeto pelo Comitê de Ética tivemos um primeiro momento com toda a equipe de coordenadores da GRE Cabula para explicação da pesquisa, solicitando a participação e envolvimento destes, ocorrida em 30/10/2017. A reação de surpresa dos coordenadores ao saberem que os sujeitos da pesquisa seriam os gestores escolares da EJA, entendidos aqui como a equipe gestora formada por coordenadores, vice-diretores e diretores escolares, corroborou com o que levantamos na seção *A inclusão e a EJA nas pesquisas acadêmicas*, na qual diagnosticamos que o professor surge como o protagonista principal das pesquisas, e não o gestor escolar.

Um segundo momento de socialização ocorreu na reunião de gestores da GRE Cabula em 10/11/2017 na qual falamos com os gestores escolares sobre o nosso projeto, apresentando seus objetivos, os caminhos e o convite para a participação do grupo focal, que ocorreu posteriormente.

Os gestores participantes da pesquisa são profissionais efetivos na rede municipal de educação. Em sua maioria apresentam faixa etária entre 35 e 55 anos, majoritariamente

declararam-se do sexo feminino. São formados em Pedagogia, exceto uma formada em Filosofia, e demonstram que estão sempre em busca de mais conhecimentos realizando Cursos de Pós-Graduação *lato sensu e stricto sensu*. Concomitantemente a essa busca acumulam cargos em outras funções e/ou municípios. O tempo de atuação na EJA encontra-se entre 02 a 10 anos, o que aponta para um conhecimento acerca das questões que envolve essa modalidade na rede municipal de Salvador nesse período. As informações detalhadas acerca dos participantes podem ser vistas no Apêndice E.

6.5 DISPOSITIVOS DA PESQUISA

Os dispositivos utilizados na pesquisa participante não foram concebidos literalmente como “o caminho para”, antes cada passo dado compôs o caminho. Como afirma Demo (2011) a pesquisa é uma atitude processual de investigação diante do desconhecido e dos limites que a sociedade nos impõe. Os instrumentos escolhidos para a coleta de informações oportunizaram o ensinar e aprender entre o pesquisador e pesquisados para que juntos pudessem compreender, interferir e transformar a realidade. A produção de informações foi realizada através dos seguintes instrumentos: análise documental, entrevistas e grupo focal.

A **análise documental** constitui uma técnica importante na pesquisa qualitativa, complementando informações obtidas por outras técnicas e revelando aspectos novos de um tema ou problema (LUDKE E ANDRÉ, 1986). A sua utilização permitiu a identificação de publicações legais que respaldam a política de inclusão escolar na EJA nas escolas de Salvador, bem como, as ações desenvolvidas pela Secretaria de Educação visando a referida política. Analisamos o Plano Municipal de Educação, a Resolução nº 38//2013, as Orientações para a organização de uma escola para todos, e outros documentos eletrônicos (relatórios e arquivos) do Sistema Municipal de Ensino, conforme pode ser visto no Capítulo 3, seção intitulada *A inclusão escolar na educação de jovens e adultos na Rede Municipal de Salvador*. A análise dos referidos documentos proporcionou informações para a compreensão dos fatos e relações, possibilitando um conhecimento acerca do período histórico e social das ações.

Utilizamos também a **entrevista** que Demo (1995) define como a atividade científica que permite ao pesquisador descobrir a realidade. Minayo (1996) defende ser o fenômeno que permite a aproximação dos fatos ocorridos na realidade com a teoria existente sobre o assunto analisado, a partir da combinação entre ambos. A entrevista semiestruturada, aqui utilizada, caracteriza-se pela criação de um roteiro previamente elaborado, que busca relacionar

questionamentos ao tema da pesquisa. Foi composta por perguntas fechadas e abertas, através das quais o entrevistado teve a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto, sem respostas ou condições prefixadas pelo pesquisador, conforme Apêndices B e C. A referida entrevista apresenta dupla vantagem: a presença do pesquisador e a liberdade do entrevistado.

Segundo Triviños (2002) a entrevista mantém a presença constante e atuante do pesquisador. Esse instrumento favorece a explicação e compreensão dos fenômenos em sua totalidade, de forma global e local. Foi utilizada com o objetivo de analisar os sentidos que os gestores, que compõem o Grupo 1, atribuem à política escolar sobre a inclusão de pessoas com deficiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), realizada no local onde os sujeitos desenvolvem suas ações gestoras.

A entrevista se configura como um importante instrumento de investigação na pesquisa qualitativa, pois é um meio de interação social, pressupondo uma experiência dialógica entre o sujeito que pergunta e aquele que responde. “Neste sentido, pode-se pensar que a fala e a escuta constituem uma via em que a entrevista na educação se transforme em possibilidades de práticas discursivas [...] para que o objeto seja revelado” (ORNELLAS, 2011, p.18).

Com o objetivo de dar vez e voz aos sujeitos participantes, logo no primeiro contato explicamos os motivos da pesquisa e que a mesma seria gravada solicitando a autorização deles. Esse procedimento é por entendermos que “o sujeito da pesquisa não é objeto, é um sujeito que pensa, sente, fala e escuta” (ORNELLAS, 2011, p.28). O recurso de poder ouvir várias vezes os ditos dos educandos entrevistados oportunizaram a análise dos não ditos, das reflexões acerca dos conceitos abordados neste estudo, ao mesmo tempo que colocou o pesquisador também na posição de aprendiz.

A escuta das falas e das situações em que colocamos o entrevistado é, na verdade, um diálogo dentro de nós mesmos com as muitas falas que nos constituíram e nos constituem enquanto sujeitos da fala e da falta [...] A fala e a escuta entre entrevistador e entrevistado é um espaço no qual a ética, a atenção e o cuidado acontecem (ORNELLAS, 2011, p.28).

Entendemos que a entrevista é impulsionada pela escuta sensível que requer manejo e habilidade e torna-se, portanto, um momento de criação que requer também a ética e o cuidado. O pesquisador precisa olhar para as palavras ditas como quem admira uma obra de arte e tira dela diferentes interpretações, diferentes sentidos. “Em síntese, a entrevista, antes de qualquer categorização, é a arte do encontro” (ORNELLAS, 2011, p. 78).

Ressaltamos que a entrevista se revelou como uma experiência dialógica na qual o discurso e a escuta foram exercitados constituindo, assim, um diálogo assimétrico no qual, de um lado, um indivíduo coleta informações e do outro, aquele que se apresenta como fonte. A entrevista foi um momento de aprendizado para o pesquisador tornando-se, também, em um diálogo interior, evocando as muitas vozes que nos formaram e nos formam. A “escuta sensível” que vai além do ouvir, permeado pelo silêncio, para a análise não apenas das palavras, mas das ações e reações, foram lapidando o pesquisador durante o seu caminhar.

Um outro dispositivo de coleta de informações utilizado foi o **Grupo Focal**, tanto para a análise dos sentidos que os gestores das escolas da GRE Cabula atribuem à problemática em estudo, como para suscitar dos participantes a necessidade e aplicabilidade de encontros formativos para a efetividade da política de inclusão. Esta técnica foi usada com os gestores que compõem o Grupo 2, seguindo o roteiro que consta no Apêndice D. A técnica de caráter subjetivo de investigação buscou respostas acerca do que os sujeitos pensam, fazem e porque elas agem de determinada forma em detrimento de outras.

O grupo focal também foi uma técnica relevante para a nossa análise dos sentidos. Foi um momento de interação que trouxe um ganho significativo à pesquisa com a possibilidade de ouvir vários sujeitos ao mesmo tempo, além de observar as interações características do processo grupal. Os sujeitos foram convidados a participar do grupo sendo sua adesão voluntária. Nessa técnica a escuta revelou-se importante, possibilitando uma leitura subjetiva do que estava sendo expressado. Ao mediar a discussão grupal o pesquisador precisou muitas vezes refazer a pergunta, suscitar outras indagações, conduzir o grupo por determinado caminho quando em alguns momentos queriam pegar atalhos ou outras direções.

A realização do Grupo Focal foi dividida em três etapas: 1. planejamento, 2. condução da reunião, 3. análise e interpretação dos resultados. No planejamento consideramos o número e o tamanho do grupo, quem seriam os participantes, nível de envolvimento do moderador, conteúdo das discussões, seleção do local e produção das informações. Gatti (2005) afirma que o grupo deve possuir algumas características homogêneas, mas com suficiente variação para que as discussões tenham posições divergentes ou diferentes.

A condução da discussão foi realizada por um moderador hábil com empatia, flexibilidade e criatividade. Gatti (2005) aborda que a escolha do moderador para o grupo focal é fundamental para a realização de um debate eficaz. Essa escolha deve considerar tanto as características desse sujeito, como seus estilos de moderação e experiência, e entendimento do tema em estudo. Por todas essas razões o moderador foi a própria pesquisadora, que

precisou ter uma atitude ética e criar condições favoráveis à participação de todos os componentes.

Contamos com a ajuda de um observador que, de forma atenta, auxiliou na condução do grupo, tomando nota das principais impressões verbais e não verbais, e atento aos registros audiovisuais. Coube a ele, também, apontar as reações do moderador (o pesquisador) com relação ao grupo, suas dificuldades e limitações. A pessoa escolhida para essa função foi uma coordenadora que atua na GRE Cabula e que possui formação em Educação Especial, atuante também do Grupo de Discussão de Educação Inclusiva da SMED.

A análise e interpretação das informações recolhidas através dos dispositivos citados foi feita de forma cuidadosa e sistemática conforme descrevemos a seguir.

6.6 ANÁLISE INTERPRETATIVA: POR UMA COMPREENSÃO DOS SENTIDOS

O investigador, num estudo qualitativo é considerado como peça-chave fundamental na coleta e análise das informações visando responder à questão norteadora da pesquisa. Essa relevância torna-se ainda maior numa pesquisa participante pois nela o investigador tanto pesquisa quanto participa, o que exige dele uma postura dupla: de observador crítico e de participante ativo. Os processos de análise e interpretação das informações apesar de conceitualmente distintos, apresentam uma estreita relação.

A análise tem como objetivo organizar e resumir os dados de tal forma que possibilitem o fornecimento de respostas ao problema proposto para investigação. Já a interpretação tem como objetivo a procura do sentido mais amplo das respostas, o que é feito mediante sua ligação a outros conhecimentos anteriormente obtidos. (GIL, 2008, p. 156)

A análise é a busca de formação do sentido que se encontra além das informações colhidas, e esta formação se dá consolidando, limitando e interpretando o que as pessoas disseram e o que o pesquisador viu e leu. É um processo complexo que envolve idas e vindas entre diferentes informações e conceitos, entre teoria e prática, entre descrição e interpretação. A análise evidenciará as relações existentes entre as informações obtidas e o fenômeno estudado, enquanto a interpretação é uma atividade que leva o pesquisador a dar um significado mais amplo às respostas.

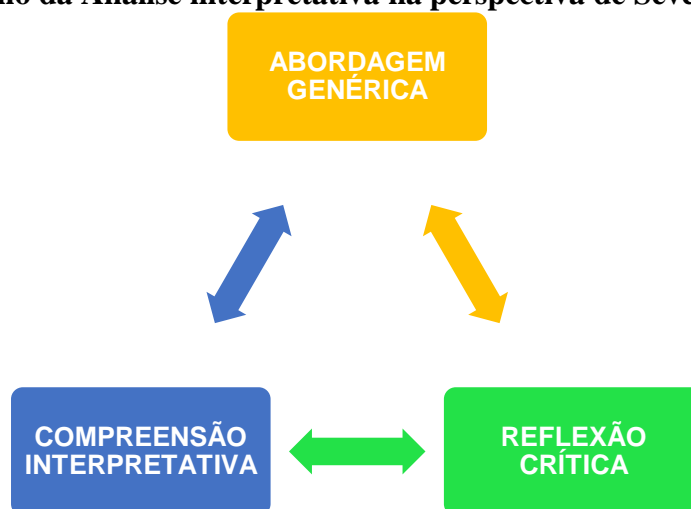
Na busca pela compreensão dos sentidos que os gestores atribuem à política de inclusão escolar na EJA nos pautaremos na análise interpretativa com base nos estudos de Severino (2007) com subsídios de Geertz (2001). Este último traz valiosa colaboração para

uma análise mais aprofundada do ser humano e dos sentidos que advém de sua subjetividade. Defende que o estudo das culturas não pode ser apenas descritivo, mas sim analisando os sentidos que os sujeitos têm acerca desse fato. Severino (2007, p. 59) ressalta que interpretar é “[...] tomar uma posição a respeito das ideias enunciadas...é ler nas entrelinhas [...]”. É descobrir a origem das ideias expostas, através de um diálogo com o autor. Vale ressaltar que esse diálogo pode sofrer interferências advindas do mundo subjetivo do leitor.

Entendemos que a pesquisa qualitativa não é linear, mas um processo iterativo que permite ao investigador fazer escolhas durante o percurso. Durante nossa análise percorremos três etapas que se entrecruzam a todo o momento, delineadas por Severino (2007).

Primeiro um debruçar sobre a **abordagem genérica** verificando as ideias expostas pelos pesquisados; em seguida a **compreensão interpretativa** do pensamento exposto e pressupostos subjacentes à fala, agrupando falas semelhantes em diferentes eixos norteadores. A terceira etapa é a **reflexão crítica** da fala do sujeito coletivo, baseando-se nos pressupostos teóricos defendidos na pesquisa. Vide figura 2.

Figura 3 - Desenho da Análise interpretativa na perspectiva de Severino (2007)



Fonte: Elaborado pela pesquisadora a partir das concepções de Severino (2007) sobre a análise interpretativa

Compreendemos que a pesquisa realizada nos conduziu a uma nova leitura de mundo rompendo com as estratégias de silenciamento e opressão que permeiam as práticas que envolvem as políticas de inclusão para a pessoa com deficiência. Como afirmam Brandão e Streck (2006) o objetivo da pesquisa é a produção de conhecimentos que permitam uma nova leitura ou pronúncia da realidade.

6.7 ACHADOS DA PESQUISA: COMPREENSÃO DOS SENTIDOS DA INCLUSÃO ESCOLAR PELOS GESTORES DA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR

O objetivo desta seção é apresentar os resultados e discussões das informações produzidas na pesquisa com o intuito de compreender os sentidos atribuídos pelos gestores sobre a política de inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos – EJA, nas Escolas Municipais de Salvador, situadas na GRE Cabula que atendem alunos com deficiência.

Após o levantamento bibliográfico do nosso objeto de estudo nos debruçamos sobre a análise interpretativa proposta por Severino (2007) percorrendo três etapas que foram interligadas, a saber: a abordagem genérica, compreensão interpretativa, e a reflexão crítica, sistematizando a fala do sujeito coletivo. Os sujeitos participantes da pesquisa - gestores escolares da rede municipal de Salvador, foram categorizados em dois grupos: Grupo 1 e Grupo 2, conforme apresentado no início desse capítulo na seção *Sujeitos da pesquisa*. Os gestores do Grupo 1, nomeados com as letras GC (Gestores Coordenadores), seguido de numeral; e os sujeitos do Grupo 2 as letras GE (Gestores das Escolas), também seguido de numeral.

Esta análise está estruturada em diferentes seções: Os achados provenientes da análise documental na qual identificamos as publicações legais que respaldam a política de inclusão na rede. E também, a teia dos sentidos, com a análise das informações coletadas durante a entrevista e o trabalho com o grupo focal. Nela abordamos os diferentes fios que compõem a referida teia, esclarecendo os sentidos que os participantes atribuem à deficiência, inclusão, política e, finalmente, as ações que visam a inclusão na Rede Municipal de Salvador.

Apresentamos depois o Projeto de Intervenção como produto final desta pesquisa, que teve como objetivo contribuir para a formação dos gestores escolares que atuam na Gerência Regional de Ensino do Cabula. Este projeto já foi executado e por isso, abordamos como foi estruturado e aplicado, bem como a análise dos sujeitos.

A análise de informações numa pesquisa qualitativa revela a diversificação e riqueza das informações produzidas. Entendemos que essa etapa é sobretudo trabalhosa, embora atualmente contemos com alguns facilitadores, como os gravadores e câmeras digitais, que facilitam a coleta e, alguns softwares que organizam, ordenam e categorizam as informações. No entanto, nenhum desses recursos pode substituir as qualidades interpretativas do pesquisador, muito menos seu olhar observador e crítico que está a todo momento questionando e se questionando acerca do seu objeto de estudo, pois: “[...] questionar é a mais

nobre função do investigador, seja qual for a fase do seu trabalho, mas revela-se de crucial importância na fase de análise de dados e sua interpretação” (SOUZA; COSTA; MOREIRA, 2011, p. 5).

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa tivemos como empenho retratar a fala dos sujeitos, buscando extrair a sua subjetividade e relação com nosso objeto de estudo. Compreendemos que a análise das informações numa pesquisa qualitativa traz à tona a multiplicidade das informações produzidas, que precisam ser compreendidas e contextualizadas. O papel do pesquisador nesta etapa foi crucial, tendo como função principal questionar e questionar-se, com o objetivo de responder à questão norteadora da pesquisa. Esse papel torna-se ainda mais importante por se tratar de uma pesquisa participante, que exige do pesquisador uma dupla função: observar e participar.

Na busca pela compreensão dos sentidos que os gestores atribuem à política de inclusão escolar na EJA, nos pautamos na análise interpretativa com base nos estudos de Severino (2007), tendo como aportes teóricos Capra (2006) e Geertz (2001). Este último pontua que: “Uma boa interpretação de qualquer coisa - um poema, uma pessoa, uma estória, um ritual, uma instituição, uma sociedade - leva-nos ao cerne do que nos propomos interpretar. [...] exige descobrir o que significa toda a trama” (GEERTZ, 2001, p. 13). Falar de trama nos remete a construção de uma teia que tem como característica principal a não-linearidade (CAPRA, 2006).

Consideramos importante, portanto a análise dos vocábulos, palavras, termos e expressões utilizados pelos participantes da pesquisa para buscarmos os sentidos que os gestores escolares conferem à inclusão de jovens e adultos com deficiência na EJA, problematizando a questão das políticas públicas para esses sujeitos, bem como a sua aplicabilidade. Geertz (2001) defende que não há sentido sem ação, e que a ação social é pressuposto do sentido. Essa afirmação concorda com o pensamento de Nunes (2010, p.50): “O sentido é, pois, produzido a partir das relações que o sujeito estabelece com outras pessoas e com o mundo que as cerca”. Entendemos que as suas respostas são construções individuais e sociais que apontam para um determinado momento histórico e que podem influenciar o fazer gestor diário.

A análise interpretativa que nos pautamos aqui está ancorada em Severino (2007) que aborda em seus estudos que, para interpretar é necessário estabelecer um diálogo com o autor, pressupõe também um aprofundamento nas suas ideias, indo das raízes até seus frutos. Ressalta, contudo, que é um processo delicado por apresentar riscos que podem interferir, são eles: ““subjetividade do leitor”, “instrumentos culturais” e “formação específica””

(SEVERINO, 2007, p. 59). Por entendermos toda essa complexidade organizamos a nossa análise em três etapas, a seguir.

Iniciamos com uma **abordagem genérica** sobre os conceitos apresentados, depois a **compreensão interpretativa** e, por último, a **reflexão crítica**. A primeira etapa foi percorrida com uma leitura prévia do material recolhido, na qual foi possível a transcrição da fala dos participantes na íntegra, o que nos deu uma visão de conjunto. O recurso da gravação da fala dos participantes propiciou a escuta em diferentes momentos levando o pesquisador a se familiarizar com o material produzido. Nessa etapa também já começaram a ser delineados as especificidades e características peculiares dos sujeitos.

Na segunda etapa, intitulada ‘compreensão interpretativa’, iniciamos a categorização das falas dos partícipes, agrupando em diferentes eixos norteadores. Nesse momento inicia-se a compreensão, não mais de forma individual, mas sim do sujeito coletivo em busca dos sentidos que os gestores atribuem à política de inclusão escolar na EJA, analisando a sua percepção acerca da deficiência, inclusão, EJA e política.

A terceira etapa a compor esta análise é a reflexão crítica na qual buscamos uma investigação profunda dos ditos e não-ditos, entremeada pelas concepções de autores relevantes nesse estudo. O árduo trabalho do pesquisador é a busca por desvelar sentidos que habitam na “teia comunicativa” (FERREIRA; BRITO, 2015, p. 318) que ora se ocultam, ora se revelam, o que exigiu um posicionamento crítico e reflexivo do pesquisador. Concebemos a pesquisa não como um ato linear, mas sim um processo iterativo, portanto essas etapas se entrecruzam a todo momento, fazendo o pesquisador ir e vir em busca de melhor compreensão.

Durante a análise foram levantados quatro eixos que organizaram a nossa discussão. Os eixos levantados foram discutidos individualmente por questão de organização, contudo compreendemos que estão de tal modo interligados que fizemos a opção de nomeá-los como fios que compõem uma teia. A análise dessa teia nos conduziu para a aplicação do projeto de intervenção, nosso produto final, que intitulamos ‘**Encontro Dialogal Formativo: Inclusão e gestão escolar na EJA**’, conforme pode ser visto no Apêndice F.

6.7. 1 A teia dos sentidos

Inicialmente trazemos a compreensão sobre teia a qual nos referimos nessa seção. Embora se relacione a significados diversos como: tecido, emaranhado, rede, organização, estrutura, ou a rede tecida de forma paciente pela aranha; nossa compreensão é de teia como

um todo conectado, interligado, sem fragmentação. A concepção de teia que envolve nossa vida, segundo Capra (2006) é antiga, sendo utilizada por diversos pensadores ao longo dos tempos com o objetivo de “transmitir seu sentido de entrelaçamento e de interdependência de todos os fenômenos” (2006, p. 35). Ainda segundo o autor, uma característica marcante da teia é a não-linearidade. Ela se constrói em direções diversas, que formam ciclos que usufruem da retroalimentação.

A teia seria, portanto, um emaranhado de conexões que formam redes dentro de outras redes, interconectada por concepções diversas de sujeitos que são plurais e uno. Sujeitos dotados de linguagem e pensamento. Sujeitos históricos que caminham para uma direção voltada para o respeito a todas as demais pessoas, empreendendo um esforço voltado para a inclusão. Os sujeitos e suas ações traçam fios que regem uma trama maior.

Geertz (2001) ao falar sobre o tema contribui ao afirmar que o homem tece teias, que seria a cultura e fica envolvido no amontoado de seus significados, necessitando de uma interpretação para que suscite dali os sentidos outros. A cultura na qual os indivíduos estão inseridos seria como um texto que precisa ser decodificado e interpretado para analisar os seus sentidos.

A compreensão de sentidos pode ser compreendida por dois aspectos, o primeiro quando consideramos o sujeito individual, sua subjetividade. E o segundo quando analisamos o sujeito histórico e social (NUNES, 2010). As influências culturais provenientes do meio no qual os indivíduos estão inseridos compõem a teia de sentidos que ele tece ao longo de sua trajetória de vida (GEERTZ, 2001).

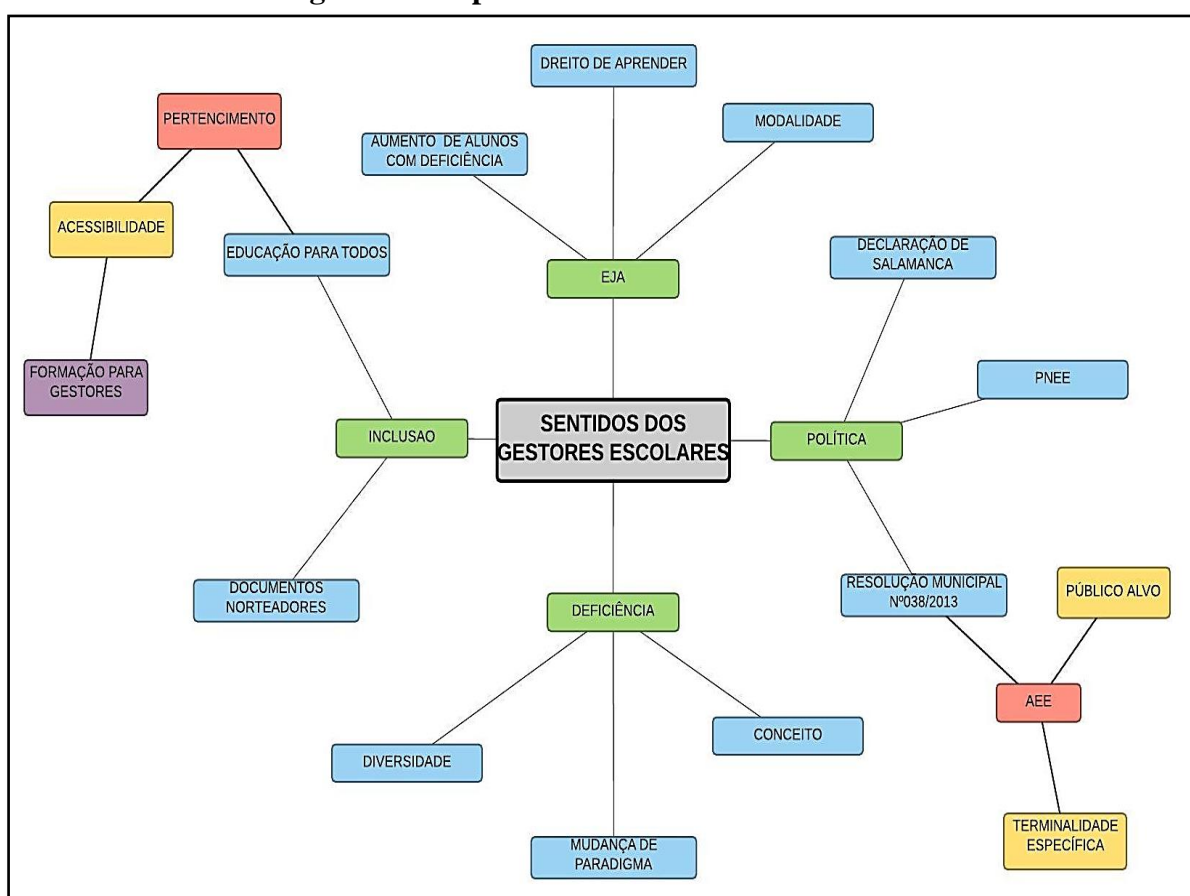
Durante sua existência o homem interage através da linguagem e expressa seus conhecimentos com outros semelhantes, buscado conhecer-se e integrar-se no mundo. O conhecimento é sempre mediado pela linguagem (VYGOTSKY, 1989) sendo elemento fundamental na constituição desse indivíduo.

Entendemos que, na gestão escolar se faz necessário o exercício do ouvir, numa sociedade onde o poder da palavra muitas vezes oprime e subjuga. A escuta é uma competência importante para a gestão participativa. Escutar de forma paciente, humilde e criticamente o outro é o que realmente podemos chamar de diálogo (FREIRE, 1996), pois, ao escutar aprendemos a falar, não de maneira autoritária, tentando impor nossas ideias aos outros, mas antes, de forma a propiciar o exercício da liberdade e criatividade. Enquanto ouvíamos os gestores participantes, fazíamos uma análise do nosso exercício gestor no qual precisamos oportunizar o diálogo, mas não apenas um diálogo como um médico que escuta sem ao menos levantar a cabeça. Antes, um diálogo atento, oportunizando não apenas a fala

aos sujeitos, mas também, dando importância às suas histórias, analisando, assim, os sentidos que os movem.

Os eixos levantados, que compõem os fios da teia dos sentidos nos remete para reflexões sobre a inclusão nas escolas municipais de Salvador, particularmente naquelas que atendem alunos jovens e adultos na modalidade EJA. O mapa conceitual apresentado na Figura 3, a seguir, mostra as diversas variáveis interligadas da teia dos sentidos, quais sejam: EJA, com seu contexto, as políticas, a Inclusão e a Deficiência.

Figura 4 - Mapa conceitual da teia dos sentidos



Fonte: Elaborado pela pesquisadora em 2018

O processo inclusivo traz a análise da deficiência, com o olhar voltado para a mudança de paradigma, o respeito à diversidade, e à superação das barreiras que podem impedir a participação social dos sujeitos. Para superar essa dificuldade torna-se necessário a implantação de políticas públicas educacionais que assegurem os direitos dessas pessoas, o conhecimento e aplicabilidade dos documentos norteadores. A efetivação dessa política perpassa pelo papel dos gestores escolares que atuam na EJA e a compreensão das ações

advindas das políticas. Passaremos a descrever, a seguir, os fios dos sentidos que compõem nossa análise, logo após as descobertas sobre as publicações legais.

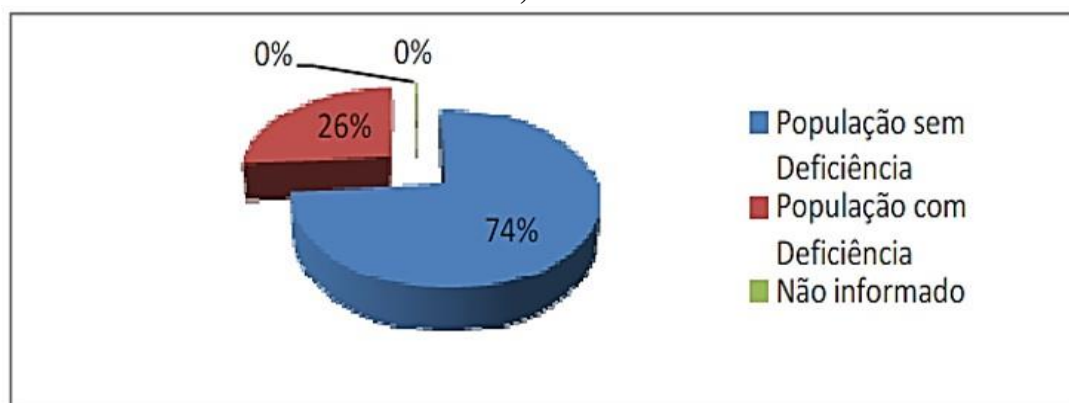
6.7.2 A inclusão escolar na educação de jovens e adultos na Rede Municipal de Salvador

Nesta seção buscamos identificar publicações legais que respaldam a política de inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos, nas Escolas Municipais de Salvador, reconhecendo que, de acordo com o contexto local, a política nacional pode assumir diferentes configurações. Fomos em busca de documentos que pudessem ser analisados, utilizando principalmente os sites disponíveis.

Antes de falarmos dos documentos norteadores da rede optamos por trazer uma caracterização que se justifica pelo fato de que uma das fases da Pesquisa Participante, segundo Gil (2008), consiste no estudo da região e população para melhor compreensão dos problemas e o recenseamento de informações numéricas. Utilizamos como dispositivo de coleta a análise documental, que propiciou a compreensão de fatos e relações, possibilitando ampliar o conhecimento acerca da referida rede.

Iniciamos com a compreensão sobre o quantitativo de pessoas com deficiência no Município de Salvador. A cidade, capital do Estado da Bahia, possui 700.101 pessoas com pelo menos algum tipo de deficiência, o que corresponde a 26% de sua população (2.676.656 hab.). Aliado a isso, 7,6% da população do município possuem inaptidão total ou grande dificuldade, de acordo com a deficiência apresentada. Esses dados, em consonância com o Censo 2010, estão demonstrados no Gráfico 2, a seguir.

Gráfico 2 - Percentual de pessoas com deficiência em relação à população total de Salvador, 2010

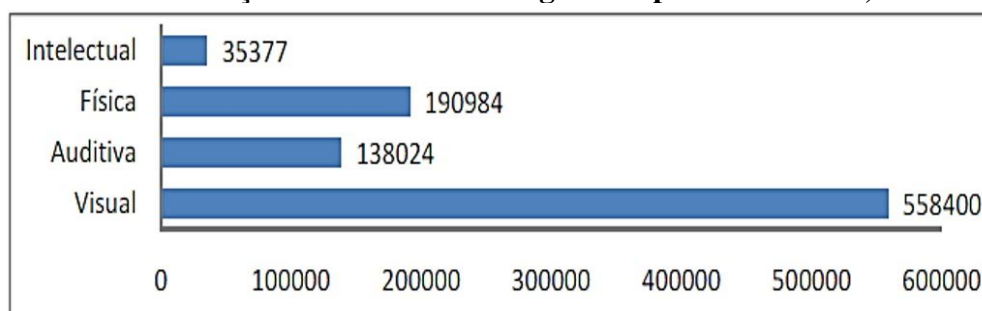


Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE 2010

Os dados, ora apresentados, foram obtidos no Plano Municipal de Saúde 2014-2017, que é uma ferramenta de acompanhamento da implantação de ações, organizado em seis capítulos que tratam da análise da situação de saúde, priorização dos seus problemas, módulos operacionais e monitoramento e avaliação.

A deficiência visual predomina na capital baiana, atingindo 20,86% dos soteropolitanos, sendo 7.334 pessoas com cegueira e 551.066 com elevado grau de comprometimento da visão. A deficiência visual atinge 60,51% das pessoas com deficiência. Já a deficiência física ocupa o segundo o lugar com 190.984 deficientes, afetando 7,1% dos soteropolitanos, enquanto a deficiência auditiva ocupa a 3ª posição e atinge 5,1% (138.024) da população do município. A deficiência intelectual está associada à deficiência mental e acomete 35.377 pessoas. O Gráfico 3, a seguir, nos mostra a distribuição das deficiências segundo a sua tipologia.

Gráfico 3 - Distribuição das deficiências segundo tipo em Salvador, 2010



Fonte: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, IBGE 2010

O município atende crianças, jovens e adultos através de 442 escolas organizadas administrativamente por onze Gerências Regionais de Ensino – GRE. O quantitativo de alunos na EJA em 2018, coletados até abril, foi de 17.812 alunos (9.516 da EJA I e 8.296 da EJA II) organizados em turmas e turnos conforme Tabela 5, a seguir.

Tabela 5: Número de turmas e alunos matriculados na EJA na Rede Municipal de Salvador, 2018

SEGMENTO DE ENSINO	QUANTITATIVO DE TURMAS			QUANTITATIVO DE ALUNOS		
	MATUTINO	VESPERTINO	NOTURNO	MATUTINO	VESPERTINO	NOTURNO
EJA I	16	21	423	181	151	9.516
EJA II	32	47	236	883	1.200	8.296
TOTAL	48	68	659	1.064	1351	17.812

Fonte: Produzido pela pesquisadora conforme informações do portal em 25/04/2018.

Após conhecermos o total de alunos matriculados, fomos em busca do quantitativo de alunos com deficiência matriculados na EJA. Foi uma busca árdua na qual foi possível perceber que a rede não faz um tratamento das informações coletadas por modalidade e/ou níveis de ensino. Após muita insistência com os profissionais da Secretaria de Educação chegamos aos dados descritos na Tabela 6 a seguir:

Tabela 6: Alunos com deficiência matriculados na EJA, Rede Municipal de Salvador, 2013-2018

ANO	ALUNOS MATRICULADOS NA EJA
2013	363
2014	419
2015	457
2016	443
2017	503
2018	720
TOTAL DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA	2.904

Fonte: Produzido pela pesquisadora conforme informações da SMED em 02/03/2018.

A tabela nos mostra uma evolução crescente dos alunos com deficiência, exceto no ano de 2016, que decresceu um pouco. Vale ressaltar que esses dados são dos alunos que se declaram, com algum tipo de deficiência no momento da matrícula sendo, dessa forma, registrado no sistema. Podemos considerar que esses números sejam ainda maiores se pudéssemos incluir os que não são declarados por falta de laudo e/ou acompanhamento médico.

Se considerarmos o quantitativo de alunos com deficiência matriculados em Salvador, tanto nas Classes Exclusivas (Escolas Exclusivamente Especializadas e/ou em Classes Especiais de Ensino Regular e/ou EJA) e também as de Classes Comuns de Ensino Regular e/ou EJA encontramos o expressivo quantitativo de 7.956 alunos, de acordo a Sinopse Estatística da Educação Básica de 2017. Desse total, 1.596 alunos estão na Educação de Jovens e Adultos e 88% destes, nas classes comuns.

No universo das onze GREs citadas anteriormente destacamos a GRE Cabula, lócus de nossa pesquisa, que é responsável por gerenciar 48 escolas da Rede Municipal de Salvador, com 27 unidades ofertantes de EJA. Atende um total de 4.068 alunos, sendo 2.439 na EJA I, em 100 turmas; e 1629 na EJA II, em 47 turmas. Assim como a secretaria, a referida GRE não apresentou dados específicos sobre a demanda de alunos com deficiência na EJA, porém, segundo relato dos gestores entrevistados, o número vem aumentando, principalmente nos

últimos cinco anos.

Para atender o público crescente de pessoas com deficiência (jovens, adultos e idosos) entendemos que a rede municipal de ensino precisa desenvolver políticas que visem a ampliação da escolarização desses sujeitos que estão matriculados na Educação de Jovens e Adultos (EJA); nos debruçamos então em identificar os principais documentos que visam atender os referidos sujeitos. Identificamos os seguintes, que serão discutidos a seguir:

1) Resolução nº 038/2013 que estabelece normas para a Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, para todas as Etapas e Modalidades da Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Salvador-Bahia.

2) Plano Municipal de Educação de Salvador

3) Orientações Básicas para a organização de uma escola para todos

Com relação à Resolução 038/2013, em consonância com a política nacional, a Rede Municipal de Salvador estabeleceu normas para a Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva para todas as etapas e modalidades, no Sistema Municipal de Ensino de Salvador. A referida resolução, que tem como bases os documentos nacionais analisados no Capítulo 3 e também, o Plano Municipal de Educação (PME), considera ser uma necessidade constituir, no Município de Salvador, políticas promotoras de uma educação de qualidade para todos os alunos, sem segregação e preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação.

Assim a Resolução Municipal de nº 038/2013 preconiza que a Educação Especial não se configura como substitutiva da escolarização comum, é destinada ao público alvo da Educação Especial, e deverá ser ofertada desde a educação infantil. A sua oferta, portanto, ocorrerá em classes comuns do ensino regular e no Atendimento Educacional Especializado (AEE), na rede pública municipal e privada através de instituições particulares, comunitárias, confessionais e filantrópicas. Entende como público alvo:

I – alunos com deficiência que têm impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial;

II – alunos com transtornos globais do desenvolvimento que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras;

III – alunos com altas habilidades/superdotação que apresentam um potencial elevado e grande envolvimento com as áreas do conhecimento humano, isoladas ou combinadas de natureza psicomotora e artística, bem como relacionadas à liderança e criatividade.

Parágrafo único. Incluem-se no disposto no Inciso II deste artigo alunos com autismo clássico, síndrome de Asperger, síndrome de Rett, transtorno desintegrativo da infância e transtornos invasivos sem outra especificação (SALVADOR, 2013, p. 2)

O referido documento, no Artigo 8, aborda também acerca da acessibilidade para o atendimento dos alunos com deficiência, referindo-se a ela como uma das competências do Sistema Municipal de Ensino, seja de natureza arquitetônica, comunicacional e/ou metodológica. Sasaki (2005, p. 15) respalda a discussão sobre a acessibilidade categorizando-a em seis dimensões:

As seis dimensões são: arquitetônica (sem barreiras físicas); comunicacional (sem barreiras na comunicação entre pessoas); metodológica (sem barreiras nos métodos e técnicas utilizados nos sistemas sociais comuns); instrumental (sem barreiras de instrumentos, ferramentas, utensílios etc.); programática (sem barreiras embutidas em políticas públicas, legislações, normas etc.) e atitudinal (sem preconceitos, estereótipos, estigmas e discriminações nos comportamentos da sociedade para com as pessoas que têm deficiência).

Fica evidente o importante papel a ser desempenhado pelo Sistema Municipal de Ensino para a superação de barreiras que dificultem o acesso e permanência dos alunos em suas escolas, promovendo, assim, a acessibilidade em todas as dimensões, pois, dessa forma beneficiará a todos, tenham ou não deficiência.

No Capítulo II, Artigo 15, § 1º, da Resolução Municipal de nº 038/2013 ao tratar sobre o acesso, permanência e desenvolvimento do público alvo encontramos a abordagem específica sobre a EJA. Assegura que Rede Pública Municipal de Ensino deve garantir a matrícula, tanto das crianças quanto dos jovens, em todos os níveis e modalidades de ensino. Ressaltamos, entretanto, que o adulto e o idoso são sujeitos da EJA e precisam, também, ser contemplados nessa questão. Entendemos que a construção de uma escola inclusiva exige políticas e ações que não fiquem na mera formalização da matrícula. Ações que tenham como objetivo principal a aprendizagem do aluno, considerando suas especificidades enquanto sujeito aprendente. No restante do documento não há mais referência específica sobre a EJA.

O segundo documento analisado foi o Plano Municipal de Educação (PME) de Salvador, que foi iniciado em maio de 2015, com adequações às novas diretrizes e metas nacionais para a Educação. A iniciativa atendeu a uma recomendação para todos os estados e municípios estabelecida em 2014 pelo Plano Nacional de Educação (PNE). Aprovado pela Lei nº 9.105/2016, com vigência de 10 anos, apresenta 11 diretrizes e 20 metas estabelecidas. Para cada meta existem estratégias que deverão ser cumpridas no prazo de vigência do plano.

A meta 4 trata sobre a universalização para todos os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, matriculados na rede, do acesso à Educação Básica e ao atendimento educacional especializado,

preferencialmente na rede regular de ensino, com a garantia de sistema educacional inclusivo, de salas de recursos multifuncionais, classes, escolas ou serviços especializados, públicos ou conveniados. Das 21 estratégias traçadas para atingir a referida meta, encontramos algumas que tratam especificamente da Educação Especial voltada para a EJA, a Meta 4.13:

Promover a articulação intersetorial entre órgãos e políticas públicas de saúde, assistência social e direitos humanos, em parceria com as famílias, com o fim de desenvolver modelos de atendimento voltados à continuidade do atendimento escolar, na Educação de Jovens e Adultos, ofertados no diurno e noturno, das pessoas com deficiência e transtornos globais do desenvolvimento com idade superior à faixa etária de escolarização obrigatória, de forma a assegurar a atenção integral ao longo da vida. (SALVADOR, 2016, p.5)

A inovação trazida diz respeito à oferta da EJA no diurno. Essa oferta pode viabilizar a permanência do aluno com deficiência na escola, uma vez que muitos deles precisam driblar a violência dos bairros periféricos à noite, e também necessitam de uma pessoa que os conduza a escola. Já a Meta 8, ao abordar sobre a elevação da escolaridade média da população de 18 (dezoito) a 29 (vinte e nove) anos, traz como estratégia ofertar atendimento educacional especializado complementar e suplementar para o público alvo da Educação Especial, matriculado na modalidade EJA, em salas de recursos multifuncionais da própria escola, de outra escola da rede pública e/ou em instituições conveniadas e centros de atendimento educacional especializado.

A Meta 10 almeja oferecer, no mínimo, 30% das matrículas de Educação de Jovens e Adultos, no Ensino Fundamental e no Ensino Médio, na forma integrada à Educação Profissional. Para o alcance dessa meta, olhando para a pessoa com deficiência, destacamos duas estratégias. A primeira consiste na adesão ao programa nacional de reestruturação e aquisição de equipamentos voltados à expansão e à melhoria da rede física de escolas públicas que atuam na EJA, integrada à Educação Profissional, garantindo acessibilidade à pessoa com deficiência. A segunda, na ampliação do acesso da população jovem e adulta com baixo nível de escolarização formal e deficiência à EJA, integrada à Educação Profissional, aumentando suas oportunidades profissionais.

Em face das demandas apresentadas pelas escolas no que tange à inclusão e diversidade e pautada na legislação vigente, a Secretaria Municipal da Educação (SMED), por meio da Diretoria Pedagógica, elaborou em 2016, um documento para os seus educadores, intitulado “Somos todos iguais na diferença: Orientações Básicas para Organização de uma Escola para Todos”, versão preliminar, disponível online. Elaborado pela Coordenadoria de Inclusão Educacional e Transversalidade, a partir de estudos e experiências vivenciadas no

espaço escolar, visa maior efetividade para a política de inclusão mediante a garantia do acesso, permanência, desenvolvimento e sucesso de todos os alunos indistintamente.

O documento mostra sua relevância diante do crescente número de alunos com deficiência matriculados nas escolas municipais, visando a concretização do princípio constitucional da igualdade e direito à educação para todos. Apresenta a inclusão social como um caminho desafiador enfrentado na contemporaneidade. A escola enfrenta, portanto, questionamentos acerca da melhoria da qualidade da educação em todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, o que leva a compreensão da necessidade de uma política educacional.

A definição sobre a Educação Especial e a caracterização do público-alvo está em consonância com os documentos analisados anteriormente (Resolução e PME). Esclarece que a definição de deficiência adotada é a mesma da Organização das Nações Unidas (ONU), pessoa com deficiência é aquela que tem impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas.

O documento esclarece acerca dos objetivos da Política Nacional da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), sobre a definição e funcionalidade da sala de recursos multifuncionais e o AEE. Nesses dois últimos aspectos houve um maior debruçar para orientar aos professores sobre sua execução. Além de abordar sobre as instituições conveniadas, finalizando com orientações que permeiam o campo da assistência social. Vale ressaltar que esse documento não aborda de forma específica o aluno jovem ou adulto com deficiência aluno da EJA. Uma rápida abordagem apenas quando fala do atendimento pedagógico domiciliar e classe hospitalar, o mesmo aspecto percebido nas Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

Com base na Resolução nº 038/2013, o Plano Municipal de Educação e as Orientações Básicas para a organização de uma escola pra todos podemos perceber que a EJA ainda fica na periferia, não tendo centralidade nos documentos. Percebemos também um caminhar muito lento na efetivação das diretrizes nacionais para educação especial que já tem mais de uma década. Os documentos são recentes nos levando a questionar se os profissionais que atuam diretamente nas escolas já se apropriaram deles, se os compreende e se trabalham para que saia do papel e se consolide na prática.

Além dos documentos citados, que visam, ainda que timidamente, normatizar a educação inclusiva no município de Salvador temos também a questão do financiamento e uso dos recursos. O financiamento específico para a EJA por meio do Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) é uma conquista que precisa ser destacada, permanecendo ainda o desafio do tratamento igual para os estudantes de EJA em relação aos demais do ensino fundamental e médio, além da participação efetiva, com controle social do uso dos recursos do Fundo.

Os gestores escolares contam também com o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) que possui várias ações agregadas com objetivos próprios, sendo assim, cada execução do recurso deve obedecer ao programa ao qual pertence. Dentre eles temos o Programa PDDE Estrutura (Escola Acessível) que, de acordo com a Resolução nº 19, de 21/05/2013, destina recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE, para cobertura de despesas de custeio e capital, por intermédio de suas Unidades Executoras Próprias (UEX), às escolas públicas das redes municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica, com matrícula de alunos, público alvo da educação especial em classes comuns, registradas no censo escolar do ano anterior ao do atendimento, contempladas com salas de recursos multifuncionais (BRASIL, 2013).

Os recursos objetivam a promoção da acessibilidade e inclusão escolar e, deverão ser empregados em materiais e bens e/ou contratação de serviços para construção e adequação de rampas, alargamento de portas e passagens, instalação de corrimão, construção e adequação de sanitários para acessibilidade e colocação de sinalização visual, tátil e sonora. Cadeiras de rodas, bebedouros acessíveis e mobiliários acessíveis; e outros produtos de alta tecnologia assistiva.

Os gestores escolares das escolas públicas em Salvador contam também com o Programa Simplifica, criado para descentralizar e garantir a autonomia financeira às unidades de ensino, lançado em 2015. Orçada em R\$ 3 milhões, a iniciativa garante um repasse anual fixo de R\$ 1 mil para cada unidade e mais R\$ 20 reais por aluno, de modo a auxiliar os gestores na cobertura dos custos do dia a dia. O programa foi mantido em 2016 com continuidade em 2017.

No final de 2016, a Secretaria Municipal de Educação (SMED disponibilizou para os gestores escolares um manual com orientações sobre execução e prestação de contas dos programas do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE): Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) e suas ações agregadas, solicitando inclusive para as escolas participantes do PDDE Estrutura (Escola Acessível), o respectivo Plano de Ação. A descentralização financeira confere maior autonomia às escolas, mas segundo Bruno (1995) exige uma maior participação de toda a comunidade escolar, pois aumenta a responsabilidade,

sendo de fundamental importância que o gestor seja fruto da escolha direta de sua comunidade, agindo como um representante da mesma.

É notório que a implantação da PNEE anunciada e defendida nos documentos e, pautada no paradigma da inclusão, tanto na Bahia quanto em Salvador ainda deixa à margem o público que diz defender. Ações muito recentes e incipientes quando comparadas ao tempo da lei. Faz-se necessário um repensar contínuo sobre as lutas e movimentos que mobilizaram a formulação dessas normatizações de forma que estejam ao alcance de todos os sujeitos, que são sujeitos de direitos.

Ao coletarmos as informações aqui apresentadas, percebemos o desconhecimento, por parte dos gestores, acerca desses instrumentos, o que dificulta sua aplicabilidade para a demanda de alunos com deficiência na Modalidade EJA. Mas o que dizem os gestores escolares sobre os documentos? Como enxergam o público da EJA nesses dispositivos legais? Esses e outros questionamentos foram perseguidos e estão refletidos nos fios descritos a seguir.

6.7.3 Os fios dos sentidos da deficiência

Sabemos das transformações que permeiam o mundo, essas mudanças interferem nas relações e no modo como concebemos o meio social em que estamos inseridos. O conceito de deficiência vem sofrendo alterações que acompanham esse movimento. Os termos evoluíram perpassando por vários, dentre eles: inválidos, incapacitados, indivíduos com capacidade residual, entre outros. A nossa primeira busca, portanto, foi: Qual a compreensão que os gestores escolares da rede municipal de Salvador têm acerca da deficiência? Quais sentidos atribuem a esse termo?

Durante muito tempo a deficiência foi vista como sinônimo de desvantagem natural, motivo de isolamento, sofrimento. A pessoa com deficiência era alguém digna de compaixão por desfrutar na sua existência de um “defeito”. Os sujeitos com alguma limitação eram rejeitados e abandonados à própria sorte. Não eram considerados com seres humanos, mas sim como seres inferiores. E a deficiência, vista apenas sob a ótica médica. O corpo com deficiência era visto como fora da dita “normalidade”.

Mudanças históricas e sociais abriram caminhos para uma outra visão acerca da deficiência; não bastava apenas olhar para o corpo, para o sujeito. Antes, buscou-se olhar para o meio e todas as barreiras sociais que oprimem o indivíduo com deficiência. Esse novo

paradigma questiona também a linguagem que usamos ao nos referirmos às pessoas com deficiência, muitas vezes carregada de violência e preconceito.

Atualmente temos um aporte legal que assegura os direitos da pessoa com deficiência, levando a sociedade a vê-los como sujeitos de direitos. Os documentos legais voltados para a inclusão preconizam a deficiência como um impedimento de longo prazo que podem impedir a participação social no momento que há barreiras que dificultam esse processo, levando o indivíduo a não atuar na sociedade (ONU, 2006). O conceito de deficiência, descrito a seguir, foi referendado por um dos gestores do Grupo 1 entrevistado ao ser questionado sobre o que entende por deficiência:

A melhor coisa foi a convenção da ONU. A partir da convenção da ONU esse conceito de deficiência muda. Antes no período da integração, a gente costumava dizer que era um esforço unilateral do sujeito com deficiência pra se adequar ao ambiente pra ele ficar mais ou menos parecido com o normal pra que fosse aceito. E hoje não, hoje o sujeito tem limitações que precisam ser aceitas e respeitadas. E aí, o que precisa transformar não é ele, é o ambiente, são os sujeitos que estão à sua volta, são os recursos, pra que ele possa ter igualdade de direitos, equidade. Ele vai aprender igual ao outro, se é cego precisa de uma máquina braile, se é surdo de uma interprete de libras. Depois da Convenção de 2006 pra cá disse tudo... e pra mim o conceito de deficiência é o da convenção da ONU (GC 1).

Esta gestora mostra conhecimento do suporte legal, das transformações que envolvem a questão da deficiência e, ainda levanta questionamentos importantes acerca da inclusão da pessoa com deficiência, quando fala das condições ambientais, e da aprendizagem para todos os sujeitos. Essa mesma concepção não é acompanhada pelos demais gestores do mesmo grupo, os quais apontam a deficiência olhando apenas para o sujeito.

[...] compreendo como alguém que tem alguma dificuldade que as vezes é física, e muitas vezes é mental e que compromete diretamente na aprendizagem (GC3).

É o que me falta em algum aspecto. Seja ele uma deficiência motora, lhe falta algo para desenvolvimento em alguma parte motora. Deficiência intelectual lhe falta algo para esse desenvolvimento...então assim, penso que seja assim (GC4).

Seria uma dificuldade maior para aprendizado, que não é impedimento (GC2).

É interessante notar que os gestores do primeiro grupo estão em posição de liderar outros gestores, de formular e implantar políticas públicas na rede municipal de Salvador e apenas um deles apontou uma definição respaldada no atual paradigma de inclusão. São responsáveis, também, por formação dos profissionais de educação do sistema municipal de ensino. Como fica então essa mesma questão, respondida por gestores que atuam diretamente nas escolas do referido município?

Os gestores do Grupo 2 apontam também a questão da deficiência como um fator individual e, além disso, levantam termos relacionados a uma norma padrão. Mas de qual norma estamos falando? Quando pensamos em norma, pode estar subjacente a ideia de exclusão para aqueles que não se adequam a padrões instituídos. Pode também nos levar a categorizar os alunos em “normais e anormais”.

Deficiência pra mim é você estar fora de um determinado padrão preestabelecido (GE 1).

[...] a deficiência é a falta de algo (GE 2)

A escola lida com a deficiência cognitiva. Diria que a deficiência depende muito do olhar que tenho sobre aquela pessoa (GE 3)

[...] a deficiência é a falta de algo, uma limitação que as vezes atribuímos ao outro sem nos darmos conta que também temos limitações em áreas diferentes (GE 4)

O GE2, ao resumir a deficiência, traz uma definição simplória que remete a variadas interpretações, reafirmada pelo GE4. A “falta de algo” é muito genérico, pode estar no sujeito como pode estar no meio social. Já o GE3 compreende que a escola lida apenas com a deficiência cognitiva, considerando que os outros tipos de deficiência não têm relação com a aprendizagem e com a inclusão na EJA. Vale ressaltar que a Resolução Municipal de Salvador que estabelece normas para a Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva para todas as etapas e modalidades da Educação, traz como público-alvo alunos com deficiência que têm impedimento de longo prazo de natureza física, intelectual, mental ou sensorial; e também alunos com transtornos globais do desenvolvimento que apresentam um quadro de alterações no desenvolvimento neuropsicomotor, comprometimento nas relações sociais, na comunicação ou estereotípias motoras; além dos que apresentam altas habilidades ou superdotação (SALVADOR, 2013).

Já o GE5 levanta questionamentos sobre o que seria mesmo um padrão. Quando temos uma concepção de padrão entendemos que é possível categorizar os sujeitos indicando então uma classe para atendê-los. Essa concepção aponta para as classes especiais e também para o modelo da integração.

[...] para entendermos a deficiência precisamos primeiro entender o que é normalidade, e em que consiste esse padrão. Qual o padrão de enfrentamento de cada indivíduo? Tem que ter um padrão realmente? (GE5)

É interessante observarmos que a deficiência como falta ou limitação aparece de forma marcante nas falas dos pesquisados. Esse conceito nos remete a compreensão da deficiência apenas como um atributo físico ou intelectual. Poucos gestores apontam para a

deficiência como uma condição humana proveniente de interações entre indivíduos e o meio social. Diniz (2007) discute a complexidade desse conceito que precisa reconhecer o corpo ou a mente com lesão, mas também denunciar a estrutura social que oprime a pessoa com deficiência.

As falas dos pesquisados está representada na Figura 4, a seguir, como uma síntese em forma de nuvem de palavras.

Figura 5 - Nuvem de palavras sobre deficiência



Fonte: Elaborado pela pesquisadora com base na fala coletiva dos gestores, em 2018.

Consideramos importante que o gestor compreenda a deficiência como uma singularidade que enriquece a diversidade. Diversidade que se constitui como “norma da espécie humana” (LIMA, 2007, p. 20). A compreensão da diversidade precisa se relacionar a multiplicidade das diferenças individuais, que aponta para a heterogeneidade dos sujeitos que se caracteriza pelas diferenças. Diferenças que precisam ser valorizadas e não repelidas, mas antes tratadas como um elemento enriquecedor da aprendizagem.

Ao gestor e a toda a sua equipe escolar cabe a promoção de ações que não vitimem nem oprimam o sujeito com deficiência, mas que trabalhe de forma a minimizar as barreiras impostas para a progresso desse educando na escola. A deficiência não pode ser vista como algo que falta ao indivíduo uma vez que entendemos que todos nós somos seres incompletos.

Problematizar a deficiência e o conceito que carregamos é questionar também a normalidade (GE5). Existe realmente um padrão? A quem esse padrão beneficia? Esses questionamentos se fazem necessários para não estarmos a serviço de pressupostos

ideológicos e políticos que coloca a pessoa com deficiência em patamar inferior. Ampliar o conceito de deficiência contribui para a inclusão escolar. Passamos então a questionar os sujeitos sobre os sentidos que atribuem a **inclusão**.

6.7.4 Os fios dos sentidos da inclusão

Adentrando na questão da inclusão precisamos compreender que as políticas públicas educacionais que temos na contemporaneidade sofreram uma mudança de paradigma. Mudança oriunda de uma crise que impulsionou transformações teóricas e metodológicas, motivada também pela diversidade dos sujeitos que chegaram às escolas como resultado da popularização do ensino. Passamos então da integração à inclusão com o princípio de que a escola deve atender a todos (MANTOAN, 2003).

Identificamos que o marco para a inclusão nas classes regulares foi a Declaração de Salamanca, aprovada na Conferência Mundial de Educação Especial em 1994, como um meio de democratizar o acesso à educação. Nesse documento há uma nova percepção acerca do sujeito que passa a ser compreendido como um ser com habilidades, características e necessidades que lhe são próprias, e que tem direito a uma educação que o faça avançar.

A declaração ratifica a proposta da educação para todos os sujeitos e defende a luta contra a exclusão. Marca o início de uma tendência mundial de rejeição a práticas segregacionistas. Afirma a necessidade de políticas públicas que reconheçam a diversidade dos alunos e o compromisso em atender crianças, jovens e adultos nas classes comuns. Dessa recomendação surge o conceito de escola inclusiva.

Ao ser questionado sobre o que entende por inclusão, o GC1 traz um apanhado histórico, situando como foi estabelecido esse princípio inclusivo no sistema municipal de Salvador.

A inclusão, definir, conceituar fica difícil. É um sentido de pertencimento, é você sentir que pertence àquele grupo. Antes desse movimento pela inclusão que era a questão da integração (e eu cheguei aqui nesse momento), se fazia o diagnóstico e os “melhores” ficavam na escola regular e aqueles mais comprometidos iam para as escolas especiais das instituições conveniadas. A partir de 2003 considero que houve um movimento pela inclusão a partir de um programa do MEC direcionado ao gestor, o Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade (GC1)

O Programa de Educação Inclusiva que o GC1 se refere foi uma estratégia para a implantação do princípio da educação para todos através de capacitação de forma multiplicadora envolvendo a colaboração entre os municípios e estados. Seu propósito era

disseminar e apoiar o processo de implementação gradativa das políticas de educação inclusiva em todos os Estados, Municípios e Distrito Federal. Realizou um processo de formação de gestores e educadores nos municípios brasileiros para a garantia do direito de acesso de todos à escolarização, à oferta do atendimento educacional especializado e à garantia da acessibilidade. A capacitação era ofertada para os gestores que atuavam nas secretarias de educação, que se tornavam agentes multiplicadores em seus municípios de origem, conforme afirma o relato de GC1:

Fui coordenadora desse programa no município de Salvador que era município-polo. Participei do seminário nacional em Brasília e depois fazia com os gestores locais. O objetivo era a sensibilização. Falava-se muito da política, dos direitos da pessoa com deficiência e as áreas da deficiência. Eram seminários de quatro dias com muitos recursos do MEC e do município. Realizamos de 2005 a 2008. Em 2011 aumentou a abrangência das temáticas (EJA, meio ambiente...) ai ficou mais difícil a interlocução com outras secretarias, dificultando também a captação de recursos porque precisaria inserir no PAR (Plano de ações articuladas) (GC1).

Se de um lado percebemos a mobilização dos entes federados para efetivar o compromisso firmado nos acordos internacionais, investindo em formação daqueles que atuam diretamente nas escolas, de outro, cabe a crítica do programa como um pacote pronto a ser replicado sem considerar a diversidade cultural dos municípios, ferindo o próprio princípio que leva no seu título.

A gestora aponta, também, que se falava muito de direito. Esse aspecto é também abordado pelo GC2 “Inclusão não é só a matrícula. É fazer o outro, parte do meio, isso é, incluir. Quando eu matriculo não estou incluindo, pois é um direito dele estar na escola” (GC2). Os gestores do Grupo 2 reforçam esse pensamento de que incluir não é apenas cumprir o que está posto nos documentos norteadores acerca da garantia da matrícula para esses sujeitos: “Incluir não é: chegou depositou e acabou!” (GE5). É importante ressaltarmos que compreendemos o direito, não como algo dado em determinado momento, mas sim como uma conquista gradual, oriunda de demandas populares.

Falar de direitos na Educação de Jovens e Adultos não é algo frequente. Arroyo (2017) aborda que, por muito tempo a EJA seria o tempo do não direito, caracterizada por campanhas e programas para jovens e adultos. Apesar da EJA não ser recente a concepção de educação como direito para todos desponta com os ideais de Paulo Freire. Sobre essa importante figura no cenário brasileiro Arroyo (2014) enfatiza que ele não se interessou em criar uma metodologia específica para esse público, mas antes em reeducar a sensibilidade pedagógica para que os oprimidos passassem a ser vistos como sujeitos de direitos,

construtores de saberes e produtores de cultura. Os educadores que já possuem esse olhar tornam-se “profissionais da garantia de direitos” (ARROYO, 2017, p. 105).

A compreensão da educação como direito emerge na fala dos gestores reafirmando que isso é uma conquista que tem como pano de fundo os movimentos sociais que lutaram contra o preconceito, discriminação, homogeneização e a favor da cidadania. É importante que o gestor tenha conhecimento dessa construção histórica, bem como dos documentos legais que respaldam o direito.

As falas dos demais gestores do Grupo 1 não retratam esse movimento histórico e nem a abordagem sobre o direito à educação. Categorizamos em dois olhares: o primeiro, direcionado à inclusão como participação, pertencimento, um olhar mais voltado para o indivíduo com deficiência. O segundo olhar já é voltado para si, não mais para o outro que tem a deficiência.

A princípio a gente pensava em inclusão como permitir que o aluno faça parte. O aluno deficiente, o aluno com portador de necessidade especial... Hoje já se pensa inclusão não só nesse sentido, mas todo aluno que está fora do processo [...] muitas vezes não é uma deficiência que deixa ele fora, é um problema comportamental, um problema que ele vem apresentando [...] social. Então trazer esse aluno para dentro do processo também caracterizaria inclusão (GC3)

Incluir é pertencer, é estar dentro de. Então quando você proporciona nesse sentido ao aluno de inclusão esse pertencimento, essa participação no processo de educação. Trazendo para a educação, incluir é você deixar o outro a participar de algo, se sentir pertencente a... então é você fazer que esse sujeito tenha pertencimento ao processo de educação, no meu entendimento (GGC4)

É interessante avaliarmos a expressão “[...] permitir que o aluno faça parte” (GC3). Os sentidos que atribuímos a nossas ações são reveladas na linguagem, carregada muitas vezes de um discurso segregacionista. Se preciso permitir é porque detenho o poder de deixar ou não deixar que o outro “faça parte”. A utilização da palavra “pertencimento” remete para a construção de uma comunidade que exercite a partilha mútua, considerando as características individuais e respeitando as identidades. A inclusão precisa mobilizar questões subjetivas de todos os envolvidos, como também mudança de paradigmas. Correia (2013) aponta que, para que a inclusão aconteça é necessário um movimento interior em cada sujeito que compõe a sociedade: “É necessário pensar a inclusão como transformação interior de cada cidadão, que, envolvendo uma questão subjetiva, remete ao comprometimento e participação social e coletiva” (p. 31).

Para a consolidação do princípio inclusivo nas escolas do nosso município consideramos ser necessário, além da mobilização interior, a participação, comprometimento e envolvimento de todos os pares da comunidade escolar. Perpassa, também, pela organização

dos sistemas escolares para um atendimento de qualidade para a diversidade dos educandos que chegam em nossas escolas. Outro fator relevante que precisa ser contemplado é a formação do educador, uma vez que a presença desses sujeitos tensiona a pedagogia e a forma de ensinar (ARROYO, 2004). O GE1 revela a necessidade de conhecimento acerca da temática, problematizando que de nada adianta uma definição teórica se ela não se concretiza em ações.

Particularmente eu não me sinto habilitada a trabalhar com inclusão na escola nem durante o dia, nem durante a noite. A gente poderia dizer que a inclusão é pra incluir pedagogicamente aquela criança, incluir socialmente aquela criança, mas acho que a gente não tem dado conta disso, nem durante o dia nem durante a noite. A inclusão não acontece igual pra todo mundo, falta conhecimentos pra colocar a inclusão em prática (GE1).

As citações dos gestores apontam que a inclusão é um processo irreversível (SASSAKI, 2005), emergente e necessário. Eles abordaram diferentes sentidos para a inclusão, que foram sintetizados no Quadro 2, a seguir. Entendemos que os sentidos estão relacionados à subjetividade, mas são construídos nas relações sociais num tempo histórico. Apesar de possuírem uma complexidade podem ser lidos e interpretados através da linguagem (GEERTZ, 2001). São dinâmicos e podem sofrer transformações a partir da vida social; também são responsáveis por mobilizar nossas ações.

Quadro 2 - Os sentidos atribuídos pelos gestores para a inclusão

Sentidos da inclusão	Grupo 1	Grupo 2	Reflexão crítica
Inclusão como direito	“Inclusão não é só a matrícula. É fazer o outro, parte do meio, isso é incluir. Quando eu matriculo não estou incluindo, pois é um direito dele estar na escola (GC2).”	“Incluir não é: chegou depositou e acabou! (GE5).”	Emerge a compreensão da inclusão na educação como direito, reafirmando uma conquista gradual mobilizada pelos movimentos sociais que lutaram contra o preconceito, discriminação, homogeneização e a favor da cidadania.
Inclusão como pertencimento	“[...] um sentido de pertencimento, é você sentir que pertence àquele grupo (GC 1)	Incluir é pertencer, é estar dentro de. Então quando você proporciona nesse sentido ao aluno de inclusão esse pertencimento [...] se sentir pertencente a... então é você fazer que esse sujeito tenha pertencimento ao processo de educação, no meu entendimento (GC4)	A ideia de pertencimento nos remete a partilhar características, vivências e experiências com outros membros de uma mesma comunidade, desenvolvendo sentimento de pertença. É através do pertencimento que os alunos podem legitimar suas identidades em seus diferentes contextos de convivência.
Inclusão como mola propulsora de formação	“A partir de 2003 considero que houve um movimento pela inclusão a partir de um programa do MEC direcionado ao gestor, o Programa de Educação Inclusiva: direito à diversidade (GC1)”	“A inclusão não acontece igual pra todo mundo, falta conhecimentos pra colocar a inclusão em prática. [...] Particularmente eu não me sinto habilitada a trabalhar com inclusão na escola nem durante o dia, nem durante a noite... (GE1)”	A inclusão suscita a necessidade de formação inicial e continuada para os profissionais da educação instrumentalizando-os para a construção de uma escola inclusiva

Fonte: Produzido pela pesquisadora, com base nos resultados da pesquisa

Percebemos que o caminhar da inclusão no município já faz mais de duas décadas, porém a sua implementação anda a passos lentos. Os gestores pesquisados, em seus conceitos, apontam a questão do direito do aluno com deficiência, superando a ideia de apenas integrar através da matrícula. O desafio para as escolas do nosso município está em garantir o acesso, mas também prover condições mínimas necessárias para a permanência e o aprendizado de todos os alunos que chegam ao sistema municipal de ensino. Várias barreiras precisam ser vencidas para que a inclusão saia do discurso e passe para ações efetivas. Saia do teórico e se transforme em prática. Torna-se necessário ampliar o olhar do pertencimento, fazendo cada aluno com deficiência se sentir parte de sua comunidade, partilhando experiências e vivências diversas, e promover momentos de formação para os profissionais que estão em exercício nas escolas. Aliado a isso, rever os currículos, investindo na formação inicial dos educadores.

Segundo o exposto acima, a mudança é urgente e necessária, e precisa se abrir a novas possibilidades. Sobre isso Mantoan (2006, p. 6) afirma que “há que existir uma ruptura com o modelo antigo de escola. Porque não há como caminhar com um pé em cada canoa”. Paradigmas antigos precisam ser rompidos para que novos sejam alicerçados e possam, assim, afirmar uma escola inclusiva que reconheça e valorize as diferenças.

Sasaki (1999, p. 42) defende que a inclusão “[...] é um processo que contribui para a construção de um novo tipo de sociedade”. Rodrigues (2006) aponta que a inclusão, antes de qualquer coisa, é a rejeição da exclusão de todo e qualquer aluno da comunidade escolar. Para Mantoan (2003, p.48), a “Inclusão é um sonho possível!”. Em suma, compreendemos que incluir é trocar, entender, respeitar, valorizar, lutar contra exclusão, transpor barreiras que a sociedade criou para as pessoas. Incluir é também garantir o que está posto nos documentos que norteiam a política de inclusão.

Passamos então a analisar o conhecimento que os gestores possuem acerca das publicações legais que respaldam a política de inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos nas escolas municipais soteropolitanas.

6.7.5 Os fios dos sentidos da política

Retomamos inicialmente a compreensão de política em nosso estudo. Concebemos como política pública, um conjunto de diretrizes, construídas coletivamente, com o intuito de enfrentar uma questão pública oriunda de transformações socioculturais, que seja do interesse de todos e não apenas de determinado grupo. Ela é, portanto, constituída por dois elementos: intencionalidade pública e o problema público (SECCHI, 2013). A política pública surge como forma de mediar conflitos visando o bem-estar coletivo. Ela se expressa por meio de projetos, leis, programas públicos, campanhas publicitárias, entre outros.

As políticas públicas podem ser direcionadas para diferentes áreas de intervenção. As políticas públicas educacionais são aquelas que envolvem as questões escolares e que possuem como objetivos melhorar as oportunidades educacionais em todos os níveis de escolaridade, bem como, a qualidade da educação e dos serviços educacionais oferecidos e do desempenho escolar.

Em nossa pesquisa nos debruçamos sobre a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (PNEE), que emerge para dar respostas a questões sociais, em defesa do direito de todos os estudantes de estarem juntos, aprendendo e participando, sem nenhum tipo de discriminação. Essa política conduz os sistemas de ensino a

se organizarem de forma a atender todos os alunos, sem qualquer distinção. Traz como público-alvo da educação especial, os estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação (BRASIL, 2008). Defende, ainda, a transversalidade da educação especial, já proposta na LDBEN 9.394/96, desde a educação infantil até os níveis superiores da educação e contempla o conceito de atendimento educacional especializado como complemento e suplemento ao ensino regular (BRASIL, 2008). A PNEE é um instrumento de orientação para os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de forma que ocorra uma transformação dos sistemas educacionais em sistemas educacionais inclusivos.

Com o intuito de termos uma melhor compreensão acerca das políticas públicas para a educação da pessoa com deficiência em nosso município, além do PNEE, analisamos também a Declaração de Salamanca, LDBEN 9394/95, Diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (LBI), as Diretrizes da Educação Inclusiva para pessoas com Deficiências, Transtornos Globais do Desenvolvimento e Altas Habilidades/Superdotação no Estado da Bahia, até chegarmos nas publicações legais que respaldam a política de inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos, nas Escolas Municipais de Salvador.

Identificamos os seguintes documentos legais que buscam atender essa questão em nosso município: a Resolução nº 038/2013, o Plano Municipal de Educação e as Orientações Básicas para a organização de uma escola para todos, conforme pode ser visto na seção *A Inclusão Escolar na Educação de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Salvador*.

Contudo, ao analisarmos os documentos citados acima percebemos que a compreensão de política adotada pelo município de Salvador está mais associada a ações individuais que partem de determinado documento do que a um conjunto de diretrizes construídas coletivamente com o objetivo de responder a uma questão pública. As ações para o público alvo da Educação Especial ainda são questionáveis pois são quase inexistentes quando consideramos esse público na EJA.

Durante nosso contato com os gestores participantes da pesquisa, tanto os que fazem parte do Grupo 1 como aqueles do Grupo 2 apresentaram dificuldades em falar sobre um documento norteador da rede municipal que aponte para a inclusão na EJA. O GC3 desabafa que “Publicações especificamente da EJA começa a complicar pra mim...que não estou no movimento”. O movimento ao qual se refere é não fazer parte da comissão de inclusão.

Apenas dois gestores do Grupo 1 fizeram referência às Orientações Básicas para a organização de uma escola para todos, lembrando que tais orientações foram socializadas com

as escolas. O GC1 afirma que “A cartilha é um documento norteador”. Cartilha é como o gestor intitula as orientações. Cabe uma crítica a essa socialização citada, se os demais gestores não fazem referência a ela. De que forma um documento norteador pode ser aplicável se não há conhecimento daqueles que gerenciam as escolas?

As orientações citadas acima foram elaboradas em 2016 pela Coordenadoria de Inclusão Educacional e Transversalidade a partir de estudos e experiências vivenciadas no espaço escolar e visa maior efetividade para a política de inclusão, mediante a garantia do acesso, permanência, desenvolvimento e sucesso de todos os alunos indistintamente. Traz informações sobre a PNEE, definição sobre a pessoa com deficiência, tecnologia assistiva e instituições parceiras, entre outros. Contudo, não aborda de forma específica o aluno, jovem ou adulto, com deficiência da EJA. Faz uma rápida abordagem, apenas quando fala do atendimento pedagógico domiciliar e classe hospitalar, detalhe que também percebemos ao analisar as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica.

O GC1 acrescenta que fez parte da elaboração das Orientações Básicas para a organização de uma escola para todos e que a mesma foi uma solicitação do Ministério Público. Enfatiza que: “[...] já precisa ser revista e incluir temáticas emergentes como por exemplo: a questão da terminalidade específica”. Esse mesmo assunto foi levantado pelo GC3, ao ser questionado sobre publicações que respaldam a política de inclusão de Salvador, que se referiu a um documento intitulado de “lei da terminalidade específica”:

A lei de terminalidade específica é uma e já sentimos uma mudança muito grande nas escolas quando fomos para conscientizar que não é a aprovação pela aprovação, mas uma análise do progresso do aluno. Outras portarias não... mas considero essa importante para a aprovação do aluno, através de análise, do bom senso (GC3).

É interessante notar que a questão da terminalidade específica é abordada na Resolução de nº 038/2013, quando norteia a questão dos estudos e certificação, no Capítulo II, Título IV, que não fora citada por nenhum dos gestores. Essa resolução estabelece normas para a Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva para todas as etapas e modalidades, no Sistema Municipal de Ensino de Salvador. Considera ser uma necessidade constituir políticas promotoras de uma educação de qualidade para todos os sujeitos. O GC3 cita apenas um trecho da resolução, deixando evidente a preocupação apenas com a aprovação.

A análise dos índices de aprovação e reprovação nas últimas décadas traz subjacente a preocupação com a divulgação do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB)

que tem se tornado como ranking comparativo para muitas escolas e sistemas de ensino. Escores passam a indicar qualidade. O IDEB é resultante da combinação de dois fatores educacionais. O primeiro refere-se aos indicadores de fluxo composto pelas taxas de aprovação, reprovação e evasão escolar. O segundo, são os indicadores de desempenho nos exames, entre eles a Prova Brasil.

O foco nos resultados justifica a preocupação com a aprovação dos alunos da EJA e entre eles, os alunos com deficiência, embora não evidenciem as políticas educacionais que elevem a qualidade de ensino na EJA e propiciem a aprendizagem para todos os sujeitos. O que percebemos é a modalidade sendo deixada para segundo plano, com o fechamento de turmas, usando-se a justificativa que esses índices puxam o IDEB da escola e do município para baixo.

Ainda sobre a terminalidade específica a qual a GC3 se refere e que faz parte da Resolução Municipal de nº 038/2013, ressaltamos que a mesma traz a compreensão da aprendizagem do aluno público alvo da Educação Especial e seu direito a certificação dos estudos. E para que essa certificação aconteça vários fatores são mobilizados: currículo, processo avaliativo, flexibilização do ano letivo e acervo individual do aluno.

O currículo precisa ser funcional, buscando atender as singularidades do aluno de forma a subsidiar as necessidades práticas da sua vida. Isso no caso de o aluno não poder acompanhar o currículo de base comum devido a comprometimentos mentais e/ou múltiplos graves. Com o objetivo de identificar barreiras impeditivas ou que dificultam o processo de ensino-aprendizagem é proposto, ainda, a realização do processo avaliativo que esteja em consonância com o Projeto Político Pedagógico da Escola (PPP), visando o avanço do aluno. A flexibilização do ano letivo é uma proposta possível com a conclusão em menor tempo para os superdotados. E, finalmente, a composição de um acervo individual do aluno, que conste seus dados individuais (ficha de avaliação, relatórios periódicos, registros feitos pelo atendimento educacional especializado), cópia dos instrumentos avaliativos que conste as habilidades e competências atingidas pelo aluno nas diversas áreas do conhecimento; todo esse material deve ser arquivado na escola para consultas futuras.

Como podemos perceber, a questão da terminalidade específica tem os resultados numéricos como consequência de todo um processo que visa compreender o sujeito com deficiência em sua singularidade, com o olhar voltado para a aprendizagem. A resolução acima descrita ressalta, ainda, que esse acompanhamento pode servir de base para a ampliação de possibilidades de inclusão social e produtiva.

O GC2 afirma que a rede não tem uma política de inclusão e aborda a questão da necessidade de uma equipe multidisciplinar em atuação para que seja validada a proposta inclusiva:

Diria que temos atendimento municipal. Não caracterizo como uma política porque não temos uma equipe multidisciplinar. Quando a gente fala de inclusão não fala só de necessidades especiais, mas também do aspecto social e econômico. Na equipe da secretaria temos assistente social, psicopedagogo, psicólogo. Se você quisesse efetivar uma política teria que ter uma equipe dessa em cada GRE dando atendimento nos três turnos (GC2).

A citação acima nos remete à necessidade de uma articulação que não veja o sujeito com deficiência em partes, mas concebendo-o como ser inteiro e complexo. Dessa forma faz-se necessário a “articulação intersetorial na implementação das políticas públicas” (BRASIL, 2008), na qual seja possível a articulação de saberes e experiências na implementação e acompanhamento de ações para o alcance de objetivos integrados, com o intuito da melhoria de vida em sociedade, promovendo não apenas a inclusão educacional, mas também a social.

Torna-se necessário, portanto, uma visão integrada dos problemas sociais, saindo de uma visão fragmentada para a sistêmica. Não apenas de profissionais de diferentes áreas atuando nas gerências de ensino, mas, antes disso, a formação de equipe inter e multidisciplinar que não se limitem a uma secretaria específica, mas que se empenhe em pensar de forma reflexiva sobre as políticas públicas, promovendo ações em conjunto, indo além do sistema de ensino inclusivo, mas corroborando para a construção de uma cidade inclusiva.

No Grupo 2 o desconhecimento sobre documentos que norteiam a política de inclusão em Salvador também ficou evidente. Nem mesmo as orientações foram citadas. A gestora GE1 aponta a ausência de políticas públicas específicas para a EJA: “A política que existe hoje é desmonte da EJA. Na realidade, uma pesquisa como essa por exemplo, tem uma questão positiva que é fazer algumas propostas [...]”. Este depoimento aponta para o papel relevante das pesquisas acadêmicas na busca da superação de paradigmas ultrapassados e a busca de novas formas de convivência. O procedimento metodológico adotado, a Pesquisa Participante (PP), se revela como um ato político com implicação dos sujeitos e que busca a transformação da realidade detectada.

Brandão (2006) revela elementos necessários na PP: a realidade social como ponto de partida, o diálogo entre pesquisador e pesquisados, a unidade entre teoria e prática, e o compromisso ideológico do investigador. A cada etapa vivenciada nesta pesquisa esse

compromisso ideológico foi se firmando, tornando o pesquisador partícipe-interventor-aprendiz, compondo assim a teia com os fios que ia encontrando.

Finalizamos com inquietações sobre o papel relevante do gestor para assegurar a consolidação das políticas públicas educacionais. Torna-se a cada dia mais necessário que ele se instrumentalize de todos os conhecimentos necessários para garantir uma educação de qualidade para todos os sujeitos. A educação pública é um direito, e as políticas públicas precisam ser usadas como um meio para o alcance e a universalização deste. A escola tem uma função educativa e cabe à equipe gestora o cumprimento dessa função. Para isso, o gestor precisa ser antes de qualquer outra coisa um educador, que possa olhar com sensibilidade para os alunos, jovens e adultos e idosos da EJA, e desenvolva ações que promovam a inclusão preconizada nos documentos oficiais.

O desconhecimento sobre a política nos remete à necessidade da formação para gestores escolares. Uma formação não apenas antes de assumir a gestão, mas também durante o exercício dela. Uma formação específica para os gestores que atuam na EJA, para a ampliação de conhecimentos, de maneira a ressignificar a prática administrativa e pedagógica nas escolas. Uma formação baseada na dialogicidade, reflexão crítica, cooperação e resolução de problemas (FERREIRA; BRITO, 2015), tão necessários para a humanização e a construção de uma escola inclusiva.

O gestor escolar na/da EJA deve buscar a prática de ações que tenham como elementos o trabalho colaborativo, a escuta sensível, a participação de todos, os princípios democráticos, assumindo um papel que rompa com práticas segregacionistas ou de exclusão, tendo sempre como mote que a escola passou e passa por transformações. Hoje concebemos a escola como uma instituição plural e complexa (AMORIM, 2007), fator que exige um pensar e repensar sempre sobre a modalidade em questão para que não estejamos consolidando práticas de inferiorização.

Nos referimos ao gestor escolar na/da EJA pensando numa equipe formada principalmente pelo diretor, vice-diretor e coordenador, que trabalham de forma articulada atendendo a questões de ordem administrativa, financeira e pedagógica. Essas questões precisam atender e responder a questões que envolvem a EJA na atualidade. O que temos feito para acabar com a “política de desmonte” (GE1) da EJA? Como viabilizamos a efetividade da política de inclusão para jovens e adultos em nossa rede? Quais ações efetivas estão sendo realizadas nas escolas pelo sistema municipal? Os sentidos que atribuímos a essas e outras indagações geram ações e essas ações podem impactar de maneira positiva ou

negativa os sujeitos que atendemos em nossas unidades escolares. Passamos, assim, a analisar as ações dos gestores na nossa rede de ensino.

6.7.6 Os fios dos sentidos das ações: A EJA na Rede Municipal de Salvador

Na análise dos últimos fios que compõem a nossa teia de sentidos, buscando a elucidação da nossa pergunta norteadora, nos debruçamos sobre a compreensão das ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação nas escolas da rede e as implicações da política de inclusão escolar para a EJA. Entendemos que, ao colocar uma política em ação os executores analisam a política nacional e produzem documentos locais com base em questões que envolvem aspectos históricos, sociais e culturais, e por que não dizer, também a partir de seus valores. A implementação da política seria também um trabalho de interpretação e aplicabilidade dos sentidos que a ela atribuímos. Essa ação vai depender dos autores envolvidos, do contexto local, do nível de criticidade e de interação entre os participantes da ação, como também, dos atores destinatários da política.

Iniciamos com os sentidos que os sujeitos participantes atribuem à Educação de Jovens e Adultos (EJA), perpassando pela concepção dos sujeitos que a compõem e qual acolhimento recebem em nossa rede de ensino, para finalmente analisarmos as ações, sua existência ou não, e quais pressupostos trazem subjacente.

O questionamento para os gestores do Grupo 1 foi sobre a inclusão na EJA. Nesse momento os gestores trouxeram algumas falas que nos levam a entender sobre como veem essa modalidade de ensino:

[...] é inclusão dentro de outras e de reparação também. Incluir duas vezes, é incluir tentando reparar...enfim nem sei como que define as vezes é inclusão dentro de outras e de reparação também. Incluir duas vezes, é incluir tentando reparar...enfim nem sei como que define as vezes (GC4)

O que eu penso sobre a EJA é que já é um segmento de inclusão. Não só para aqueles alunos que tem alguma deficiência, mas para todos os que não aprenderam no tempo hábil. Pra mim, EJA é inclusão total (GC1)

Os conceitos apresentados pelos gestores pesquisados trazem primeiramente a ideia da EJA como reparação. Esse conceito foi defendido por Cury (2000), quando no texto do Parecer CNE nº 11/2000 estabelece as Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Nesse parecer o autor deixa claro que a EJA tem três funções: reparadora, equalizadora e qualificadora. O principal objetivo da função reparadora seria devolver a escolarização que o adulto não usufruiu quando criança. Contudo, essa concepção fez surgir

programas de alfabetização aligeirados, de natureza assistencialista, trazendo em seu bojo a questão de que basta ser alfabetizado para ser inserido na vida social, sem considerar a EJA como educação continuada ao longo da vida (PAIVA, 2005).

No referido documento as funções citadas buscam assegurar que a EJA tenha uma identidade e desfrute de um atendimento adequado. Busca, também, garantir o direito a educação não apenas para as crianças, mas também para aqueles que não tiveram acesso à educação no que chama de “idade própria”. O GC1 traz essa discussão também ao falar da EJA como um segmento, não uma modalidade de ensino, para aqueles que “não aprenderam no tempo hábil”. Como considerar a educação como um processo contínuo se ainda nos limitamos a um período de tempo? Os sistemas de ensino precisam oportunizar programas não apenas de alfabetização, mas sim de um aprendizado contínuo e de qualidade para todos os sujeitos, garantindo o seu direito, como afirma o GC2: “É buscar melhorias no aprendizado dessa pessoa, desse educando da EJA, garantindo a ele o direito de aprender” (GC2).

Um outro aspecto que nos chama a atenção na fala dos gestores é quando se referem a EJA como: “[...]inclusão total” (GC1). Ou ainda “Incluir duas vezes [...]” (GC4). Essas colocações dos gestores nos trouxeram uma inquietação: Como fica o papel do gestor para a garantia dos direitos em uma modalidade tão inclusiva e diversa como a EJA? É papel da escola e do gestor lutar contra a invisibilidade (IRELAND, 2016) dos sujeitos da EJA, visto que essa modalidade de ensino é fruto de lutas pelo direito à educação das minorias colocadas à margem do sistema educacional público. O gestor na/da EJA precisa atuar como um articulador através de um olhar aguçado para a diversidade, para as diferenças, como um elemento enriquecedor do processo de aprendizagem. Esse olhar encontramos na fala do GC3:

Entende-se hoje a inclusão nesse sentido mais amplo, e aí você tem que pensar em todos os sujeitos: o deficiente, o aluno idoso, o aluno que trabalha, que tem um tempo diferente, o que chega com mais cansaço e menos disposição. Então que tipo de atividades educativas podemos pensar que contemple um e outro? (GC3).

A diversidade é entendida aqui como ser (di)verso, como característica principal da EJA e da sociedade atual. Essa diversidade retratada na fala acima do gestor, nos indica que incluir é, portanto, valorizar a diversidade de cada sujeito (FERREIRA, 2005), compreendendo-a como um fator preponderante da espécie humana. A diversidade dos sujeitos na/da EJA precisa ser entendida pelos gestores como uma oportunidade de aprendizagem. Também como fator preponderante na elaboração de políticas públicas para o referido público.

Para uma melhor compreensão da garantia do direito a educação, e de cada sujeito aprender, buscamos perceber a concepção dos gestores sobre os sujeitos que compõem a EJA em nossa rede e qual acolhimento recebem. Ao relatarem sobre o perfil do aluno com deficiência na EJA da rede municipal apontaram que é extremamente assíduo e pontual nas escolas e pode apresentar, além da deficiência intelectual, a deficiência física também: “São alunos que menos faltam, estão presentes praticamente todos os dias, precisam de uma atenção maior [...]” (GC3).

O número crescente desses alunos nas classes regulares da EJA em Salvador foi abordado pelos gestores: “Na visão de GRE... nós temos um universo de 27 escolas que oferecem a EJA e é crescente o número de alunos especiais nesse público” (GC3). Esse número crescente foi trazido com um recorte temporal pelo GC4: “No período de 2009 a 2010 durante a construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) da EJA, nós percebemos duas situações: participação maior dessa parcela dos alunos de inclusão na EJA e alunos cada vez mais jovens”. A Gerência Regional do Cabula (GRE) passou então a levar essa demanda para o órgão gestor que protocolava o quantitativo, mas não tinha ações específicas:

Fomos os pioneiros a protocolar esses dados na secretaria (na época para a CENAP) que não tinha ações para o aluno de inclusão na EJA, no máximo apenas acolhiam os dados. As escolas achavam que não adiantaria, mas o objetivo era mostrar os dados, mostrar que era real pra que alguém na secretaria começasse a pensar sobre. (GC4)

O quantitativo crescente de alunos com deficiência na EJA, juntamente com a ação de protocolar os dados, fez surgir em 2015 a chamada “comissão de inclusão” (GC4). Essa comissão torna-se a Coordenadoria de Inclusão Educacional e Transversalidade que faz parte da Diretoria Pedagógica, na Gerência de Currículo. A referida Coordenadoria tem entre várias competências: Elaborar e coordenar a política municipal de educação especial na perspectiva da educação inclusiva, em consonância com as diretrizes do Ministério da Educação. Identificar e desenvolver estratégias que viabilizem o acesso, a permanência e o desenvolvimento dos alunos, público alvo da educação especial, nas escolas regulares, além de avaliar a política municipal de educação especial.

Com base nisso, os alunos com deficiência estão presentes na EJA em Salvador, o público cresce a cada ano. Exige-se da equipe escolar um atendimento especializado para que eles tenham uma atenção especial. Porém, apesar dos dados anunciarem essa alta demanda, as ações são tímidas e muitas vezes contraditórias. O acolhimento que esses sujeitos de direitos

recebem em nossa rede de ensino traz muitas inquietações para que a política de inclusão seja realmente efetivada.

Um fator abordado pelos gestores traz a questão da acessibilidade nas escolas municipais soteropolitanas. Relataram sobre as barreiras arquitetônicas dos prédios recém reformados e/ou construídos em nosso município, um exemplo de que aquilo que está posto nos documentos não se transforma em ações efetivas. A Resolução nº 038/2013 (SALVADOR, 2013), em consonância com a política nacional, estabeleceu normas para a Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva para todas as etapas e modalidades, no Sistema Municipal de Ensino de Salvador. Traz em seu Artigo 8 sobre a acessibilidade, seja ela de natureza arquitetônica, comunicacional e/ou metodológica, conferindo essa competência ao Sistema Municipal de Ensino. Os participantes da pesquisa relataram as barreiras arquitetônicas que os jovens, adultos e idosos precisam superar nas escolas públicas de Salvador em unidades não projetadas para eles. A GE5 nomeou a estrutura dessas escolas de “estrutura excludente”.

Apesar das propagandas anunciarem a ampliação da oferta de matrícula na rede municipal de ensino em nossa cidade e a construção de escolas, percebemos que o empenho ainda é para suprir a demanda para o público infantil. Muitas das escolas são implementadas com padrão de centros de educação infantil, e colocam a EJA para funcionar no primeiro pavimento, o que dificulta a locomoção dos alunos com deficiência física e também os idosos com mobilidade reduzida. Os gestores enfatizaram que na Rede Municipal de Salvador, a EJA não é pensada de forma singular, antes funciona em função das demandas prioritárias do diurno.

Ressaltamos, ainda, que promover acessibilidade nas escolas não se reduz a construção de rampas, mas sim estabelecer acessibilidade em todas as dimensões: arquitetônica, comunicacional, instrumental, metodológica, programática e atitudinal (SASSAKI, 2005). Uma outra barreira que precisa ser superada pelos sistemas municipais de ensino são as de natureza metodológica, de forma a conduzir os alunos a uma aprendizagem significativa. Para isso, ele precisa também usufruir do Atendimento Educacional Especializado (AEE). Os gestores escolares falaram da ausência do referido atendimento, que só funciona em algumas escolas da GRE Cabula, apenas no diurno, sendo levantada duas questões: a dificuldade desses alunos frequentar no diurno e a presença de adultos em uma classe majoritariamente frequentada por crianças.

A sala de recursos é um atendimento especializado que foi implementado pelo governo federal, dentro de um dado estatístico que tinha na matrícula então geograficamente onde tivesse mais ele colocava ali. Hoje já foi modificado, não temos mais sala de recursos dado pelo governo federal (esse governo que ai está), então quem tem tem, quem não tem não tem mais. O papel da sala de recursos é dar atendimento especializado aos alunos das escolas municipais, das escolas estaduais, e pra comunidade do entorno, as pessoas desconhecem isso[...] Mas o aluno da EJA não vai para a sala de recursos, e ai ele não tem o atendimento, porque o atendimento da sala de recursos é no turno oposto ao que ele estuda, e ele precisa, até pra ter um diagnóstico mais preciso (GC2).

Vale ressaltar que o fato das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM) funcionarem apenas no diurno está respaldada tanto na Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, como nas Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial, e também na Resolução Municipal nº 038/2013. Todos esses documentos apontam que o AEE tem como objetivo complementar a formação do aluno através de serviços, recursos de acessibilidade e estratégias que visam o progresso da sua aprendizagem e a eliminação de barreiras que o impeçam de participar da vida social. Determinam que o AEE deve ser realizado, prioritariamente, na sala de recursos multifuncionais da própria escola ou em outra escola de ensino regular, no turno inverso da escolarização, não sendo substitutivo das classes comuns.

Entendemos que, apesar das dificuldades apontadas pelos gestores sobre o atendimento educacional especializado não contemplar de forma efetiva os alunos da EJA, a Rede Municipal de Salvador está atendendo a normas legais estabelecidas, embora consideremos que poderiam ser viabilizadas alternativas que suprissem a demanda local. Ainda sobre a SRM a GE2 falou que na sua unidade escolar foi implantada no ano corrente, mas que, embora ainda seja no diurno, a professora se disponibiliza a realizar algumas atividades previamente planejadas para os alunos da EJA no noturno. Esses arranjos internos são tentativa particular dos gestores em atender os alunos da EJA através do suporte do AEE e do profissional especializado.

Além das SRM, uma outra possibilidade para a acessibilidade metodológica seria a utilização de métodos, técnicas e teorias considerando as várias formas de aprendizagem, construindo materiais didáticos adequados a cada especificidade. Já para a acessibilidade atitudinal seria estimular a convivência através do respeito, realizando atividades de sensibilização, a fim de eliminar preconceitos. Pensando nesses aspectos é que a Rede Municipal de Salvador em 2018 instituiu um dia específico para a matrícula dos alunos que são público alvo da Educação Especial, cujo objetivo foi que as unidades de ensino pudessem

identificar em tempo hábil o quantitativo de alunos e suas especificidades, providenciando acessibilidade em todas as dimensões, visando a uma educação de qualidade.

A questão da acessibilidade metodológica e atitudinal apontam para o trabalho do coordenador pedagógico e do professor da sala regular. Consideramos ser de extrema necessidade a formação de todos os profissionais da educação: professor, coordenador, vice-diretor e/ou diretor para que a inclusão seja uma realidade nas classes de EJA em Salvador.

No relato dos gestores a partir de 2013 houve um investimento da secretaria de educação na formação dos coordenadores pedagógicos que atuavam na EJA: “[...] começaram as palestras sobre Educação inclusiva, um ciclo de palestras por GRE, para coordenadores pedagógicos das escolas” (GC4). Essas ações além de subsidiar a prática dos gestores em suas escolas, corroboraram para que os educandos com deficiência começassem a sair do anonimato escolar. Em 2016, a Coordenadoria de Inclusão e Transversalidade propõe uma ação mais ousada. Sai da formação através de palestra e propõe uma oficina entre coordenadores pedagógicos da EJA e professores do AEE, acrescentando depois o professor regente da EJA também:

Em 2016 a comissão de inclusão propôs ações mais efetivas. Começamos a nos encontrar de forma regular mensalmente. Organizamos uma ação que foi com conduzida por professores de AEE uma oficina apenas, uma noite para os coordenadores pedagógicos das escolas. Ao avaliarmos o encontro percebemos que precisaríamos de uma ação maior, e dar continuidade a oficina iniciada. Em 2017 com temáticas para cada encontro envolvendo planejamento, avaliação... quatro encontros com desenvolvimento e depois um fechamento. A ideia é pensar no aluno e planejar para ele, avaliando a prática. Já passamos do patamar da aceitação, já passamos da fase da não aceitação. Agora é preciso mexer no planejamento da EJA, na metodologia. Por isso foi incluído o professor além do coordenador, de forma voluntária, independente de ter ou não aluno com deficiência (GC4).

É possível perceber na fala acima a organização da comissão para preencher a lacuna da formação dos profissionais de educação, visando o público alvo da Educação Especial. Uma ação baseada na reflexão, de forma a refletir sobre o planejamento, visando alcançar todos os alunos. Notamos, também, a questão da acessibilidade atitudinal quando a GC4 diz que o professor e/ou coordenador pode participar independente de ter ou não aluno com deficiência, o que denota uma visão ampla acerca da inclusão.

A formação idealizada e realizada em 2017 trouxe como justificativa os resultados das avaliações, o que recai novamente sobre os números e não apenas sobre o direito de aprender para todos. A formação teve como objetivo a elaboração de um conjunto de atividades que auxiliasse no planejamento, construção de atividades, vivências, buscando

despertar reflexões e disseminar informações sobre a diversidade, não discriminação para o público da EJA nas escolas da Rede Municipal de Salvador.

A metodologia utilizada se baseou na resolução de problemas, tematização da prática e nas vivências que foram analisadas/refletidas para a ressignificação da prática docente. Para isso, os participantes traziam casos reais discutidos previamente com o grupo de docente da sua respectiva unidade escolar para que assim as reflexões fossem cada vez mais próximas da sua realidade. O objetivo dessa ação formativa foi gerar multiplicadores do conceito e da prática de uma educação inclusiva em suas ações diárias, construindo estratégias pedagógicas para serem utilizadas com educandos da EJA, favorecendo o desenvolvimento da autonomia desses sujeitos. Os encontros ocorreram de julho a novembro de 2017, envolvendo os temas: planejamento, diagnóstico, intervenções, acompanhamento e avaliação.

Entendemos que a ação descrita acima poderia trazer avanços significativos para a EJA, mas infelizmente não foi dada continuidade. Entendemos que precisaria o órgão gestor avaliar em 2018 o que mudou na EJA a partir dessa ação. Consideramos que toda ação precisa de um tempo para ser avaliada, consolidada e, depois reconstruída com base no que foi encontrado. Um outro fator preponderante observado é que, tanto em 2016 quanto em 2017, os demais gestores: vice e diretor não foram convidados a participar. Continuamos a reafirmar o papel preponderante que o gestor na/da EJA tem para assegurar os direitos dos sujeitos dessa modalidade. Para isso ele precisa ter momento de formação que possam levá-lo a estar aberto ao diálogo, ser proativo e ter sensibilidade para fomentar ações que propiciem mudanças, assegurando que o que está posto nos documentos oficiais, seja de ordem nacional, estadual ou municipal, seja efetivado.

Os gestores do Grupo 1 abordaram a questão da formação como uma necessidade para os professores, gestores e coordenadores, que precisam de embasamento teórico-prático para respaldar suas ações. Revelando uma evolução na política de formação dos profissionais da educação trazemos a fala de dois gestores. O GE4 afirma: “Dentro da formação acadêmica a gente não teve nenhum recorte de educação especial”, o que é rebatido pela GE5, que afirmou que nos cursos atuais de Pedagogia já existe formação voltada para a educação inclusiva. Esse fato aponta para uma reformulação dos currículos dos cursos de ensino superior voltados para a educação, que já busca contemplar as temáticas atuais que permeiam a escola na atualidade.

Ainda acerca da importância da formação, a GE1 enfatiza que: “A teoria serve para você saber encaminhar sua prática, senão ela não tem sentido. Ninguém faz nada puramente por prática ou por teoria. É preciso juntar as duas coisas”. Essa gestora revela princípios

defendidos por Freire (1989), quando nos revela que a teoria e a prática precisam caminhar juntas, são inseparáveis e quando se relacionam dão a luz à “práxis”; através dela é possível a reflexão, a ação criadora e a transformação da realidade.

Os gestores deixam claro a importância da formação no/para o serviço. Se os sujeitos que recebemos nas escolas são outros e as políticas educacionais passam por transformações torna-se necessária uma formação específica para que o fazer gestor diário possa revelar um caminhar em direção a toda essa mudança, assegurando a inclusão. Uma formação oferecida pelos sistemas públicos, que não sejam apenas políticas de governo, mas sim ações com continuidade e planejamento. A formação inicial e continuada para os profissionais da educação, além de estar respaldada na LDBEN 9394/96 (BRASIL, 1996), emerge nas discussões da contemporaneidade advindas dos grupos sociais que clamam por uma educação de qualidade para todos os brasileiros e brasileiras.

Correia (2013) aponta reflexões sobre a inclusão que precisa ser pensada de tal forma que fomente ações efetivas, um plano de ação que transforme a prática. A autora levanta em sua tese seis eixos norteadores para o que intitula de “inclusão compreensiva”, numa visão que valoriza estudos diversos com base no cotidiano, de forma a articular teoria e prática. Entre os eixos encontramos: A convivência entre os seres humanos através da qual se constrói a história; e a humanização como um processo sem fim de construção. A “inclusão compreensiva” se dará, portanto, “em função das relações que acontecem. Ela é fruto da relação cultural entre os seres humanos” (CORREIA, 2013, p. 32).

O gestor como um mediador das relações no interior das escolas e também com a comunidade local precisa ter conhecimento legal das políticas públicas destinadas para o segmento que atua e para os diferentes sujeitos que compõem o seu universo. Concluímos que a ação precisa estar articulada com a teoria, com os pressupostos legais que asseguram os direitos a todos os sujeitos, problematizando ainda com seus pares sobre a ideologia subjacente a cada ação, reinventando no contexto local as políticas globais, visando atender a sua demanda.

Encerramos aqui as ações relatadas pelos gestores durante nossa pesquisa, as quais podem ser vistas no Quadro 3, a seguir. Ações pontuais, sem uma continuidade para que possam ser avaliadas e implementadas. Subjacente a essas ações encontramos a preocupação com os índices avaliativos como mola propulsora de formação.

Quadro 3 - Síntese das ações

AÇÕES VOLTADAS PARA A IMPLANTAÇÃO DA INCLUSÃO ESCOLAR NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR
Implantação de Salas de Recursos Multifuncionais (SRM)
Criação de escolas com acessibilidade arquitetônica
Criação da Coordenadoria de Inclusão Educacional e Transversalidade
Oficinas de formação para professores e coordenadores
Elaboração das Orientações Básicas para a organização de uma escola para todos
Criação de um dia específico no calendário de matrícula para o público alvo da Educação Especial
Aprovação do Plano Municipal de Educação com ações para a Educação Especial

Fonte: Produzido pela autora em 2018

Após leitura e análise exaustiva do material coletado percebemos que, com base nos fios anteriormente descritos na Figura 3, alguns aspectos se destacam. Primeiro as ideias não articuladas acerca da deficiência e inclusão, bem como de quem são os alunos com deficiência que povoam a EJA na rede. Depois, a falta de conhecimento acerca da política de inclusão na rede municipal de Salvador. E, finalmente, a necessidade de repensar o papel do gestor para a construção de uma escola inclusiva.

Com base nas fases descritas por Lê Boterf (1984) e Gajardo (1984) para a Pesquisa Participante, chegamos então na última fase que é a necessidade da aplicação de um plano de ação que busque preencher lacunas detectadas em nossa análise. A proposta então se consolidou com a realização de encontros formativos com os gestores que atuam na EJA da Gerência Regional Cabula, contribuindo para a formação desses sujeitos, a fim de contribuir para a efetivação da política de inclusão. Justificamos a realização do projeto de intervenção pelo fato de estarmos vinculados a um Mestrado Profissional cuja proposta se fundamenta na realização de uma pesquisa aplicada nos campos temáticos da EJA.

Com base nos pressupostos acima surge o Projeto de Intervenção (Apêndice F) que nomeamos ‘**Encontro Dialogal Formativo: Inclusão e gestão escolar na EJA**’, estão a seguir a descrição de como foi idealizado e aplicado, bem como sua análise.

6.7.8 Tecendo fios: encontro dialogal formativo

Nos últimos trinta anos passamos por inúmeras transformações sociais que afetaram diretamente a nossa forma de viver, trabalhar, estudar e nos relacionar. Essas mudanças chegaram e chegam às escolas alterando o perfil do aluno, do professor, e do gestor escolar.

Nessa escola vivenciamos cotidianamente: conflitos de ordem diversa, questionamentos, experiências diversas, e diálogos (AMORIM, 2007).

Desde a promulgação da nossa constituição enfrentamos o desafio de oferecer uma educação pública e de qualidade a todos sem qualquer distinção, sendo esse o dever explícito do Estado. Dados mostram o aumento dos alunos com deficiência nas classes regulares, e na modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Modalidade respaldada em bases legais que emerge como fruto de luta pelos grupos oprimidos. Podemos afirmar, então, que a EJA é duplamente inclusiva. Em meio a toda essa conjuntura, consideramos ser de fundamental importância o papel do gestor escolar que atua na EJA.

A complexidade do trabalho do gestor escolar da EJA é tão diversa quanto o perfil dos educados dessa modalidade. De um lado, o gestor precisa lidar com as questões administrativas e financeiras da escola, de outro, as questões pedagógicas, sem, contudo, esquecer das relações que precisam ser estabelecidas com seus pares através do diálogo, da colaboração, e participação, propiciando uma gestão democrática.

Esse gestor, que não é super-homem/mulher necessita de uma formação na qual possa ser ouvido, revele a sua subjetividade e possa construir sentidos outros para a sua ação. Uma formação que o subsidie para a convivência coletiva, que o faça interagir com outros gestores, dividindo assim as suas incertezas em busca de caminhos alternativos para seu fazer gestor diário. Emerge então a proposta de intervenção desenvolvida durante essa pesquisa que nomeamos de **Encontro Dialogal Formativo: Inclusão e gestão escolar na EJA**, que está sistematizado no Apêndice F.

A proposta de ser um “encontro” não nos remete a casualidade, mas antes a um momento planejado previamente que nos ocupa e traz um misto de ansiedade e prazer, como num encontro de dois enamorados. Nesse momento construímos uma “prática interativa” (FERREIRA, 2012) na qual tanto o pesquisador como os pesquisados são alunos aprendendo de forma conjunta. Os participantes são autores de sentidos para o tempo e o espaço vividos.

O diálogo, como premissa dessa formação, se revela como elemento fundante dessa pesquisa, na qual consideramos de suma importância a escuta dos ditos e dos não ditos para a compreensão dos sentidos que os sujeitos atribuem para o tema em estudo. Formação nos dá a ideia de continuidade, um processo que não se esgota no momento, mas que se perpetua durante nossa existência. Uma formação que nos inquieta e nos impulsiona a aprender ainda mais, quando somos confrontados com a prática.

A referida proposta emerge como uma forma de oportunizar aos gestores escolares participantes da pesquisa, reflexão sobre a realidade que envolve a política de inclusão escolar

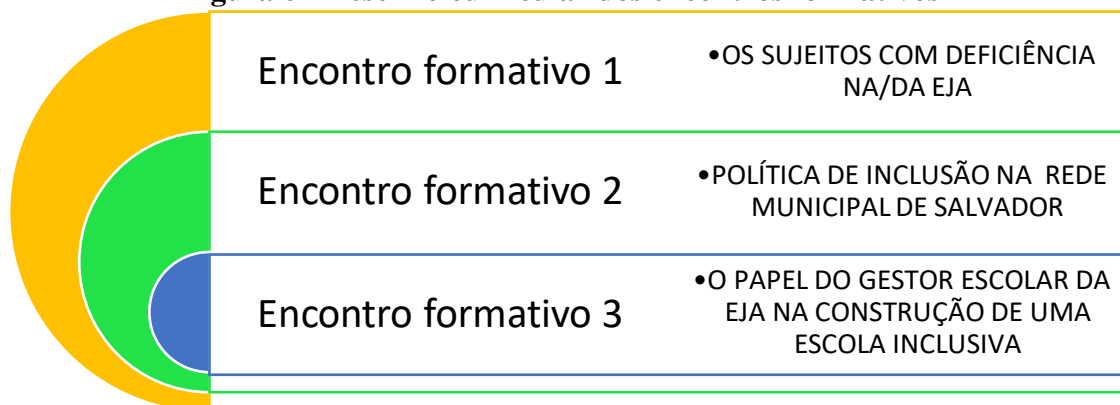
na Rede Municipal de Salvador. A referida formação atendeu os indicadores que levantamos durante a análise que são: os sujeitos da EJA na contemporaneidade, na rede municipal de Salvador, a falta de conhecimento da política da referida rede, e a importância do papel do gestor para a consolidação de uma escola inclusiva.

Teve como **objetivo geral**: Propiciar aos (às) gestores cursistas a reflexão sobre a realidade que envolve a política de inclusão escolar na EJA e sobre as possibilidades postas pelo exercício gestor, visando a consolidação da educação inclusiva. Os objetivos específicos foram:

- a) Compreender o processo histórico que influenciou no perfil dos sujeitos da EJA na atualidade
- b) Analisar dados sobre os alunos com deficiência na EJA no município de Salvador
- c) Discutir o conceito de política pública
- d) Analisar documento norteador municipal que aborda a política pública para a inclusão compreendendo o lugar que a EJA ocupa
- e) Refletir sobre os sentidos de ser gestor na EJA da Rede Municipal de Salvador
- f) Discutir o papel do gestor para a construção de uma escola inclusiva

Os encontros dialogais formativos ocorreram em três dias do mês de agosto de 2018 (07, 14 e 21), as datas foram organizadas com os participantes e suas temáticas foram materializados conforme a Figura 5 a seguir, nos quais os partícipes desenvolveram múltiplos e simultâneos processos de interação.

Figura 6 - Desenho curricular dos encontros formativos

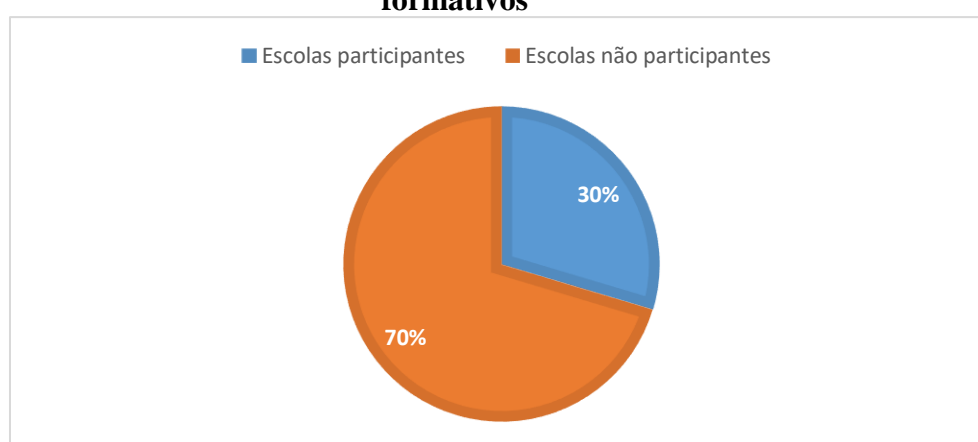


Fonte: Produzido pela pesquisadora em 2018

Os sujeitos participantes da pesquisa foram os gestores escolares que atuam na GRE Cabula como coordenadores, vice-diretores, diretores; e que são também aqui nomeados com

a sigla GE seguido de numeral. O convite foi distribuído para todas as escolas que ofertam a EJA na referida gerência, sendo a adesão voluntária. Alguns dos gestores que participaram do encontro formativo também estiveram presentes em outros momentos da pesquisa: apresentação do projeto e/ou no grupo focal. Tivemos um percentual discreto de participação das escolas, conforme o Gráfico 4. Consideramos que a conjuntura social da rede municipal nesse período, envolvendo mobilizações e greve por melhoria na educação, influenciou a adesão das escolas para a proposta.

Gráfico 4 - Participação das escolas municipais da GRE Cabula nos encontros formativos



Fonte: Produzido pela pesquisadora em 2018

Sobre a função que os sujeitos exercem nas escolas, percebemos que os coordenadores foram mais presentes nos encontros, conforme demonstra a Tabela 5, nos levando a questionar o que leva o vice-diretor e/ou diretor a estar ausente nas formações. Seria a falta de interesse na temática? As demandas nas escolas, principalmente do diurno? Contudo, ficou evidente a parceria da equipe gestora de algumas escolas que se revezaram nos encontros, ora indo o coordenador, ora indo o diretor ou vice.

Tabela 5 - Participação da equipe gestora nos encontros formativos

Sujeitos	Encontro 1	Encontro 2	Encontro 3
Diretor	28%	28%	56%
Vice-diretor	14%	0%	12%
Coordenador	58%	78%	12%

Fonte: Produzido pela pesquisadora em 2018

A seguir trazemos a descrição de cada encontro seguido de nossas contribuições acerca da reflexão sobre a realidade que envolve a política de inclusão escolar na EJA e sobre as possibilidades postas pelo exercício gestor, visando a consolidação da educação inclusiva.

Encontro formativo 1

O lugar escolhido para o nosso primeiro encontro era conhecido pelos participantes, o auditório de uma escola municipal situada no bairro Cabula VI, que faz parte da rotina de reuniões dos gestores. Um lugar calmo, com privacidade adequada, confortável e livre de interferências sonoras, além de fácil acesso para os participantes, por estar situado na localidade que trabalham.

Iniciamos o encontro descrevendo nossas intenções com a proposta formativa, firmando acordo de participação, e apresentando os objetivos específicos que foram: compreender o processo histórico que influenciou no perfil dos sujeitos da EJA na atualidade; analisar dados sobre os alunos com deficiência na EJA no município de Salvador.

Como elemento disparador de reflexão sobre a necessidade da efetivação de uma educação inclusiva, lemos para e com os presentes, um trecho da Declaração de Madri, 2002:

Uma sociedade que exclui parte de seus membros é uma sociedade empobrecida. As ações que melhoram as condições para as pessoas com deficiência resultarão em se projetar um mundo flexível para todos. O que for feito hoje em nome da questão da deficiência terá significado para todos no mundo de amanhã (ONU, 2002, p.1).

A citação acima compõe o pensamento da época, quando foi proclamado o ano europeu das pessoas com deficiência, trazendo discussões sobre a deficiência como uma questão de direitos humanos e problematizando a invisibilidade desses sujeitos. Serviu para sensibilizar os gestores sobre a importância de nossas ações diárias no âmbito de nossas escolas. A seguir, apresentamos para o grupo de gestores, dados internacionais e nacionais com o percentual de pessoas com deficiências no Brasil e no mundo, apresentando o global para chegarmos em nosso município. Apresentamos também para os sujeitos, dados sobre Salvador: o total de pessoas com deficiências, os tipos de deficiências, como também o quantitativo de alunos com deficiência matriculados na Educação de Jovens e Adultos no nosso sistema municipal de ensino, no período de 2013 a 2018.

Após a apresentação dos dados foram discutidos os seguintes temas:

- A deficiência como uma construção sócia histórica

- Os modelos médico e social da deficiência
- O conceito de deficiência segundo Diniz e Werneck
- Tipos de deficiência

Seguimos, então, com a análise da fala dos gestores que participaram de outros momentos da pesquisa (entrevista e grupo focal) para que os cursistas gestores avaliassem o conceito de deficiência apresentado por eles. Nesse momento apontaram que as falas estavam muito relacionadas ao modelo médico da deficiência, em limitar o aluno a um atributo físico ou intelectual. Os participantes foram então agrupados em dois grupos (Grupos A e B) para que refletissem sobre a pessoa com deficiência e construíssem de forma coletiva um conceito, conforme segue:

Consideramos deficiência como tudo que limita o ser humano em vários aspectos como fatores hereditários, genéticos ou adquiridos. A deficiência pode ser de ordem física, cognitiva, motora, intelectual (GRUPO A).

São indivíduos que apresentam limitações orgânicas que afetam seu desempenho em determinado aspecto (físico, cognitivo, entre outros), o que não invalida o reconhecimento de suas potencialidades (GRUPO B).

O conceito criado pelos participantes mostra um olhar também voltado para a questão da deficiência como falta ou limitação, conceitos que se aproximam muito do modelo médico da deficiência, embora tragam a contribuição do reconhecimento das potencialidades dos indivíduos. Não houve muita diferença entre os conceitos colhidos no início da pesquisa, nos levando a refletir que a mudança de um conceito leva tempo, tempo de aprendizado, tempo de escuta, tempo de reflexão. A transformação de conceito está relacionada também a questão dos paradigmas historicamente construídos.

Trazemos em nossa pesquisa a concepção de paradigmas como construções históricas referendadas pela humanidade em determinado tempo e que ao serem questionados por não responderem mais aos problemas sociais entram em crise (ASSMANN, 1998; MANTOAN, 2003). Essa crise paradigmática impulsiona transformações, e um caminhar para um novo modelo que requer ruptura com antigos conceitos. Importante ressaltar que após a conclusão das discussões o GE5 considerou ser este um momento de reflexão pois: “paramos para pensar e analisar determinadas ‘verdades’ já impregnadas no âmbito da inclusão”. A fala da gestora nos remete a mudança de paradigmas que vivenciamos na educação.

O nosso primeiro encontro suscitou nos gestores reflexões sobre o momento de transformação que vivenciamos na escola e dentro de cada um de nós em busca de uma escola inclusiva que considere a diversidade de todos os homens e mulheres. Os dados numéricos apresentados sobre os alunos com deficiência na EJA em nossa rede de ensino conduziram

para a compreensão de todo o processo histórico que envolve esse ser humano, contribuindo assim para a efetivação da inclusão escolar na referida rede.

Finalizamos questionando os gestores se incluíam a temática tratada nesse primeiro encontro num curso de formação para gestores escolares municipais como pré-requisito para a eleição direta. Os cursistas abordaram que:

Claro que sim, pois é uma realidade na rede municipal que para mim, não vem sendo trabalhada de forma sistemática como deveria (GE 5).

Sim, pois é uma temática que ainda existe muita controvérsia (GE 1).

Sim, pois é uma temática que carece de discussão e aprofundamento, sobretudo no que tange a um movimento contrário a invisibilização existente do aluno da EJA e em situação de inclusão (GE 2).

Fica evidente a necessidade de uma política de formação para os gestores escolares que possa desmistificar conceitos enraizados, sensibilizar para novos olhares e subsidiar os profissionais de educação para uma demanda cada vez mais crescente que é a presença de alunos com deficiência em nossas turmas de EJA. Uma formação que além de propiciar a reflexão contemple também a dimensão do engajamento com vistas à transformação social. O gestor precisa ser coconstrutor da sua formação sendo capaz de avaliar as próprias práticas, refletir sobre elas, e assim contribuir para as modificações nas lógicas de ensino.

Encontro formativo 2

Nosso segundo encontro foi realizado no dia 14 de agosto, em outra escola municipal da GRE Cabula, pois, a anterior não estava disponível. A escola foi cedida e organizada gentilmente pela gestora, também participante da pesquisa, que viabilizou todos os recursos necessários para a nossa acolhida. A comunicação sobre a mudança do local foi feita por aplicativo de troca de mensagens e por email com contatos recolhidos no primeiro momento. Nesse encontro tivemos um percentual de 70% de gestoras que também estavam no primeiro, o que nos leva a refletir sobre o interesse na formação.

Iniciamos retomando os pontos abordados no encontro anterior, e apresentamos os objetivos que foram: Discutir o conceito de política pública. Analisar documento norteador municipal que aborda a política pública para a inclusão compreendendo o lugar que a EJA ocupa. Subsidiar essa discussão com a utilização do Capítulo III da dissertação intitulada Políticas públicas educacionais para a inclusão. O diálogo estabelecido com os gestores trouxe como proposição lançar um olhar no contexto histórico das políticas educacionais para a

inclusão buscando, na medida do possível, fazer relações com o que eles percebem na Rede Municipal de Salvador.

As seguintes temáticas foram trabalhadas:

- Conceito de políticas públicas
- Documentos oficiais sobre/para inclusão: Declaração de Salamanca, LDBEN 9394/96, Diretrizes Nacionais para Educação Especial, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, Lei Brasileira da pessoa com deficiência, Diretrizes Baianas para a inclusão
- Documentos norteadores da inclusão na Rede Municipal de Salvador Resolução nº 038, Plano Municipal de Educação, Orientações Básicas para a organização de uma escola para todos.

Discutimos de forma breve sobre os documentos internacionais enfatizando a Declaração de Salamanca como marco para a inclusão dos alunos com deficiência nas classes regulares, afirmando a educação inclusiva através de uma nova concepção do sujeito com deficiência: uma pessoa com características e habilidades, seres únicos; e a necessidade da adequação dos sistemas de ensino visando minimizar as barreiras.

Abordamos, depois, os documentos nacionais e sua aplicabilidade, bem como as inovações trazidas sobre e para o público-alvo da educação especial. Ao chegarmos nas diretrizes estaduais os gestores afirmaram desconhecer, o que se deve ao fato de ser bastante recente, do final de 2017.

Como nosso objetivo era chegar no contexto municipal e realizar um maior aprofundamento, discutimos cada um dos documentos buscando instrumentalizar os gestores para que conhecessem a legislação municipal vigente para a inclusão buscando a sua efetividade, ou seja, realizar ações no interior das escolas que leve a materializar o que está preconizado no papel. Trouxemos para a análise dos gestores os seguintes instrumentos: As orientações básicas para a organização de uma escola para todos, o Plano Municipal de Educação e a Resolução nº 038/2013.

Ao chegarmos nesse último instrumento passamos para um outro momento da formação na qual os gestores analisaram, em pequenos grupos, a resolução que estabelece normas para a Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva para todas as etapas e modalidades, no Sistema Municipal de Ensino de Salvador. O desafio lançado foi analisar o documento buscando enxergar a EJA. Após a análise conjunta e ouvirem seus pares os gestores abordaram que a referida resolução:

É evasiva, anuncia algo, mas no decorrer ela não cumpre o que foi anunciado (GE6).

Parecida com a LDB, contempla tudo...no geral (GE 7).

É muito ampla e pouco detalhada (GE 8).

Os gestores avaliam que a resolução mesmo em consonância com a Lei de Diretrizes e Bases não trata de forma específica das questões que preconiza, o que dificulta a sua aplicabilidade. Ainda sobre a questão dos sujeitos da EJA afirmam que só se refere ao jovem concernente a matrícula, deixando o adulto e o idoso na obscuridade: “Quando se refere a educação do jovem está relacionado à matrícula, nos demais momentos fica subtendido, o que dá margem a várias interpretações” (GE 3). Os participantes consideram o texto da resolução excludente pois não traz clareza quanto aos sujeitos da EJA.

Foi problematizado principalmente três aspectos da resolução: o público alvo, estudos e certificação e, o acesso, permanência e desenvolvimento do público alvo. Ressaltamos que os gestores consideraram muito pertinente a discussão acerca dos documentos que normatizam a educação, inclusiva porque o desconhecimento desses instrumentos prejudica a sua aplicabilidade. Relataram também que, pelo tempo de regulamentação poderíamos estar em outro patamar de implementação. Finalizamos o encontro estabelecendo acordos para o nosso próximo e último encontro, relatado a seguir.

Encontro formativo 3

O nosso terceiro encontro aconteceu também no mesmo local do anterior, em uma escola pública municipal situada na GRE Cabula, no dia 21 de agosto de 2018. A adesão dos participantes foi menor pois, as escolas estavam realizando uma avaliação diagnóstica dos educandos da EJA, mas consideramos pertinente dar continuidade à formação valorizando os sujeitos que estavam presentes. O referido instrumento avaliativo foi implementado pela Coordenadoria de Acompanhamento Pedagógico, com o objetivo de identificar e sistematizar o nível de escrita dos alunos da referida modalidade. Apesar de avaliação não ser o tema de nosso estudo, foi possível perceber que nas orientações recebidas não tinha nenhuma proposição com relação aos alunos público alvo da Educação Especial presentes em nossas escolas.

Nosso último encontro aconteceu na Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla, que acontece entre os dias 21 a 28 de agosto. Essa data está respaldada na Lei 13.585, de dezembro de 2017 (BRASIL, 2017), que visa o desenvolvimento de

conteúdos para conscientizar a sociedade sobre as necessidades específicas de organização social e de políticas públicas para promover a inclusão social desse segmento populacional e para combater o preconceito e a discriminação. E teve como temática em 2018 "Família e pessoa com deficiência, protagonistas na implementação das políticas públicas".

Iniciamos informando aos gestores cursistas sobre a importância dessa semana, retomando as abordagens realizadas nos demais momentos dialogais. Apontamos a inclusão como um movimento que permeia vários segmentos da sociedade, mobilizando diferentes grupos e que a escola precisa ser partícipe nesse processo. Depois elencamos os objetivos desse terceiro encontro: Refletir sobre os sentidos de ser gestor na EJA da Rede Municipal de Salvador. Discutir o papel do gestor para a construção de uma escola inclusiva.

Visando desmistificar alguns conceitos levantados na entrevista sobre a visão da EJA, conduzindo os sujeitos a construir sentidos outros sobre essa modalidade, optamos por iniciar falando um pouco sobre a abordagem histórica da EJA como um direito garantido pela Constituição brasileira e pela LDBEN 9394/96. A discussão foi no intuito de problematizar a nossa visão sobre a modalidade que trabalhamos, pois, o olhar pode influenciar a ação, e o gestor é alguém que implementa e mobiliza ações.

Fazendo a interface entre EJA e inclusão, optamos por exibir o vídeo com a apresentação da Prof^a Dr^a Analise Silva durante o XII Ciclo de debates, oficinas e mostra de trabalhos sobre Educação Inclusiva e necessidades educacionais, realizado na Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, em 10 de setembro de 2015. A apresentação fez parte da Mesa redonda: Inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos.

A Prof^a Analise Silva é pós doutora pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro e foi representante dos Fóruns de EJA do Brasil na Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA) do MEC/SECADI no biênio 2012/2013. A sua fala trouxe várias inquietações para os cursistas que puderam perceber que a realidade das nossas escolas tem eco em outros lugares. Não estamos sozinhos na luta pela garantia da educação de qualidade para os jovens, adultos e idosos com deficiência.

Nesse contexto da EJA como direito e da inclusão da pessoa com deficiência, problematizamos sobre o papel do gestor escolar. Trouxemos algumas atribuições desse gestor com um fazer múltiplo e tão necessário: gerenciar questões administrativas e financeiras; mobilizar a comunidade escolar; investir na formação de seus pares; administrar questões pedagógicas; promover parcerias e acompanhar a aprendizagem dos alunos. O GE 6 acrescentou ainda uma outra atribuição muito importante que é a de administrar conflitos. Os demais participantes elencaram elementos fundantes para uma gestão que se quer inclusiva,

além da democracia, participação, diálogo, também a sensibilidade, socialização, incentivo, a escuta, e a compreensão das diferenças.

A gestão democrática perde seu sentido se não for construída de forma coletiva, com participação e responsabilidade. Entendemos que, para que os sujeitos sejam estimulados a atuar precisam ser ouvidos e respeitados. Democracia também é respeito pelas diferenças, pela história de vida, pelo saber popular acumulado historicamente.

Os participantes foram questionados sobre como definiriam a sua atuação como gestor escolar na EJA. Momento de olhar para dentro de si:

Definiria como um profissional comprometido com o trabalho e com a função que exerce, compartilhando com seus pares dentro das possibilidades (GE 2).

Processo intenso de aprendizagem pessoal, busco dar retorno das minhas expectativas e as dos sujeitos da EJA (GE 1).

Tenho um papel importante de incentivar e acreditar na capacidade de todos os alunos e mostrando que a educação é um direito (GE 3).

Os gestores apontam para a complexidade do papel do gestor trazendo questões relevantes como o comprometimento de um profissional que se forma durante o exercício da função e que tem a responsabilidade de atender as expectativas do seu público. Mais uma vez a formação é abordada pelo GE1 enfatizando ser um processo intenso. A discussão seguiu com compreensão de que essa equipe gestora precisa romper com a dicotomia entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, opondo-se à fragmentação das práticas pedagógicas e educacionais. Necessita também de conhecimento da modalidade e investimento nos educandos da EJA, contribuindo para a consolidação das políticas públicas educacionais que assegurem o direito à educação para todos os que chegam a escola.

Finalizamos nossa discussão nos questionando nesse cenário atual sobre o caminho (ou seria melhor os caminhos?) possível para a construção de uma escola inclusiva na EJA. Discutimos com os gestores acerca das seguintes possibilidades: Olhar atento para a diversidade dos sujeitos, bem como, denunciar toda e qualquer tentativa de homogeneização. Buscar promover educação para todos e todas, multiplicando saberes que sejam pilares para a estruturação de uma sociedade para todos. Democratizar o ensino visando a humanização. Oportunizar o acesso a bens culturais impedindo a exclusão. Promover mudanças na mentalidade e na cultura pedagógica, redefinindo o papel social da escola através da utilização de novas concepções educacionais. Considerar o tempo de desenvolvimento de

cada sujeito aprendente. Perceber as diferenças como um elemento enriquecedor do processo de aprendizagem.

Percebemos que os encontros realizados, apesar de serem breves, atingiram o objetivo de oportunizar aos gestores cursistas a reflexão sobre a realidade que envolve a política de inclusão escolar na EJA e sobre as possibilidades postas pelo exercício gestor, visando a consolidação da educação inclusiva. Ao serem questionados sobre a importância desses momentos para a sua prática no que diz respeito a inclusão dos alunos com deficiência na EJA, apontaram que:

Os encontros me levaram a ter um olhar mais sensível com os alunos com deficiência, principalmente no que se refere a falta de políticas, leis e formação que podem ajudar no aprendizado dos alunos com deficiência. Gostaria que tivesse mais, estes dias foram ótimos para refletir a minha prática (GE 8).

Possibilitou novas aprendizagens e ampliação do olhar para questões que já não considerava (GE 3).

Gostei do encontro, foi muito proveitoso e reflexivo (GE5).

Muito bom, pois nós gestores dos diversos fazeres da unidade escolar, precisamos ampliar os conhecimentos nessa temática (GE 1).

Ao concluir cada encontro solicitávamos dos participantes que escolhessem uma palavra que definisse esse momento de troca, de interação. Somos seres de linguagem e ela expressa os sentidos que atribuímos as nossas ações. A palavra revela quem somos, nossos desejos e anseios. As palavras utilizadas pelos gestores cursistas foram: **reflexão, troca de saberes, conhecimento, motivação, crescimento**, conforme pode ser visto na Figura 6.

Figura 7 - Nuvem de palavras com a síntese dos encontros



Fonte: Produzida pela pesquisadora em 2018

Com base nas palavras usadas percebemos que o Encontro Dialogal Formativo cumpriu o propósito de ser um momento de troca de saberes, tendo o diálogo como premissa principal. Uma formação que problematizou o fazer gestor, levantando inquietações para um aprendizado mais efetivo, reflexão sobre a política de inclusão escolar na rede municipal de Salvador, e a importância do papel do gestor para a consolidação de uma educação inclusiva.

CONSIDERAÇÕES (IN)CONCLUSIVAS: COMPONDO FIOS PARA OUTRAS TESSITURAS

Chegar ao fim de um trabalho de pesquisa traz um misto de dever cumprido, permeado com a responsabilidade por uma produção que sai do âmbito privado para se tornar público. A pesquisa intitulada “Gestores escolares: a construção de sentidos da inclusão escolar de jovens e adultos na rede municipal de Salvador” pode ser considerada como uma produção coletiva, que terá continuidade a partir das leituras e interpretações de todos aqueles que tiverem acesso e a utilizarem como subsídios de outras pesquisas.

Vem revelar para o leitor as nuances que envolvem a política de inclusão escolar dos educandos da EJA, através da seguinte questão norteadora: Quais os sentidos atribuídos pelos gestores sobre a política de inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Salvador situadas na GRE Cabula que atendem alunos com deficiência? A busca pela elucidação da situação problema exigiu da pesquisadora um investimento na construção de um aporte teórico não muito familiar quando se propôs a pesquisar concomitantemente dois assuntos que não são recorrentes nas literaturas: inclusão de pessoas com deficiência e EJA.

Os objetivos foram perseguidos para elucidação da questão proposta. Ao investigar as publicações legais que respaldam a política de inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos, nas Escolas Municipais de Salvador, foi necessário antes recorrer a documentos internacionais e nacionais para só depois chegar no local, com uma visão ampla de como esses instrumentos são construídos, em qual momento histórico e suas motivações. Analisar as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação nas escolas da rede e as implicações da política de inclusão escolar para a EJA nos trouxe uma compreensão política que precisamos ter ao nos questionarmos sobre a visibilidade que os sujeitos da EJA precisam desfrutar para que não fiquem mais à margem das políticas públicas.

E finalmente, nos debruçamos em analisar os sentidos atribuídos pelos gestores sobre a política de inclusão escolar das pessoas com deficiência na EJA. Consideramos que os sentidos atribuídos à inclusão, interfere nas ações voltadas para a sua implementação. Os gestores escolares conferiram à inclusão os seguintes sentidos: a inclusão como um direito, como pertencimento e também como mola propulsora para a formação dos gestores escolares.

Os gestores escolares atribuem diferentes sentidos à deficiência, revelando em sua linguagem conceitos que denotam uma compreensão ainda pautada na ótica médica. Trazem conceitos relacionando-a como algo que falta, não observando que o que falta mesmo é

eliminar as barreiras que a sociedade impõe e que limita a pessoa com deficiência. Os sentidos que atribuem à inclusão se relacionam a questão do direito que precisa ser assegurado a todos os sujeitos. Quando falamos de direitos percebemos que quando asseguramos a aqueles que tem deficiência, todos ganham, pois não há como deixar mais ninguém de fora dos portões da escola.

Revelam a inclusão associada também ao sentimento de pertencimento, considerando que cada pessoa é um sujeito de direito, de sua história e que detém conhecimentos que o torna cidadão com uma identidade própria. A inclusão se revela como uma mola propulsora para a formação dos gestores escolares. Os sujeitos que chegam às escolas exigem de toda equipe escolar novos conhecimentos, o que torna necessário, além da formação inicial, a formação continuada.

Defendemos, nesta pesquisa, uma formação continuada para os gestores escolares, que aconteça durante a sua atuação, que busque através da escuta e da reflexão, uma reavaliação dos sentidos das ações no interior da escola, capazes de efetivar a inclusão. Defendemos também a constituição de uma equipe gestora na EJA, formada pelo diretor, vice-diretor e coordenador, que trabalham de forma organizada e participativa, visando à consolidação dos direitos instituídos nos documentos norteadores.

O público alvo deste estudo foi composto por 22 gestores que atuam na Rede Municipal de Salvador. O *locus* da nossa pesquisa foi a região do Cabula que é a gerência de ensino que mais atende alunos da EJA em toda a Rede Municipal de Salvador, administrando 27 escolas que ofertam a referida modalidade. Essa gerência é também o lugar de atuação da pesquisadora, que conjugou a ação de pesquisar e participar, razão pela qual foi escolhido como procedimento técnico a Pesquisa Participante (PP). Essa pesquisa teve como ponto de partida a realidade social que se configurou a partir da percepção do aumento de alunos com deficiência na EJA.

A Pesquisa Participante pressupõe um compromisso político com o objetivo de melhoria da realidade observada. Durante a pesquisa foi possível conhecer melhor a rede municipal de ensino, como ela está constituída, os agentes que executam funções diferentes nas chamadas coordenadorias e nas gerências de ensino, como também diferentes escolas da Gerência Regional do Cabula. Esse conhecimento norteou as ações da pesquisadora, respeitando a realidade local, sua historicidade e diversidade. A PP nos levou ao campo concreto não sendo apenas um apontador de problemas, mas antes um partícipe envolvido e participante do processo de inclusão de jovens e adultos.

A trajetória metodológica percorrida além da Pesquisa Participante se pautou na abordagem qualitativa com informações produzidas no ambiente natural analisando não apenas o resultado final, mas sim todo o caminhar da pesquisa. Nessa abordagem os sujeitos cumpriram um papel fundamental demonstrando o seu posicionamento ideológico, os sentidos que dão às suas ações e como enxergam a política de inclusão na rede que atuam.

Durante o caminhar na PP elegemos alguns dispositivos para que pudéssemos produzir informações. Os instrumentos escolhidos, a análise documental, a entrevista e o grupo focal, enriqueceram a pesquisa pois os dois últimos estavam pautados no diálogo e na colaboração dos participantes. Durante a entrevista foi possível uma interação social através da escuta sensível para sentir/ouvir os tons, os ritmos, as pausas. Esse instrumento aproximou o pesquisador e pesquisados sendo assim um convite à reflexão e se constituiu como uma experiência dialógica de aproximação e distanciamento. Aproximação para tentar ouvir os ditos e, distanciamento para captar os não-ditos, buscando a interpretação dos sentidos atribuídos na linguagem usada. Os não-ditos ocultados pelas palavras, mas ditos em momentos de silenciamento, ocultados pelo texto verbal, mas expressados pelos textos não verbais.

O grupo focal também foi uma técnica relevante para a nossa análise dos sentidos. Um momento de interação com a possibilidade de ouvir vários sujeitos, com características semelhantes, porém diversos, além de observar as interações características do processo grupal. Esses dispositivos trouxeram elementos que fundamentaram a aplicação do projeto de intervenção que intitulamos de Encontro Dialogal Formativo: Inclusão e gestão escolar na EJA. A referida proposta buscou oportunizar aos gestores escolares participantes da pesquisa reflexão sobre a realidade que envolve a política de inclusão escolar na Rede Municipal de Salvador.

Consideramos que enquanto caminhávamos fomos transformados pelas descobertas e conhecimentos que construímos no caminho, avaliando o nosso papel enquanto gestora na/da EJA, pois pesquisar e aprender são partes de um mesmo processo de conhecer. O desenvolvimento da pesquisa se constituiu para o pesquisador como a abertura para outros olhares, atribuindo assim novos sentidos à inclusão escolar do educando com deficiência na EJA e a avaliação de nossa postura frente a questões educacionais que emergem no cotidiano atual. Nesse sentido cabe enfatizar que os estudos no Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA) cumpriram o seu papel ao embasar teoricamente esses estudos e conduzir a um caminho problematizador acerca de questões que permeiam o cotidiano escolar em nosso país na contemporaneidade.

Foi possível também durante a pesquisa um olhar da pesquisadora para si avaliando suas concepções relacionadas a inclusão. Enquanto lia e interagiu com os pares foi preciso reavaliar as ações como gestora visando o fortalecimento da EJA em Salvador. E pessoalmente, acreditamos que este estudo promoveu uma mudança profunda em nossa relação com a construção do conhecimento, que agora perpassa por habilidades de pesquisadora que só podiam ser desenvolvidas a partir da vivência em um tipo de experiência como esta. As dificuldades enfrentadas no processo, desde a burocracia exigida pela Secretaria, ainda na aprovação do projeto, até a baixa adesão dos diretores escolares, nos levaram a entender que a pesquisa é uma construção coletiva que se (re)estrutura no caminhar e que a resiliência precisa se fazer presente para a superação dos obstáculos.

Ao buscarmos a compreensão sobre os sentidos que os gestores escolares atribuem à política de inclusão de jovens e adultos com deficiência na EJA refletimos sobre nosso sistema escolar e nossas pedagogias. A chegada dos sujeitos diversos nas escolas desperta (ou pelo menos deveria, a sensibilidade escolar e responsabilidade dos gestores para a afirmação dos educandos como sujeitos de direitos. Compreendemos que, para que uma escola se torne realmente inclusiva necessita de uma reorganização dos sistemas educacionais que precisam ser inclusivos para subsidiar as suas unidades escolares. Exige-se, portanto, uma articulação intersetorial que formule e implemente políticas, partindo de uma visão integrada dos problemas sociais.

Entendemos também que não basta apenas replicar as políticas internacionais e/ou nacionais em contextos locais sem antes buscar atender as diversidades. Para que a inclusão realmente ocorra é preciso respeitar o (di)verso que não pode ser visto apenas no sujeito, mas antes na cultura que o permeia. Cultura construída nas relações, que nos forma e revela em seu conjunto os sentidos que podem ser interpretados.

Durante os encontros dialogais percebemos a necessidade de construirmos conhecimento com os gestores da rede municipal que perpassasse sobre o perfil dos educandos que compõe a EJA na atualidade, como também acerca dos documentos que norteiam a política de inclusão na rede. O desconhecimento por parte dos gestores desses instrumentos revela-se como um impeditivo para a implantação da política de inclusão escolar. Deixamos então o projeto dos encontros dialogais, conforme pode ser visto no Apêndice F, como subsídio para que o município de Salvador possa implementar ações formativas para os gestores que atuam na EJA visando a consolidação de uma educação inclusiva.

Percebemos também que as ações desenvolvidas pela rede municipal de Salvador nos últimos anos têm deixado à margem os alunos, jovens e adultos, com deficiência. As ações

são pontuais, descontínuas e não promovem a acessibilidade em todas as suas dimensões para esses sujeitos de direitos. Recomendamos aqui a referida rede uma análise dos documentos norteadores de forma a contemplar os educandos citados e também uma reflexão das ações implementadas visando a melhoria da qualidade de ensino para todos.

Nosso desejo é que esse estudo incentive novas pesquisas que busquem a cada dia uma melhor compreensão da política de inclusão escolar a que nos referimos de forma que seja possível discutir fazendo a interface entre inclusão e EJA, e a garantia do direito à educação. Entendemos que as pesquisas acadêmicas corroboram para a melhoria do ensino público e podem suscitar sentidos outros que visem garantir direitos já preconizados e que precisam ser assegurados para todos indistintamente. A nossa recomendação é por entendermos que diferentes campos podem ser beneficiados com esse estudo contribuindo assim com outros fios que possam compor novas tessituras.

No campo da história pode subsidiar políticas de apoio aos alunos com deficiência nas classes de EJA. No campo sociológico pode contribuir para estudos focados em grupos escolares invisibilizados. No campo político, pode fortalecer políticas de apoio para os estudantes da EJA, como também fortalecer a militância a favor das pessoas com deficiência. No campo da Psicologia romper com o paradigma da deficiência apenas sobre a ótica médica, tendo o diagnóstico como o elemento principal para a compreensão do sujeito, sem considerar que ele é um ser complexo e plural.

Observamos, no caminhar da pesquisa, que a relação entre a EJA e a deficiência ainda é tímida, se tomarmos como base as pesquisas realizadas sobre o tema. Os dados relatados neste estudo revelam um aumento no percentual de matrículas de alunos com deficiência na EJA na rede municipal de Salvador, acompanhando dados nacionais. Esses números tendem a aumentar, considerando a política inclusiva que favorece a inserção desses alunos no ambiente educacional.

A pesquisa demonstra a sua relevância ao buscar tirar esses sujeitos da invisibilidade. Aponta também para a ampliação do olhar sobre o educando da EJA como sujeito de direitos, que constrói sua identidade a partir de sua história na sociedade. Um olhar voltado para a diversidade que chega às nossas escolas, e que clama por uma militância pela igualdade, mas não de forma a tornar o outro igual a mim, mas sim em lutar para que ele tenha as mesmas condições de acesso e permanência nos espaços escolares.

As possibilidades de análise deste objeto de estudo não se encerram aqui, por isso, acreditamos que a partir do que foi apresentado e discutido pode-se levantar estudos futuros, pesquisas e investigações que gerem questões outras alimentando o ciclo da pesquisa, como: a

questão do currículo para o aluno com deficiência na EJA, a avaliação voltada para uma concepção inclusiva, o uso de tecnologias assistiva como meio de propiciar a aprendizagem para jovens e adultos com deficiência, e a importância da sala de recursos multifuncionais, entre outras. Por fim, percebemos que a interface entre inclusão, EJA e políticas públicas é de extrema importância na área educacional, exigindo maiores aportes e novas pesquisas. O convite, portanto, é para que novas tessituras sejam construídas.

REFERÊNCIAS

- ACORSI, Roberta. Inclusão: (im)possibilidades para a educação. *In*: LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Henn (Orgs.). **Aprendizagem & Inclusão**: implicações curriculares. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 177-193.
- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira et al. Reflexões sobre sentido e significado. *In*: BOCK, Ana Mercês B.; GONÇALVES, Maria da Graça M. (Orgs.). **A dimensão subjetiva da realidade**: uma leitura sócio-histórica. São Paulo: Cortez, 2009.
- AMORIM, Antonio. Inovação, qualidade do ensino e saberes educacionais: Caminhos da gestão escolar contemporânea. **Revista Ibero-americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 10, n. 2, p.400-416, jun. 2015. Trimestral.
- _____. Encontro Internacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos - ALFAEEJA, 2, 2015, Salvador. **Gestão escolar e educacional em Educação de Jovens e Adultos**: a inovação e a qualidade dos processos gestores, dentro das instituições de ensino. Salvador: Eduneb, 2015. 385 p.
- _____. **Escola**: uma organização social complexa e plural. Santa Cruz do Rio Pardo, SP: Viena, 2007
- ARENDDT, Hannah. **As origens do totalitarismo**. São Paulo: Companhia das Letras, 1989.
- ARROYO, Miguel Gonzales. **Passageiros da noite**: do trabalho para a EJA, itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017
- _____. O direito à educação e a nova segregação social e racial – tempos insatisfatórios? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 03, p. 15-47, jul-set 2015. Trimestral
- _____. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- _____. Políticas educacionais e desigualdades: à procura de novos significados. **Educação e Sociedade**: Campinas, v. 31, n. 113, p.1381-1416, dez. 2010. Trimestral.
- _____. **Imagens Quebradas**: Trajetórias e tempos de alunos e mestres. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencontrar a educação**. São Paulo: Unimep, 1998.
- BAHIA. Secretaria da Educação do Estado da. **Diretrizes da educação inclusiva no estado da Bahia**: pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação. Disponível em: <<http://escolas.educacao.ba.gov.br/educacaoespecial1>>. Acesso em: 27 set. 2017.
- BAHIA. Companhia de Desenvolvimento Urbano do Estado da Bahia -CONDER. **Painel de informações**: dados socioeconômicos do município de Salvador por bairros e prefeituras-bairro /Sistema de Informações Geográficas Urbanas do Estado da Bahia (INFORMS -

Organizador). 5ª ed. Salvador: CONDER/INFORMS, 2016. Disponível em: <http://www.informs.conder.ba.gov.br/wp-content/uploads/2016/10/1_INFORMS_Painel_de_Informacoes_2016.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2017.

BAPTISTA, Cláudio Roberto. Sobre as diferenças e as desvantagens: fala-se de qual educação especial? In **Psicologia e educação: multiversos sentidos, olhares e experiências** (p.47). Porto Alegre: Editora UFRGS, 2003

BEHRENS, Marilda Aparecida. OLIARI, Anadir Luiza Thomé. A evolução dos Paradigmas na Educação: do pensamento científico tradicional a complexidade. **Revista Diálogo Educacional**. Curitiba, v. 7, n 22, p53-66, set/dez 2007.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

BOGDAN, R, S. BIKLEN. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, STRECK, R. Danilo (Org.). **Pesquisa participante: o sabor da partilha**. Aparecida, SP: Idéias et. Letras, 2006.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: <www.planalto.gov.br/ccivel_03/.../constituicao.htm>. Acesso em: 25 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Regulamenta as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 30 abr. 2017

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. Brasília: DF, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducspecial.pdf>>. Acesso em 25 abr. 2017

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) / Ministério da Educação (MEC)**. – Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/UFG, 2009. Disponível em: <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/documento_nacional_preparatorio_VI_CONFINTEA.pdf>, Acesso em 30 abr. 2017.

_____. Ministério da Educação: FNDE. Resolução nº 19, de 21 de maio de 2013. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e do Distrito Federal da educação básica. Resolução/CD/FNDE. **Diário Oficial da União**. Brasília: DF, 21 maio 2013. Disponível em <<http://www.fnde.gov.br/aceso-a-informacao/institucional/legislacao/item/4544-resolu%C3%A7%C3%A3o-cd-fnde-n%C2%BA-18,-de-21-de-maio-de-2013>>. Acesso em 25 abr. 2017.

_____. Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência. Lei nº 13.146, de 06 de julho de 2015. Regulamenta a lei brasileira de inclusão da pessoa com deficiência. **Diário Oficial da União**. Brasília: DF, 2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2015/Lei/L13146.htm>. Acesso em: 30 abr. 2017.

_____. Lei nº 13.585, de 26 de dezembro de 2017. Institui a Semana Nacional da Pessoa com Deficiência Intelectual e Múltipla. **Diário Oficial da União**. Brasília: DF, 2008. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13585.htm>. Acesso em 16 ago. 2017.

CAPRA, Fritjof. **A Teia da Vida**: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos. São Paulo: Cultrix, 2006.

CÉSAR, Margarida. (2003). A escola inclusiva enquanto espaço-tempo de diálogo de todos para todos. *In*: David Rodrigues (org.), **Perspectivas sobre a inclusão**: da educação à sociedade. Porto: Porto Editora, 2003

CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. Ática: São Paulo, 1994

_____. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 1, n. 24, p.5-15, dez. 2003. Trimestral.

CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONAE), 2010, Brasília, DF.
Construindo o Sistema Nacional articulado de Educação: o Plano Nacional de Educação, diretrizes e estratégias; Documento Final. Brasília, DF: MEC, 2010b. 164p. Disponível em: <http://conae.mec.gov.br/images/stories/pdf/pdf/documentos/documento_final.pdf>. Acesso em 12 fev. 2017

CORREIA, Patrícia Carla da Hora. **Modos de coMviver do índio com deficiência**: um estudo de caso na etnia indígena Pankararé. 2013. 224 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Programa da Pós Graduação em Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2013. Cap. 3.

CRESWEL, J. W. **Projeto de pesquisa**: método qualitativo, quantitativo e misto. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007. 296 p.

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

_____. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **Revista Brasileira de Política e Administração da Educação**, v.23, n.3, set./dez, 2007, p. 483-495

DANTAS, Tânia Regina. Formação em EJA: o Programa de Mestrado Profissional como uma proposta inovadora de inclusão social. *In*: DANTAS, Tânia Regina; AMORIM, Antonio; LEITE, Gildecio de Oliveira. **Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em educação de jovens e adultos**. Salvador: Edufba, 2016. Cap. 6. p. 131-149.

DEMO, Pedro. **Introdução à metodologia da ciência**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 1987

_____. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1995.

_____. **Pesquisa: princípio científico e educativo.** 14. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

DINIZ, Débora. **O que é deficiência.** São Paulo: Brasiliense, 2007

FALS BORBA, Orlando. **La investigación-acción en convergencias disciplinarias.** Lasafortum, v. 38, n. 4, p. 17-22, 2007.

FARIA, Edite Maria da Silva de. O percurso formativo dos professores/pesquisadores da EJA na contemporaneidade. **Revista Práxis Educacional:** Vitória da Conquista- BA, v. 5, n. 7, p. 151-164, jul./dez. 2009

FERREIRA, Maria da Conceição Alves. **Saberes pedagógicos/comunicacionais, pesquisa/formação:** reflexões sobre as experiências formativas das professoras online. 2012. 264 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Programa da Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010.

FERREIRA, Maria da Conceição Alves; BRITO, Talamira Taita Rodrigues. O itinerário investigativo: a etnopesquisa crítica/formação. **Revista Práxis Educacional:** Vitória da Conquista-BA, v. 11, n. 20, p. 311-332, set./dez. 2015

FERREIRA, Windyz B. Educação Inclusiva: Será que sou a favor ou contra uma escola de qualidade para todos? **Revista da Educação Especial.** Brasília, v.1, n.40, Out/2005.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **Dicionário Aurélio básico de Língua Portuguesa.** São Paulo: Nova Fronteira, 1995.

FOREST, M.; PEARPOINT, J. Inclusão: um panorama maior. *In:* MANTOAN, M. T. E. (Org.) **A integração de pessoas com deficiência:** contribuições para uma reflexão sobre o tema. São Paulo: Memnon, 1997. Cap.22, p.137-141.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Política e educação:** ensaios. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. **Educação como prática da liberdade.** São Paulo: Paz e Terra, 1989.

GAARDER, Jostein. **O mundo de Sofia:** romance da história da filosofia. São Paulo: Cia das Letras, 1995. João Azenha Jr.

GABARRÓN, Luis R.; LANDA, Libertad Hernandez. O que é a pesquisa participante. *In:* BRANDÃO, Carlos Rodrigues e STRECK, Danilo R.(org.). **Pesquisa participante:** a partilha do saber. Aparecida, SP: Idéias e Letras, 2006, p. 93-121

GADOTTI, Moacir. Educação de adultos como direito humano. **EJA em debate.** Florianópolis, Ano 2, n. 2, p. 12-29, jul. 2013

GAJARDO, M. Pesquisa participante, propostas e projetos. *In:* BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante.** São Paulo: Brasiliense, 1984. cap. 2, p. 15-50.

GARCIA, Pedro Benjamim. Paradigmas em crise e a educação. *In:* BRANDÃO, Zaia. (Org.). **A crise dos paradigmas e a Educação.** São Paulo: Cortez, 1997, cap.1, p.58-66.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal na pesquisa em Ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro 2005.

GEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001. 247 p. Tradução: Vera Ribeiro.

_____. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: Ltc, 1978. 213 p

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas da pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HADDAD, Sérgio; PIERRO, Maria Clara Di. Escolarização de jovens e adultos, **Revista Brasileira de Educação**, n. 14, maio-ago 2000, p.108-130

HAGUETTE, Teresa Maria Frota. **Metodologias Qualitativas na Sociologia**. Petrópolis: RJ, Vozes, 1992.

IBGE. Censo Demográfico 2010 – **Características Gerais da População, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2012. Acompanha 1 CD-ROM. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Censos/Censo_Demografico_2010/Caracteristicas_Gerais_Religiao_De_ficiencia/caracteristicas_religiao_deficiencia.pdf>. Acesso em: mar. 2017.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **IBGE Cidades**. 2010. Disponível em: <http://cidades.ibge.gov.br/xtras/perfil.php?lang=&codmun=292740&search=bahia|salvador|infograficos:-informacoes-completas>. Acesso em: 30 abr. 2017.

INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica 2016**: Notas estatísticas. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/censo-escolar>. Acesso em: 10 abr. 2018.

INEP Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (INEP), Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopse Estatística da Educação Básica 2017**. Brasília: INEP, 2018. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>. Acesso em 10 abr. 2018.

IRELAND, Timothy D. Todas as Modalidades de Educação são iguais, mas algumas são mais iguais do que outras: a Educação de Jovens e Adultos como direito humano em debate. *In*: DANTAS, Tânia Regina; AMORIM, Antônio; LEITE, Gildeci de Oliveira (Org.). **Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em educação de Jovens e Adultos**. Salvador: Edufba, 2016. p. 205-222.

KUHN, Thomas S. **A estrutura das revoluções científicas**. São Paulo: Perspectiva, 1962, Col. Debates

LÊ BOTERF, G. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1984. cap. 3, p. 51-81.

LIMA, Elvira Souza. Currículo e desenvolvimento humano. *In*: BEAUCHAMP, Jeanete, PAGEL, Sandra Denise, NASCIMENTO, Aricélia Ribeiro do (Org.). **Indagações sobre currículo**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2007.

LISBOA, Henriqueta. **Segredo**. Disponível em:

<<http://poesianapenumbra.blogspot.com.br/2017/05/segredo-de-henriqueta-lisboa.html>>.

Acesso em 10 set. 2017.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LURIA, Alexander Romanovich. **Pensamento e Linguagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Currículo: campo, conceito e pesquisa**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2009. 140 p.

MAIA, Humberto Cordeiro Araujo; PAZ, Juarez da Silva; DANTAS, Tânia Regina. Quem é e o que faz o estudante da Educação de Jovens e Adultos? *In*: AMORIM, Antonio; DANTAS, Tânia Regina; FARIA, Edite Maria da Silva de. **Identidade, cultura, formação, gestão e tecnologia na Educação de Jovens e Adultos**. Salvador: Edufba, 2016. Cap. 2. p. 29-51

MANACORDA, M. A. **História da educação: da Antiguidade aos nossos dias**. Tradução Gaetano Lo Mônaco. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. **Inclusão escolar: O que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003. 95 p

_____. O direito de ser, sendo diferente, na escola. **Revista Centro de Estudos Judiciários**, Brasília, n. 26, p.36-44, jul. 2004. Quadrimestral.

_____. **Fazer valer o direito à educação no caso de pessoas com deficiência**. Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade. Brasília: MEC, 2006

MANTOAN, Maria Teresa Eglér; PRIETO, Rosângela Gavioli. **Inclusão escolar: pontos e contrapontos**. São Paulo: Summus, 2006. 103 p. (Pontos e contrapontos).

MARCONDES, Danilo. A crise de paradigmas e o surgimento da Modernidade. *In*: BRANDÃO, Zaia. (Org.). **A crise dos paradigmas e a Educação**. São Paulo: Cortez, 1994, cap.1, p.14-29.

MENDES, Enicéia Gonçalves. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. **Rev. Bras. Educ.** São Paulo, 2006, v. 11, n. 33, p.387-559, Trimestral.

MINAYO, Maria Cecília de S. (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 29 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

_____. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 3.ed. São Paulo: Hucitec/Rio de Janeiro: Abrasco, 1996.

MONTEIRO, Agostinho dos Reis. **História da Educação: do antigo “direito de educação” ao novo “direito à educação”**. São Paulo: Cortez, 2006.

MORIÑA, Anabel. Traçando os mesmos caminhos para o desenvolvimento de uma educação inclusiva. **Revista de Educação Especial**. Brasília: Secretaria da Educação Especial, v.5, n.1 (jan/jul), 2010. p. 16-25.

NUNES, Claudio Pinto. **As Ciências da Educação e a prática pedagógica: sentidos atribuídos por estudantes do Curso de Pedagogia**. 2010. 224 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Programa da Pós Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2010.

ORNELLAS, Maria de Lourdes Soares. **[Entre]vista: a escuta revela**. Salvador: EDUFBA, 2011

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração e Programa de Ação de Viena: Conferência Mundial sobre Direitos Humanos**. 14-25 de Junho de 1993.

_____. **Declaração de Madri: Congresso Europeu sobre Deficiência**. Madri: 2002

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos: Direito, concepções e sentidos**. 2005. 482 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação, Departamento de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. São Paulo: Edições Loyola, 1987

PETERS, B. G. **American Public Policy**. Chatham, N.J.: Chatham House. 1986

ROCHA, Julimar Santiago; FERREIRA, Maria da Conceição Alves. A inclusão nas pesquisas acadêmicas em universidades públicas da Bahia. *In: V CONGRESSO BAIANO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA E III SIMPÓSIO BRASILEIRO DE EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 5., 2017, Feira de Santana. **Anais...** Feira de Santana: Uefs, 2018. p. 01 - 12. Disponível em: <<http://www.uefs.br/vcbei/anais.html>>. Acesso em: 01 ago. 2018.

RODRIGUES, David. Dez idéias (mal) feitas sobre a educação inclusiva. *In: (2006) David Rodrigues (Org.). Inclusão e Educação: doze olhares sobre a Educação Inclusiva*, São Paulo: Summus Editorial, 2006, p.1-16.

ROMANOWSKI, Joana Paulin; ENS, Romilda Teodora. As pesquisas denominadas do tipo “Estado da arte” em educação. **Revista Diálogo Educacional**, v.6, n.19, set/dez, p. 37-50. Pontifícia Universidade Católica do Paraná. 2006, Brasil. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=237&dd99=view&dd98=pb>>. Acesso em: 15 set. 2017.

SALVADOR. Prefeitura Municipal. **Lei Municipal nº 9105, de 03 de julho de 2016**. Aprova o Plano Municipal de Educação de Salvador e dá outras providências. Salvador: BA, 2016. Disponível em <<https://leismunicipais.com.br/a/ba/s/salvador/lei-ordinaria/2016/911/9105/lei-ordinaria-n-9105-2016-aprova-o-plano-municipal-de-educacao-de-salvador-e-da-outras-providencias?q=educa%E7%E3o%20especial>>. Acesso em 15 fev. 2017

_____. Prefeitura Municipal. **Resolução Municipal nº 038, de 20 de setembro de 2013**. Estabelece normas para a Educação Especial, na Perspectiva da Educação Inclusiva, para todas as Etapas e Modalidades da Educação Básica no Sistema Municipal de Ensino de Salvador-BA, 2013. Disponível em: <http://www.dom.salvador.ba.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=193>. Acesso em 12 dez. 2017

_____. Prefeitura Municipal. **Educação em números: Sistema de relatórios.** 2017. Disponível em: <<http://sistemas.educacao.salvador.ba.gov.br/relatorios/inicio/index/>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

SANTOS, Débora Regina Oliveira; ROCHA, Julimar Santiago; CORREIA, Patrícia Carla da Hora. A formação dos mestrandos do MPEJA e a inclusão escolar na EJA. In: IV ENCONTRO INTERNACIONAL DE ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, 4., 2017, Salvador. **Anais...** . Salvador: Uneb, 2018. p. 01 - 05. Disponível em: <<https://www.alfaejauneb.com/anais-alfaeja2017>>. Acesso em: 05 ago. 2018.

SASSAKI, Romeu Kazumi. **Inclusão: construindo uma sociedade para todos.** 3. ed. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. Inclusão: o paradigma do Século XXI. **Inclusão: Revista da Educação Especial,** Brasília, v. 01, p.19-23, out. 2005. Anual.

SECCHI, L. **Políticas Públicas: Conceitos, esquemas, casos práticos.** 2 ed. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SEVERINO, Antonio Joaquim. A avaliação no PNPG 2005-2010 e a política de pós-graduação no Brasil. In: FERREIRA, Naura Syria Carapeto (Org.). **Políticas públicas e gestão da educação: polêmicas, fundamentos e análises.** Brasília: Líber Livro, 2006. p. 51-74.

_____. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, Aida Maria Monteiro; COSTA, Graça dos Santos. Educação de jovens e adultos como um direito humano. In: DANTAS, Tânia Regina; AMORIM, Antônio; LEITE, Gildecil de Oliveira (Org.). **Pesquisa, formação, alfabetização e direitos em educação de Jovens e Adultos.** Salvador: Edufba, 2016. p. 171-185.

SOUZA, Christianne Thatiana Ramos de; MENDES, Enicéia Gonçalves. Revisão sistemática das pesquisas colaborativas em Educação Especial na perspectiva da Inclusão Escolar no Brasil. **Revista Brasileira de Educação Especial,** Marília, v. 23, n. 02, p.279-292, jun. 2017. Trimestral.

SOUZA FILHO, Carlos Frederico Marés de. Os direitos invisíveis. In: OLIVEIRA, Francisco de; PAOLI, Maria Célia (orgs.). **Os sentidos da democracia: Políticas do dissenso e hegemonia global.** Petrópolis: Vozes, Brasília: NEDIC, 1999. P.307-334.

SOUZA, Neri Francislê, COSTA, António Pedro; MOREIRA, António. Análise de Dados Qualitativos Suportada pelo Software WebQDA. **EduSER,** Revista de educação: Instituto Politécnico de Bragança, Portugal. V. 3(1), 2011, p. 19-30.

TEIXEIRA, Elenaldo Celso. **O papel das políticas públicas no desenvolvimento local e transformação da realidade.** Associação dos Advogados de Trabalhadores Rurais da Bahia 2002. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br/dados/cursos/aatr2/a_pdf/03_aatr_pp_papel.pdf>. 2002. Acesso em 20 set 2017.

THIOLLENT, Michel. **Metodologia da pesquisa-ação**. 17 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

TONATTO, Regiane Cristina; MORAES, Denise Rosana da Silva. **Contribuições dos Movimentos Sociais nas Políticas de Inclusão das pessoas com deficiência em educação**. *In: XVI Semana de Educação, VI Simpósio de Pesquisa e Pós Graduação em Educação, 2015, Londrina. Anais, Londrina: Uel, 2015. v. 1, p. 11 - 15.*

TRIVIÑOS, Augusto N. **Introdução à pesquisa em Ciências Sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 2002, 175 p.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves. **Pensamento sistêmico: novo paradigma da ciência**. Campinas: Papirus, 2002.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **A formação Social da Mente**. Trad. Néelson Jahr Garcia. Edição eletrônica: Ed. Ridendo Castigat Mores, 1989

APÊNDICES

Apêndice A - QUADRO SÍNTESE DAS PESQUISAS BRASILEIRAS

Produções de pesquisas por temporalidade e temáticas

INSTITUIÇÃO	ANO	IDENTIFICAÇÃO DA PESQUISA	TEMAS
DISSERTAÇÕES (Eja + Educação especial)			
Universidade Estadual Paulista	2009	Tomaino, Giorgia Caroline. Do ensino especializado à educação de jovens e adultos: análise das trajetórias escolares na perspectiva dos alunos, familiares e professores. Orientador(a): Sigolo, Silvia Regina Ricco Lucato	Inclusão escolar
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	2011	Varella, Maria da Conceição Bezerra. Trilhas da inclusão escolar percorridas por uma aluna com paralisia cerebral na EJA: concepções e práticas. Orientador(a): Luzia Guacira dos Santos Silva	Práticas pedagógicas
Universidade do Vale do Rio dos Sinos	2011	Santanna, Moema Karla Oliveira. A língua portuguesa na educação especial: problematizando leitura, escrita e mediação. Orientador(a): Cátia de Azevedo Fronza	Práticas pedagógicas
Universidade Federal do Espírito Santo	2012	Rocha, Marcos Leite. Desvelando os processos de escolarização de alunos surdos no cenário da EJA: um estudo de caso. Orientador(a): Denise Meyrelles de Jesus	Processos de ensino e aprendizagem
Universidade Estadual de Londrina.	2012	Souza, Sandra Regina Casari de. Educação especial e a escolarização de pessoas com deficiência que residem no campo: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros. Orientador(a): Sílvia Márcia Ferreira Meletti .	Direito à educação: indicadores educacionais
Universidade Federal do Rio Grande do Sul	2013	Clarissa Haas. Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência : "Isso me lembra uma história!" Orientador(a): Cláudio Roberto Baptista	Inclusão escolar
Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2013	Roberta Fraga de Mello. A experiência como fonte de normas: o trabalho de professores da EJA com alunos surdos Orientador(a): Vera Lucia de Albuquerque Sant'Anna	Práticas pedagógicas
Universidade Federal de São Carlos	2014	Freitas, Mariele Angélica de Souza. Estudantes com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos: interfaces do processo de escolarização. Orientador (a): Campos, Juliane Aparecida de Paula Perez	Práticas pedagógicas
TESES (Eja + Educação especial)			
Universidade Federal de São Carlos	2010	Tinós, Lúcia Maria Santos. Caminhos de alunos com deficiências à educação de jovens e adultos: conhecendo e compreendendo trajetórias escolares. Orientador(a): Denari, Fátima Elisabeth	Processo de escolarização
Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul Porto Alegre	2013	Bins, Katiuscha Lara Genro. Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem. Orientador(a): Pereira, Marcos Villela	Inclusão escolar
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2013	Silva, Reni Gomes da. Limites e possibilidades da inclusão escolar de deficientes no Ensino Médio modalidade Educação de (Jovens e) Adultos: percepções de alunos e professores. Orientador(a): Marin, Alda Junqueira	Direito à educação

Universidade Federal de São Carlos	2014	Gonçalves, Taísa Grasiela Gomes Liduenha. Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA. Orientador(a): Caiado, Kátia Regina Moreno	Direito à educação
Universidade Estadual Paulista	2016	Ferreira, Robson Alex. Trabalho colaborativo na educação física escolar: estratégias para a formação de professores e inclusão. Orientador(a): Lima, José Milton de. Rinaldi, Renata Portela	Formação de professores
Dissertações (eja + educação inclusiva)			
Universidade Federal de Pernambuco	2008	Maria Laranjeiras Lins, Vanira. Formação docente na educação de jovens e adultos: processo de inclusão/exclusão de pessoas com necessidades educacionais especiais em uma perspectiva de humanização. Orientador(a): Granja Porto, Zélia	Formação de professores
Universidade do Grande Rio	2009	Creppe, Carlos Henrique Ensino de química orgânica para deficientes visuais empregando modelo molecular. Orientador(a): Zenildo Buarque de Moraes Filho	Processos de ensino e aprendizagem
Universidade Federal da Paraíba	2013	Souza, Sandra Cristina Moraes de. A educação de jovens e adultos na perspectiva da inclusão: o olhar das professoras. Orientador(a): Ana Dorziat Barbosa de Melo	Práticas pedagógicas
Universidade Regional de Blumenau	2015	Zorrer, Lígia Doriana. A inclusão escolar e o estudante de EJA :um estudo de caso. Orientador(a): Adolfo Ramos Lamar	Processos de ensino e aprendizagem
Dissertações (eja + inclusão)			
Universidade Federal do Espírito Santo	2012	Bregonci, Aline de Menezes. Estudantes surdos no Proeja: o que nos contam as narrativas. Orientador(a): Edna Castro de Oliveira	Formação para o mundo do trabalho
Universidade Federal de Minas Gerais	2012	Silva, Marcus Macedo da. As contribuições da educação de jovens e adultos na construção de processos inclusivos no campo da saúde mental. Orientador(a): Carmem Lucia Eiterer	Inclusão escolar
Universidade Federal de São Carlos	2012	Martins, Larissa de Souza. Educação especial no estado de São Paulo: análise documental do período de 1989 a 2010. Orientador(a): Caiado, Kátia Regina Moreno	Políticas públicas
Universidade Federal do Espírito Santo	2014	Araújo. Michell Pedruzzi Mendes. Para além do biológico, o sujeito com a Síndrome de Klinefelter. Orientador(a): Rogério Drago	Inclusão escolar
Universidade Federal de Minas Gerais	2014	Ferrari. Ana Carolina Machado. Atuação do tradutor intérprete de libras na aprendizagem matemática de surdos no Ensino Fundamental. Orientador(a): Cristina de Castro Frade	Formação de professores
Dissertações (educação de adultos + educação especial)			
Universidade de São Paulo	2010	Freitas, Ana Paula Ribeiro. A educação escolar de jovens e adultos com deficiência: do direito conquistado à luta por sua efetivação. Orientador(a): Rosangela Gavioli Prieto	Políticas públicas
Universidade Federal de São Carlos	2011	Ribeiro, Bruna Noemi. Avaliação de um programa de atividades físicas sistematizadas para adultos com deficiência intelectual. Orientador(a): Denari, Fátima Elisabeth	Processos de ensino e aprendizagem
Universidade	2012	Bianconi, Elizabeth de Cássia. Influência de um	Processos

Federal de São Carlos		programa de educação física no desenvolvimento psicomotor de jovens e adultos com deficiência intelectual Orientador(a): Munster, Mey de Abreu Van	de ensino e aprendizagem
Universidade Estadual Paulista	2015	Lima, Fabiana de Oliveira. Experiências inclusivas na educação de jovens e adultos em um município do interior paulista. Orientador(a): Silva, Nilson Rogério da	Práticas pedagógicas

Apêndice B - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

GESTOR (A) DA SMED (Coordenadoria de Inclusão Educacional e Transversalidade)

ITEM 1 – Identificar os sentidos atribuídos pelo gestor sobre a política de inclusão escolar das pessoas com deficiência na EJA

1. Gostaria que você falasse da experiência que você tem sobre trabalhar com os alunos com deficiência na EJA.
2. O que você entende por deficiência e inclusão?
3. O que pensa da inclusão de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos?
4. Fale um pouco sobre a Coordenadoria de Inclusão Educacional e Transversalidade. Quando e porque foi criada? Quem a compõe, funções e campo de atuação? Quais as ações desenvolvidas nos últimos anos?
5. Comente sobre o GT de Educação Inclusiva. Quando foi criado? Quem faz parte desse grupo de trabalho? Quais as ações desenvolvidas?

ITEM 2 - Identificar as publicações legais, bem como as ações desenvolvidas que respaldam a política de inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos, nas Escolas Municipais de Salvador.

Favor preencher o quantitativo de alunos com deficiência nos últimos dez anos atendidos na EJA:

008	009	010	011	012	013	014	015	016	017

1. Quantos alunos com deficiência as escolas de Salvador atendem na EJA atualmente?
2. Como foi feito esse mapeamento?
3. Quais publicações legais (portarias, resoluções...) que respaldam a política de inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos, nas Escolas Municipais de Salvador? Gostaria de ter acesso a eles.
4. Como surgiu a ideia de produzir uma cartilha com orientações para educadores visando o processo de inclusão escolar? Quando foi criada e por quem?
5. A Secretaria Municipal de Educação vem desenvolvendo nas escolas da rede nos últimos dez anos ações que visam a inclusão dos alunos com deficiência na EJA? Descreva as ações.
6. O que você pode perceber de mudanças diante dessas ações?
7. Quais as maiores dificuldades para a implementação da política de inclusão dos alunos com deficiência intelectual na EJA?

ITEM 3 – Avaliar a necessidade de uma formação para gestores que atendam alunos com deficiência na EJA

1. Nos últimos cinco anos aconteceram formações visando a inclusão escolar? Para qual público foram designados (professores, coordenadores, gestores)?
2. Você considera válido essas formações? Justifique.
3. Quais as maiores dificuldades para ações envolvendo a formação de gestores escolares na rede atualmente?

Apêndice C - ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

GESTOR PEDAGÓGICO DA GRe CABULA

ITEM 1 – Identificar os sentidos atribuídos pelo gestor sobre a política de inclusão escolar das pessoas com deficiência na EJA

1. Gostaria que você falasse da experiência que você tem sobre trabalhar com os alunos com deficiência na EJA.
2. O que você entende por deficiência e inclusão?
3. O que pensa da inclusão de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos?
4. Fale um pouco sobre a Gerência Regional do Cabula. Quem a compõe, funções e campo de atuação. Quando você assumiu a gerência pedagógica?
5. Algum membro da GRe Cabula participa do GT de Educação Inclusiva? Quais as ações provenientes desse grupo?

ITEM 2 - Identificar as publicações legais, bem como as ações desenvolvidas que respaldam a política de inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos, nas Escolas Municipais de Salvador.

1. Quantos alunos com deficiência as escolas da Gerência Regional do Cabula atendem na EJA atualmente?
2. Como foi feito esse mapeamento?
3. Quais publicações legais (portarias, resoluções...) que respaldam a política de inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos, nas Escolas Municipais de Salvador?
4. Como foi organizado na GRe Cabula a socialização da cartilha com orientações para educadores visando o processo de inclusão escolar?
5. Quais ações a Gerência Regional do Cabula vem desenvolvendo nos últimos anos visando a inclusão dos alunos com deficiência na EJA?
6. O que você pode perceber de mudanças diante dessas ações?
7. Quais as maiores dificuldades para a implementação da política de inclusão dos alunos com deficiência intelectual na EJA?

ITEM 3 – Avaliar a necessidade de uma formação para gestores que atendam alunos com deficiência na EJA

1. Nos últimos cinco anos aconteceram formações visando a inclusão escolar promovidas pela GRe Cabula? Para qual público foram designados (professores, coordenadores, gestores)?
2. Você considera válido essas formações? Justifique.
3. Quais as maiores dificuldades para ações envolvendo a formação de gestores escolares na rede atualmente?

Apêndice D - ROTEIRO DO GRUPO FOCAL

GESTORES (AS) ESCOLARES DA GR_e CABULA

Temas Norteadores das Discussões

1. Apresentação do grupo (nome, bairro onde mora, profissão, idade, função que exerce)
2. A presença dos alunos com deficiência intelectual nas escolas da EJA;
3. O trabalho de inclusão escolar nas escolas;
4. Os sentidos e significados da deficiência;
5. Documentos que norteiam a Política de Inclusão da EJA em Salvador e sua aplicabilidade;
6. Dificuldades para a efetivação da Política de Inclusão da EJA em Salvador
7. Possibilidades de uma formação para os gestores escolares sobre inclusão escolar

Apêndice E - PERFIL DOS GESTORES PARTICIPANTES DA PESQUISA

GESTORES - GRUPO 1 (ENTREVISTA)					
<u>Gestores</u>	<u>Sexo feminino</u>	<u>Idade</u>	<u>Formação</u>	<u>Cargo que ocupa</u>	<u>Tempo de atuação na EJA</u>
Entrevistado 1	Feminino	41 anos	Pedagogia, Especialização em Tecnologia e Coordenação escolar	Coordenadora Regional Pedagógica	2 anos
Entrevistado 2	Feminino	42 anos	Pedagogia, Especialização em Projetos de informática e Inclusão e Deficiência Intelectual	Coordenadora Pedagógica na GRe Cabula, integrante da Comissão de Inclusão	9 anos
Entrevistado 3	Feminino	65 anos	Pedagogia	Coordenadora Pedagógica atuando na Coordenadoria de Inclusão Educacional e Transversalidade	15 anos (trabalhando com educação especial na SMED)
Entrevistado 4	Feminino	49 anos	Filosofia	Técnica Pedagógica	10 anos
GESTORES - GRUPO 2 (GRUPO FOCAL)					
Gestor A	Feminino	41 anos	Pedagogia, doutoranda em Educação, especialista em Psicopedagogia e também em Educação de Jovens e Adultos	Coordenadora pedagógica	10 anos na EJA. Atuou como gestora escolar em dois mandatos: 2010-2014 e 2014-2017.
Gestor B	Feminino	41 anos	Pedagogia	Coordenadora pedagógica	10 anos na EJA. Exerce também cargo de direção em uma escola da rede que possui sala de recurso.
Gestor C	Feminino	38 anos	Pedagogia	Coordenadora pedagógica	08 anos na EJA. Atuou como diretora em dois mandatos.
Gestor D	Feminino	37 anos	Pedagogia com especializações em Psicopedagogia: institucional clínica e hospitalar, Planejamento e Gestão em educação	Coordenadora pedagógica	10 anos na EJA. Atuou também como Subcoordenadora de Atividades Especiais na EJA em um outro município baiano.
Gestor E	Feminino	46 anos	Pedagogia	Coordenadora pedagógica	10 anos na EJA

Apêndice F - PROJETO DE INTERVENÇÃO

ENCONTROS DIALOGAIS FORMATIVOS

INCLUSÃO ESCOLAR E GESTÃO NA EJA		
Objetivo geral: Propiciar aos (às) gestores cursistas a reflexão sobre a realidade que envolve a política de inclusão escolar na EJA e sobre as possibilidades postas pelo exercício gestor visando a consolidação da educação inclusiva.		
Público alvo: Gestores escolares que atuam na EJA (coordenador, vice-diretor, diretor)		
1º ENCONTRO – OS SUJEITOS COM DEFICIÊNCIA NA/DA EJA		
Objetivos	Temáticas discutidas	Tempo estimado
<p>Apresentar a proposta dos encontros formativos para os gestores (as) e firmar acordo de participação, bem como a assinatura do Termo de Autorização.</p> <p>Compreender o processo histórico que influenciou no perfil dos sujeitos da EJA na atualidade</p> <p>Analisar dados sobre os alunos com deficiência na EJA no município de Salvador</p>	<p>A deficiência como uma construção sócia histórica</p> <p>Os modelos médico e social da deficiência</p> <p>O conceito de deficiência segundo Diniz e Werneck</p> <p>Tipos de deficiência</p>	4 horas
2º ENCONTRO – POLÍTICA DE INCLUSÃO NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR		
Objetivos	Temáticas	Tempo estimado
<p>Discutir o conceito de política pública</p> <p>Analisar documento norteador municipal que aborda a política pública para a inclusão compreendendo o lugar que a EJA ocupa</p>	<p>Conceito de políticas públicas</p> <p>Documentos oficiais sobre/para inclusão: Declaração de Salamanca, LDBEN 9394/96, Diretrizes Nacionais para Educação Especial, Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008, Lei Brasileira da pessoa com deficiência, Diretrizes Baianas para a inclusão</p> <p>Documentos norteadores da inclusão na Rede Municipal de Salvador Resolução nº 038, Plano Municipal de Educação, Orientações Básicas para a organização de uma escola para todos.</p>	4 horas

<u>3º ENCONTRO – O PAPEL DO GESTOR ESCOLAR DA EJA NA CONSTRUÇÃO DE UMA ESCOLA INCLUSIVA</u>		
Objetivos	Temáticas	Tempo estimado
<p>Refletir sobre os sentidos de ser gestor na EJA da Rede Municipal de Salvador</p> <p>Discutir o papel do gestor para a construção de uma escola inclusiva</p>	<p>A Educação de Jovens e Adultos como um direito: percepções históricas</p> <p>Um diálogo sobre a EJA e inclusão</p> <p>O papel do gestor escolar na EJA: desafios e perspectivas</p> <p>A construção de uma escola inclusiva</p>	4 horas

ANEXOS

Anexo A – ACEITE INSTITUCIONAL

Secretaria da Educação

PRIMEIRA CAPITAL DO BRASIL



DIRETORIA PEDAGÓGICA/GERÊNCIA DE CURRÍCULO

Salvador, 19 de julho de 2017

ACEITE INSTITUCIONAL

Eu, Gilméria Ribeiro da Cunha, Gerente de Currículo da Secretaria Municipal da Educação - SMED, estou de acordo com a realização da pesquisa intitulada "GESTORES ESCOLARES: SENTIDOS E POLÍTICAS DE INCLUSÃO ESCOLAR DE JOVENS E ADULTOS NA REDE MUNICIPAL DE SALVADOR", que tem como objetivo a compreensão acerca dos sentidos atribuídos pelos gestores sobre a política de inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Salvador situadas na GRE Cabula que atendem alunos com deficiência. A pesquisa de campo ocorrerá na Gerência Regional de Educação (GRE CABULA), e será desenvolvida pela mestrandia Julimar Santiago Rocha, do Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos, Mestrado Profissional — MPEJA, da Universidade do Estado da Bahia - UNEB, sob orientação da Profa. Dra. Maria da Conceição Alves Ferreira.

Atenciosamente,

Gilméria Ribeiro da Cunha

Gerente de Currículo

Gilméria Ribeiro da Cunha
Gerente de Currículo / SMED
Matrícula: 0871039

Anexo B - PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Gestores escolares: sentido e política de inclusão de jovens e adultos na Rede Municipal de Salvador **Pesquisador:** JULIMAR SANTIAGO ROCHA **Área Temática:**

Versão: 1

CAAE: 72203517.0.0000.0057

Instituição Proponente: UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

**DADOS DO
PARECER Número do
Parecer:** 2.244.120

Apresentação do Projeto:

O projeto de pesquisa “Gestores escolares: Sentido e política de inclusão escolar de Jovens e Adultos na Rede Municipal de Salvador” visa verificar os sentidos atribuídos pelos gestores sobre a política de inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos que atuam na Educação de Jovens e Adultos (EJA) na Rede Municipal de Salvador.

Objetivo da Pesquisa:

Objetivo Primário:

Compreender os sentidos atribuídos pelos gestores sobre a política de inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos nas Escolas Municipais de Salvador situadas na GRe Cabula que atendem alunos com deficiência.

Objetivo Secundário:

Identificar as publicações legais que respaldam a política de inclusão escolar na Educação de Jovens e Adultos, nas Escolas Municipais de Salvador. Descrever as ações desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Educação nas escolas da rede nos últimos dez anos e as implicações da resolução da política de inclusão escolar para a EJA. Analisar os sentidos atribuídos pelos gestores sobre a política de inclusão escolar das pessoas com deficiência na EJA. Promover encontros com os gestores que atendam alunos com deficiência na EJA, contribuindo para a formação dos gestores escolares a fim de efetivar a política de inclusão.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

A pesquisa pode trazer alguns riscos: os pesquisados podem ficar constrangidos com a presença do pesquisador; os participantes podem se sentir inseguros em relação ao seu anonimato e ao compartilhar opiniões na presença de outros.

Benefícios:

Contribuir para pesquisas brasileiras, em particular no Estado da Bahia que abordem a escolarização de jovens e adultos com deficiência na EJA.

Contribuir para a melhoria da ação dos gestores que atendam alunos com deficiência na EJA, investindo na sua formação a fim de promover melhorias na política de inclusão.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa relevante e exequível.

A metodologia proposta bem como os critérios de inclusão e exclusão e cronograma são compatíveis com os objetivos propostos no projeto.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

As declarações apresentadas são condizentes com as Resoluções que norteiam a pesquisa envolvendo seres humanos. Os pesquisadores envolvidos com o desenvolvimento do projeto apresentam declarações de compromisso com o desenvolvimento do projeto em consonância com a Resolução 466/12 CNS/MS, bem como com o compromisso com a confidencialidade dos participantes da pesquisa e as autorizações das instituições proponente e coparticipante.

O TCLE apresentado possui uma linguagem clara e acessível aos participantes da pesquisa e atende ao disposto a resolução 466/12 CNS/MS contendo todas as informações necessárias ao esclarecimento do participante sobre a pesquisa bem como os contatos para a retirada de dúvidas sobre o processo

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios parcial e/ou final. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP-UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise com vista à Resolução 466/12 CNS/MS o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12 o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP-UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial anualmente a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_957114.pdf	21/07/2017 14:54:07		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	21/07/2017 14:50:57	Julimar Santiago Rocha	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.docx	21/07/2017 14:50:33	Julimar Santiago Rocha	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Declaracaoconcordancia.pdf	21/07/2017 14:20:14	Julimar Santiago Rocha	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Termoconfidencialidade.pdf	21/07/2017 14:19:57	Julimar Santiago Rocha	Aceito
Declaração de Pesquisadores	Compromissopesquisador.pdf	21/07/2017 14:19:26	Julimar Santiago Rocha	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacaocoparticipante.pdf	21/07/2017 14:19:13	Julimar Santiago Rocha	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	Autorizacaointitucional.pdf	21/07/2017 14:18:34	Julimar Santiago Rocha	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	21/07/2017 14:18:04	Julimar Santiago Rocha	Aceito

Página 03 de

Situação do Parecer: Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP: Não

SALVADOR, 29 de agosto de 2017

Assinado por: Aderval Nascimento Brito (Coordenador)