

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

FLAVYA HERZOG ADAMKOSKY BOTTI

INTERFACES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E
EDUCAÇÃO ESPECIAL: O DIREITO EM ANÁLISE

VITÓRIA-ES

2016

FLAVYA HERZOG ADAMKOSKY BOTTI

**INTERFACES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E
EDUCAÇÃO ESPECIAL: O DIREITO EM ANÁLISE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, na Linha de Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Orientadora: Prof.^a Dr.^a Edna Castro de Oliveira.

VITÓRIA-ES

2016

Botti, Flavya Herzog Adamkosky, 1973.

B751i Interfaces da educação de jovens e adultos e educação especial: o direito em análise / Flavya Herzog Adamkosky Botti. – 2016.
118 f.: il.

Orientador: Edna Castro de Oliveira.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Educação.

1. Direito à educação. 2. Educação de adultos. 3. Educação especial. I. Oliveira, Edna Castro de, 1950. II. Universidade Federal do Espírito Santo. Centro de Educação. IV. Título.

CDU: 37



UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO



FLAVYA HERZOG ADAMKOSKY BOTTI

INTERFACES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL: O DIREITO EM ANÁLISE

Dissertação apresentada ao Curso de Mestrado em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo como requisito parcial para obtenção do Grau de Mestre em Educação.

Aprovada em 18 de julho de 2016.

COMISSÃO EXAMINADORA

Edna Castro de Oliveira

Professora Doutora Edna Castro de Oliveira
Universidade Federal do Espírito Santo

Sonia Lopes Victor

Professora Doutora Sonia Lopes Victor
Universidade Federal do Espírito Santo

Reginaldo Célio Sobrinho

Professor Doutor Reginaldo Célio Sobrinho
Universidade Federal do Espírito Santo

pp/ Edna Castro de Oliveira

Professora Doutora Miriam Fábila Alves
Universidade Federal de Goiás

À Maria Elisa Herzog Adamkosky (*in memoriam*), por momentos inesquecíveis.

A Mazinho, João Guilherme e Antônio Vitor - por vocês buscamos sempre mais!

AGRADECIMENTOS

A Deus, por conceder força e coragem para nunca desistir, permitindo-me alcançar esse sonho.

A minha orientadora, professora Edna Castro de Oliveira, pela paciência ao me guiar nas leituras, por acreditar em mim e compreender os momentos difíceis pelos quais passei durante este período, confortando-me com palavras carinhosas e respeitando o meu limite. Minha profunda admiração pela forma de conduzir seu trabalho. Simplesmente obrigada!

À Prof.^a Sônia Lopes Victor e ao Prof.^o Reginaldo Celio Sobrinho, pelas contribuições valiosas na ocasião da qualificação e por estarem presentes na conclusão desta etapa.

À Prof.^a Miriam Fábila Alves, por aceitar prontamente fazer parte da comissão examinadora e por suas contribuições.

A Nildemar (Mazinho), João Guilherme e António Vitor, por compreenderem – ou não – a ausência da esposa e mãe em momentos tão importantes de suas vidas durante esse período conturbado do mestrado. Chegamos ao fim!

A minha família, meu pai – Durval, Nadir, minha sogra – Maria, meu sogro – Nildo, pelo apoio e carinho, em muitos momentos tornando-se “pais” dos meus filhos. A minha irmã Kamilly, que nunca mediu esforços para me ajudar mesmo separadas pela distância física. À Bárbara, prima-irmã, pelo carinho de sempre. Só tenho a agradecer!

Aos meus primos que se tornaram irmãos durante a caminhada da vida, Natália e Danilo, por me acolherem inicialmente em seu lar para que eu pudesse me hospedar e cumprir parte dessa jornada.

Às amigas que fiz pelo caminho: Marcilene, que no início, durante o processo seletivo compartilhou saberes; Andrea pelas palavras de incentivo nos momentos de desespero, pela formatação e sugestões na escrita; Elizangela, por compartilhar angústias e dificuldades na universidade e na escrita em tantos outros momentos. Obrigada!

Aos colegas e professores que compõem o grupo de estudos do Núcleo I PPG-UFES da Rede da Pesquisa do Observatório da Educação (OBEDUC/CAPES), que contribuíram para muitas discussões e reflexões teóricas que instigaram essa pesquisa.

Aos companheiros e companheiras do NEJA e do FÓRUM EJA/ES, pelo fortalecimento da militância e confirmação de que é preciso insistir nas lutas.

Aos colegas da turma 28M, em especial da Linha de Pesquisa Diversidade e Prática Educacionais Inclusivas, Amanda, Gisele, Laís, Mariza e Mônica, pela troca de conhecimentos durante nossas conversas.

À professora e amiga Teresa Silva Dias, que leu e fez correções em meus artigos e textos, sempre com sua tranquilidade.

Aos colegas de trabalho da Superintendência de Prestação de Contas e Convênios que souberam compreender minha ausência nessa etapa final, especialmente a Emanuelle Sobral Schmidt Souza pelos diálogos produzidos.

A CAPES, considerando que o presente trabalho foi realizado com apoio do Programa do Observatório da Educação, da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES/Brasil.

Aos educandos e educandas das unidades escolares pesquisadas, protagonistas da pesquisa, pela abertura do diálogo e disponibilidade, sem a qual esta pesquisa tornar-se-ia impossível. A vocês dedico este trabalho!

Escolhi a sombra desta árvore para repousar do muito que farei, enquanto esperarei por ti.

Quem espera na pura espera vive um tempo de espera vã.

Por isto, enquanto te espero trabalharei os campos e conversarei com os homens. Suarei meu corpo, que o sol queimará; minhas mãos ficaram calejadas; meus pés aprenderão o mistério dos caminhos; meus ouvidos ouvirão mais, meus olhos verão o que antes não viam, enquanto esperarei por ti.

Não te esperarei na pura espera por que o meu tempo de espera é um tempo de quefazer.

Desconfiarei daqueles que virão dizer-me, em voz baixa e precavidos:

É perigoso agir

É perigoso falar

É perigoso andar

É perigoso, esperar, na forma em que esperas, porque esses recusam alegria de tua chegada.

Desconfiarei também daqueles que virão dizer-me, com palavras fáceis, que já chegaste, porque esses, ao anunciar-te ingenuamente, antes te denunciam.

Estarei preparando a tua chegada como o jardineiro prepara o jardim para a rosa que se abrirá na primavera.

Paulo Freire (2000)

RESUMO

O estudo tem como objetivo analisar como se configuram as interfaces da Educação de Jovens e Adultos (EJA) e da Educação Especial (EE) nas escolas da rede estadual de ensino do município de Colatina-ES no que se refere à efetivação do direito à educação. Tomamos como referências básicas para a discussão os preceitos constitucionais da educação como direito social, as formulações teóricas no campo das políticas educacionais para as modalidades da educação de jovens e adultos e educação especial partindo da concepção de educação como um direito humano fundamental e como aprendizagem ao longo da vida. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, tendo como estratégia o estudo de caso realizado por meio de análise documental, observação participante, diário de campo, aplicação de questionários e de levantamento de dados no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Considerando os dados do total da população do município com deficiência, o número de matrículas de estudantes público-alvo da EE na EJA é ínfimo, observa-se que os educandos não estão matriculados nas escolas estaduais de educação básica, mas no Centro de Educação Estadual de Jovens e Adultos (CEEJA). De forma surpreendente, o processo da pesquisa revela que as interfaces da EJA e EE vêm sendo produzidas pelo protagonismo dos sujeitos e não pela política implementada, sendo assim, os sujeitos com suas diferentes vivências e saberes são os responsáveis por inverter a lógica da oferta da EJA no CEEJA. Ainda na análise da documentação da Secretaria Estadual de Educação do ES constatamos que existem lacunas na definição das políticas públicas educacionais para os sujeitos, o que nos leva à constatação de que o reconhecimento das modalidades da EJA e da EE como um direito ainda não se materializou como efetivação real no contexto político educacional brasileiro.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Especial. Direito à Educação

ABSTRACT

The study aims to analyze how the interfaces of Youth and Adults Education (EJA) and Special Education (EE) are set in schools of the state education network of Colatina-ES in relation to the realization of education rights. We take as basic reference to the discussion the education constitutional norms as a social right, the theoretical formulations in the field of educational politics to the models of education to youth and adults and special education starting from the concept of education as a fundamental human right and learning throughout life. This is a qualitative research, using as strategy the case study realized through documental analyses, participant observation, field diary, surveys and data collection in the Brazilian Institute of Geography and Statistics (IBGE). Considering the data of the city's disabled total population, the number of registrations of target students in EE and EJA is negligible, it's observed that the students are not enrolled in the state network basic schools, but are in the Youth and Adults State Education Center (CEEJA). Surprisingly, the research process reveals that the interfaces of EE and EJA are being produced by the subjects leaderships and not by the implemented politics, therefore, the subjects with different experiences and knowledge are responsible for reversing the EJA supply perspective in CEEJA. Analyzing the documentation of the State Education Department of ES it has been determined that there are gaps in the definition of educational public politics to the subjects, what leads to confirmation that the recognition of EE and EJA formats as a right hasn't yet been materialized as a true realization in the brazilian political education context.

Keywords: Youth and Adults Education. Special Education. Right to Education.

LISTA DE IMAGENS

| | | |
|------------|--|----|
| Imagem 1 - | Atividades realizadas nas aulas de ciências no CEEJA | 91 |
| Imagem 2 - | Atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais do CEEJA para alunos com deficiência visual (utilização do Dosvox) e deficiência intelectual | 93 |

LISTA DE GRÁFICOS

| | |
|---|----|
| Gráfico 1 - Idade de ingresso na vida escolar | 84 |
| Gráfico 2 - Condições de acesso à instituição de ensino | 85 |
| Gráfico 3 - Matrículas de educandos público-alvo da educação especial na EJA – Rede estadual do município de Colatina/ES – 2010 a 2014 | 98 |

LISTA DE TABELAS

| | | |
|------------|--|----|
| Tabela 1 - | Produções acadêmicas selecionadas – 2010 a 2014 | 36 |
| Tabela 2 - | Situação da população a partir de 15 anos, com pelo menos uma deficiência, em relação à Educação Básica | 57 |
| Tabela 3 - | Estrutura da EJA | 60 |
| Tabela 4 - | Matrículas da Educação de Jovens e Adultos com Necessidades Especiais (Inclusão) por escola no município de Colatina na Rede Estadual – 2014 | 77 |
| Tabela 5 - | Identificação dos entrevistados por deficiência física, sensorial e/ou mental e série/ano. Matrículas 2015 – 2016 | 80 |
| Tabela 6 - | Dados pessoais do grupo de educandos entrevistados..... | 82 |

LISTA DE QUADROS

| | |
|--|----|
| Quadro 1 - Estrutura e Organização do Ensino Fundamental – EJA | 60 |
| Quadro 2 - Estrutura e Organização do Ensino Médio – EJA | 61 |

LISTA DE SIGLAS

AEE - Atendimento Educacional Especializado

ANPED - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

BDTD/IBICT/MCT - Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação Científica e Tecnológica do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação

BPC - Benefício de Prestação Continuada

CAS - Centro de Atendimento às Pessoas com Surdez

CAP - Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEB - Câmara de Educação Básica

CEE-ES - Conselho Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo

CEEJA - Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos

CEEJAS - Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos

CIP - Curso de Instrução Personalizada

CNE - Conselho Nacional de Educação

COMECES - Comitê Estadual de Educação do Campo do Estado do Espírito Santo

CONFINTEA - Conferência Internacional de Educação de Adultos

CDPD - Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência

DA - Deficiência Auditiva

DI - Deficiência Intelectual

DPEE - Diretoria de Políticas de Educação Especial

DV - Deficiência Visual

EAD - Educação a Distância

EE - Educação Especial

EF – Ensino Fundamental

EJA - Educação de Jovens e Adultos

EM – Ensino Médio

ES - Espírito Santo

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

FÓRUM/EJA-ES - Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos do Espírito Santo

FUNDEB - Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação

FUNRURAL - Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural

GEIA – Gerência de Informação e Avaliação

GEJUD - Gerência de Educação, Juventude e Diversidade

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFES - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LIBRAS - Língua Brasileira de Sinais

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC - Ministério da Educação

NAAHS - Núcleo de Atendimento de Altas Habilidades/Superdotação

NEJA - Núcleo de Educação de Jovens e Adultos

OBEDUC - Observatório da Educação

OM - Orientação e Mobilidade

PNAD - Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio

PNE - Plano Nacional de Educação

PNEE-EI/08 - Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva

PPGE - Programa de Pós-Graduação em Educação

PROEJA - Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos

PTPL - Projeto Todos Podem Ler

SEDU - Secretaria de Estado da Educação

SEE – Subgerência de Estatísticas Educacionais

SEJA - Subgerência de Educação de Jovens e Adultos

SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão

SRE - Superintendência Regional de Educação

SRM - Sala de Recursos Multifuncionais

SUEE - Subgerência de Educação Especial

TGD - Transtornos Globais de Desenvolvimento

UFES - Universidade Federal do Espírito Santo

UFG - Universidade Federal de Goiás

UnB - Universidade Nacional de Brasília

SUMÁRIO

| | |
|--|----|
| INTRODUÇÃO | 20 |
| 1 OS CAMINHOS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA: EM BUSCA DAS INTERFACES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL | 27 |
| 1.1 TESES E DISSERTAÇÕES: UM OLHAR SOBRE AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS | 28 |
| 1.2 PRODUÇÕES ACADÊMICAS: APROXIMAÇÕES COM AS INTERFACES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL | 36 |
| 2 MOVIMENTO DAS CONQUISTAS DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS NO BRASIL | 39 |
| 2.1 MOVIMENTOS NA INTERFACE DAS MODALIDADES: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL | 44 |
| 2.1.1 A rede estadual de educação do Espírito Santo: configurações da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial | 56 |
| 2.1.2 Documentos Norteadores da Política Estadual para a Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial | 58 |
| 3 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA | 64 |
| 3.1 NATUREZA DA PESQUISA | 65 |
| 3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA | 67 |
| 3.2.1 A Educação na Rede Estadual – Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial | 68 |
| 3.2.2 As Unidades Escolares Pesquisadas | 70 |
| 3.2.2.1 Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Conscientização” | 71 |
| 3.2.2.2 Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Diálogo” | 72 |
| 3.2.2.3 Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Reflexão” | 73 |
| 3.2.2.4 Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA | 73 |
| 4 LEITURAS DAS INTERFACES: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL | 76 |

| | | |
|-------|---|-----|
| 4.1 | O ENCONTRO COM OS SUJEITOS | 76 |
| 4.2 | PERCURSOS E HISTÓRIAS DE VIDA: O PERFIL DOS EDUCANDOS | 79 |
| 4.3 | O QUE DIZEM AS VOZES DOS EDUCANDOS | 86 |
| 4.3.1 | Movimentos em busca de Escolarização | 86 |
| 4.3.2 | O que pensam sobre a Escola | 89 |
| | CONSIDERAÇÕES FINAIS | 100 |
| | REFERÊNCIAS | 103 |
| | APÊNDICES | 109 |

INTRODUÇÃO

Meu Destino
 Nas palmas de tuas mãos
 leio as linhas da minha vida.
 Linhas cruzadas, sinuosas,
 interferindo no teu destino.
 Não te procurei, não me procurastes –
 íamos sozinhos por estradas diferentes.
 Indiferentes, cruzamos
 Passavas com o fardo da vida...
 Corri ao teu encontro.
 Sorri. Falamos.

 E, desde então, caminhamos
 juntos pela vida...

Cora Coralina (2005, p. 87)

O direito à educação no Brasil é uma questão muito mais ampla e complexa do que se possa imaginar. Sem dúvida o processo de construção das constituições brasileiras ao longo dos anos foi significativo na ampliação das legislações, mas foi a proclamação da Constituição Federal de 1988, com a afirmação dos direitos civis, políticos, sociais e culturais que se tornou um marco para o povo brasileiro

Desde então, leis e acordos adotados a respeito da educação, enfatizam a perspectiva do direito quanto à garantia do acesso, da permanência dos educandos nos espaços escolares, da qualidade do ensino e conclusão com êxito.

Apesar da garantia constitucional da obrigatoriedade e direito de todos à educação, as condições para que os educandos estejam nas escolas ainda estão muito distantes do preconizado no campo das ordenações jurídicas e acordos internacionais. A educação como direito fundamental humano ainda não é alcançada por e para todos.

O direito à educação para jovens e adultos com alguma deficiência é o objeto de estudo dessa pesquisa, e encontra-se intimamente ligado à inquietude que emergiu da minha experiência acadêmica, profissional e pessoal. Nesse contexto é necessário exteriorizar o que me traz até aqui.

Nasci¹ e cresci em grandes centros urbanos. Filha de mãe professora e pai militar nunca parávamos muito tempo num mesmo lugar foram tantas cidades por esse país afora e essas andanças e mudanças provocaram em mim uma busca maior de compreensão pela vida. Enquanto mudava de cidade, amizades eram deixadas, novas surgiam, algumas permaneceram, ou melhor, permanecem, formando um ciclo que deixou marcas nas relações humanas que considero essenciais para minha constituição enquanto pessoa. Nessa trajetória diferentes costumes eram apreendidos e essa diversidade de experiências proporcionou-me um complemento para a minha formação pessoal e profissional.

Parafraseando Cora Coralina, um fato, que interferiu no meu destino foi o falecimento da minha mãe, que me trouxe para estado do Espírito Santo (ES), especificamente para a cidade de Colatina onde, desde então, trilho meu caminho ao lado da minha família.

Já a minha história acadêmica tem início ainda no extinto 2º grau quando optei por cursar o Magistério e posteriormente o curso Adicional de Ciências. Iniciando minha vida como professora trabalhei com a disciplina de química para alunos do turno noturno, naquele tempo, em 1991, ainda não os (re) conhecia como alunos da educação de jovens e adultos (EJA). Ao entrar para a graduação de Geografia passei a trabalhar como designação temporária no Centro de Estudos Supletivos "Pedro Antônio Vitali", onde atendia a jovens e adultos. Com pouca experiência e sem formação específica nessa modalidade de ensino, confesso que não percebia a importância de se trabalhar com esse público específico e não notava os motivos que os levavam até lá. Dedicava meu trabalho a eles sem perceber que a educação de jovens e adultos não se limita apenas à escolarização, mas confere-lhes um direito humano fundamental para a constituição de pessoas autônomas, críticas e ativas frente à realidade em que vivem. Esse pouco tempo de "experiência" terminou quando assumi o concurso público na Prefeitura de Colatina em 1997 atuando como professora do ensino fundamental das séries finais nas disciplinas de Geografia e

¹ Utilizo o verbo na primeira pessoa do singular, pois se trata do relato de minha trajetória pessoal. Em outros momentos, utilizo a primeira pessoa do plural, pois considero minha participação em grupos e estudos e a participação de outros sujeitos envolvidos no processo coletivo na execução da pesquisa.

Ciências. Nessa época já havia concluído a graduação em Geografia seguida de algumas especializações. E, continuando os estudos, decidi cursar graduação em Ciências Biológicas no Educandário Seráfico São Francisco de Assis na cidade de Santa Teresa/ES.

Dando continuidade, no ano de 2006, tive a oportunidade de fazer o Curso de Pós-Graduação Lato Sensu - Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de Jovens e Adultos (PROEJA), espaço de crescimento acadêmico e pessoal. Foi quando tive a possibilidade de participar do Fórum Estadual de Educação de Jovens e Adultos do Espírito Santo (FÓRUM/EJA-ES), como uma das atividades a serem cumpridas no curso. Desde então faço parte do FÓRUM EJA-ES, espaço onde ocorre troca de experiências que favorecem “[...] o diálogo entre atores tão diversos, com missões e objetivos às vezes conflitantes, que demandam escuta, possibilidade de divergir, de tencionar ideias, negociar e construir saídas e alternativas pactuadas por todos” (PAIVA, 2006, p. 12). Assim, fui construindo uma nova identidade com a EJA, tornando-me militante e participando de vários movimentos sobre o tema ao longo desses anos, aproximando-me desse modo do Comitê Estadual de Educação do Campo do Estado do Espírito Santo (COMECES), onde tive a oportunidade de me envolver em ações para o fortalecimento da Educação do Campo. Também participei como membro da Agenda Estadual Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos que é um mecanismo de apoio para estruturação e institucionalização das ações de educação de jovens e adultos no Estado.

Entretanto, minha aproximação profissional oficial com a EJA ocorreu em 2006, quando fui para a Secretaria Municipal de Educação de Colatina exercer a função de assessoramento pedagógico, onde passei a contribuir com a execução e o acompanhamento da utilização dos recursos dos Programas e Projetos do Governo Federal oriundos do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Devido à saída da coordenadora da EJA, passei a atuar nessa coordenação, coordenando inicialmente o Projeto Todos Podem Ler (PTPL). Trabalhar com as práticas e as políticas para sujeitos dessa modalidade de ensino enquanto órgão público, considerando a especificidade do jovem, do adulto e do idoso, não foi nada fácil, tornando essa experiência desafiadora e motivadora uma reflexão constante sobre aquela prática docente do início da minha vida profissional.

Ainda na Secretaria Municipal de Educação de Colatina, tive a oportunidade de coordenar a organização das Salas de Recursos Multifuncionais (SRM), atividade relacionada diretamente à Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, implementada em 2008, pelo Ministério da Educação (MEC).

No decorrer da minha atividade profissional, nas idas e vindas pelos processos que constituem os sujeitos, um dos meus filhos foi diagnosticado com *Síndrome de Ásperger*, fato que se tornou mais um motivo para o fortalecimento em relação à militância e luta por aqueles que requerem inclusão, em especial, inclusão escolar.

Eis a ciranda da vida... ao perpassar por esses espaços distintos, mas que se consolidaram em mim, a vida torna-me uma fusão de mulher, mãe, educadora, militante, aluna. Assim, foi surgindo a possibilidade de uma futura pesquisadora e, ao participar do IV Seminário Nacional de Educadores de Jovens e Adultos, em Brasília, em dezembro de 2012, fui tomada definitivamente pelo desejo de pesquisar sobre a EJA e a Educação Especial (EE). Naquela ocasião o grupo de trabalho com a referida temática não aconteceu devido à ausência de trabalhos e pessoas para debaterem sobre o tema em questão.

E assim, ao chegar ao mestrado, sou acolhida pelo Núcleo de Educação de Jovens e Adultos (NEJA) e pelo Núcleo I PPG-UFES - Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo, da Rede de Pesquisa do Observatório da Educação/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (OBEDUC/CAPES) do qual sou bolsista, que desenvolve o projeto intitulado "Desafios da Educação de Jovens Adultos integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais". O Projeto em rede tem na sua composição os Programas de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Goiás (UFG), da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e da Universidade Nacional de Brasília (UnB). Desde então, caminhamos juntas em busca dos direitos das pessoas jovens, adultas e idosas enquanto educandos e educandas.

Sendo assim, essa pesquisa enfatiza a perspectiva do direito à educação nas interfaces da educação de jovens e adultos e da educação especial quanto à garantia do acesso e da permanência dos (as) educandos (as) aos espaços escolares. Oliveira (2010, p. 171) afirma que: "a educação como direito humano

universal e como direito a ser exercido por esses sujeitos parece ainda um horizonte que se põe, não alcançado ainda por e para todos".

No campo da educação, o direito e o exercício democrático tem sido permanentes temas em disputa. Especificamente na educação de jovens e adultos, a história não só registra os movimentos de negação e exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produzem a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros (PAIVA, 2006, p. 521).

Assim, a relevância da temática de investigação justifica-se com os dados do censo realizado no ano de 2010 pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, os quais apontam que no Brasil 45.606.048 pessoas apresentam algum tipo de deficiência e destes 32.609.023 estão na faixa etária entre 15 a 64 anos, cujo quantitativo corresponde a 17,09% da população brasileira. No estado do ES, com uma população total de 3.514.952, a população de 15 a 64 anos com deficiência corresponde a 17,10% dos habitantes. No município pesquisado, esse percentual representa 18,32% numa população total de 111.788 habitantes. É um número significativo de pessoas com deficiência. Embora atualmente muito se fale em inclusão², no campo da educação, quando passamos a verificar na prática como ocorrem os comportamentos relacionados à educação de jovens e adultos e a educação especial num país como o Brasil, percebemos que há um distanciamento considerável entre o dito, o prescrito e o praticado.

Sendo assim, em meio a questionamentos, reflexões e inquietações, comecei a me perguntar se o direito fundamental de jovens e adultos com deficiência é efetivado em nosso país, como preconizado na legislação vigente. Em face dessa inquietação, o problema da presente pesquisa se delineou da seguinte forma: **Como se configuram as interfaces da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial na rede estadual do município de Colatina - Espírito Santo no que se refere e a efetivação do direito à educação?**

No intuito de responder a tal questionamento, o estudo tem como objetivo geral refletir sobre a inserção dos sujeitos público-alvo da Educação Especial na EJA, com ênfase na análise das formas de efetivação de direito à educação, para esses sujeitos, na rede estadual do município. E como objetivos específicos buscou-se:

² A inclusão começa a partir da crença de que a educação é um direito humano básico e o fundamento para uma sociedade mais justa (AINSCOW, 2009, p. 11).

- Mapear o fluxo de matrículas de educandos público-alvo da educação especial na EJA, da rede estadual de ensino do município de Colatina-ES, considerando o período de 2010 a 2014, buscando conhecer seus percursos no exercício do direito à educação;
- Descrever o perfil dos educandos público-alvo da educação especial matriculados na EJA da rede estadual de ensino de Colatina a partir da escuta das trajetórias pessoais e expectativas relacionadas à escolarização dos mesmos;
- Analisar o *Caderno das Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos* e as *Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino* e demais documentos oficiais da rede com vistas a explicitar as formas como a efetivação do direito é realizada - ou não - pelas unidades escolares na rede estadual de ensino do referido município.

No processo de pesquisa, as escolhas metodológicas e suas possibilidades contribuem para a investigação, conforme Minayo (2006, p. 45) “[...] teoria, método e técnicas são indispensáveis para a investigação social”. Sendo assim, do ponto de vista metodológico, desenvolve-se uma pesquisa de abordagem qualitativa pautada no estudo de caso. Para efetivar a coleta, a classificação e a organização dos dados utilizamos como técnica a análise documental, a observação participante, o diário de campo e a aplicação de questionários. Também foram realizados levantamentos de dados censitários no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e no Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), no período de 2010 a 2014, a fim de buscar o número de matrículas dos estudantes jovens e adultos com deficiência.

Dessa forma, ao nos aproximarmos do contexto da pesquisa na busca de possibilidades, que para Freire (2000) sempre existem, percorremos um caminho de decisões, escolhas e intervenções na condução desse estudo. Portanto, a partir da compreensão da realidade do objeto estudado, o movimento da escrita, será exposto na organização dos capítulos como se segue.

No primeiro capítulo dialogamos com as produções acadêmicas - teses e dissertações – consultados nos bancos de dados e que se aproximam da temática desse estudo, sendo possível assim, obter um panorama das pesquisas realizadas, no aspecto do direito à educação de jovens e adultos e da educação especial.

O segundo capítulo compreende o referencial teórico-metodológico com a qual procuramos reconhecer no histórico das conquistas dos direitos fundamentais (BOBBIO, 1992; CURY, 2002; 2008; 2011), as ordenações jurídicas na interface com a educação de jovens e adultos (FREIRE, 2001; 2002; 2005; HADDAD, 1987; PAIVA, 2005; 2006) e a educação especial (LAPLANE, 2014; KASSAR, 2012; MELLETI E RIBEIRO, 2014; PRIETO, 2006, 2010) além da análise no âmbito da legislação brasileira que configuram os percursos em torno da educação para jovens e adultos e para a educação especial na perspectiva de uma educação inclusiva. Para ampliar a compreensão realizamos uma explanação da legislação que configura as diretrizes para a EJA e EE no estado do ES, problematizando suas proposições e contradições frente aos avanços conquistados no campo da EJA.

Apresentamos no terceiro capítulo a abordagem teórico-metodológica da pesquisa, explicitando seus fundamentos, os instrumentos utilizados para a abordagem dos sujeitos participantes e as características das unidades escolares pesquisadas.

Após o estudo realizado com o referencial teórico, no quarto capítulo, apresentamos o caminho de encontro com os educandos além das reflexões e análises da escuta dos educandos apoiada na discussão de algumas categorias a cerca de seus percursos de vida e na escola, com um olhar pautado no respeito aos processos sociais, históricos, culturais e afetivos dos sujeitos.

Finalizando, não com o intuito de concluir, apresentamos algumas considerações retomando as principais categorias exploradas na pesquisa a fim de reunir os achados como contribuições para pensar o momento presente e futuros desencadeamentos da educação, especialmente para as modalidades da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial no estado do ES.

1 OS CAMINHOS DA PRODUÇÃO ACADÊMICA: EM BUSCA DAS INTERFACES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

O campo da Educação de Jovens e Adultos tem uma longa história. Diríamos que é um espaço ainda não consolidado nas áreas de pesquisa, de políticas públicas e diretrizes educacionais, da formação de educadores e intervenções pedagógicas. Um campo aberto a todo cultivo e onde vários agentes participam. De sementeiras e cultivos nem sempre bem definidos ao longo de sua tensa história (ARROYO, 2006, p. 19).

A forma como a articulação entre a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial vem sendo construída no contexto da educação brasileira tem direcionado olhares para a necessidade de reconhecer a educação como direito social de todos os sujeitos. Ao reiterar os objetivos e a intencionalidade da pesquisa, destacamos a inserção no cotidiano da EJA e da EE fato que nos tem instigado a buscar a compreensão dessa realidade educacional relacionada a questões específicas como a efetivação do direito à educação por meio do acesso e da permanência dos educandos na escola.

Assim, compreendemos a revisão de literatura como um processo de busca, análise e descrição na tentativa de compreender a realidade que nos inquieta, auxiliando a encontrar nas pesquisas já realizadas um aprofundamento com referências mais amplas para subsidiar a discussão desse trabalho. Essa busca nos exigiu uma organização inicial por um resgate das produções teóricas por meio do levantamento e da análise das produções acadêmicas sobre as discussões do Direito à Educação, da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial na perspectiva inclusiva.

Dessa forma, realizamos uma pesquisa sem a intenção de esgotar as fontes de informação, utilizando os descritores: *educação de jovens e adultos*, *educação especial*, *deficiência* e *direito à educação*, estipulando o período das publicações entre os anos de 2010 e 2014.

Com a utilização dos descritores exploramos as publicações do Programa de Pós Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), da Biblioteca Digital de Teses e Dissertações do Instituto Brasileiro de Informação Científica e Tecnológica do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (BDTD/IBICT/MCT), o Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de

Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED).

Para melhor organização, realizaremos essa apresentação em dois momentos: primeiro exibiremos um panorama das produções acadêmicas e em seguida deslocaremos nosso olhar para as reflexões em reconhecimento dos mesmos em relação a nossa pesquisa.

1.1 TESES E DISSERTAÇÕES: UM OLHAR SOBRE AS PRODUÇÕES ACADÊMICAS

Iniciamos a busca no site do PPGE/UFES acessando a página do programa que apresenta primeiramente um quadro com o nome do autor e os títulos das teses e dissertações. Buscamos identificar pelo título do trabalho os que apresentavam aproximações com a EJA, a EE e o tema direito à educação. Selecionamos dessa forma cinco (5) trabalhos e efetivamos a leitura dos resumos e dos textos completos para conhecer como a temática em questão foi apresentada no âmbito do Programa.

A primeira pesquisa analisada foi de Bregonci (2012) *“Estudantes Surdos no Proeja: o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos?”* a qual problematiza os caminhos trilhados pelos estudantes surdos jovens e adultos no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Espírito Santo (IFES), dentro do Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA). Com base nas referências de BAKHTIN, BENJAMIN, RICOUER, FREIRE e MARX, a pesquisa por meio da Narrativa, como forma de alcançar os participantes do processo de inclusão dos surdos no IFES, revela nas palavras da autora que “a experiência ali vivenciada tem muito a contribuir para pensarmos sobre como, no futuro, garantir a outros estudantes surdos condições de acesso e permanência, não só no IFES, mas nas escolas como um todo” (BREGONCI, 2012, p. 10).

Zamprogno (2013), por meio da análise de estudo de caso, investiga como tem sido delineadas as políticas de inclusão no IFES, envolvendo os dezessete campi implantados no Espírito Santo e a reitoria do Instituto. Nessa investigação,

identificam-se sinais que conduzem ao levantamento de eixos temáticos: a inclusão das pessoas com deficiência, a inclusão social, a inclusão de jovens e adultos, a inclusão pela via da educação a distância (EAD), a inclusão referente às questões de etnia, gênero, cultura e religião, e os desafios dos campi pensando numa educação para todos. Para a autora o trabalho deixa a sua contribuição ao aludir sobre questões como “a qualificação dos servidores, a implantação dos Napnes e a condução das políticas de assistência estudantil e de políticas de inclusão de forma geral, etc.” (ZAMPROGNO, 2013, p. 154).

Por outro lado, a pesquisa de Mendes (2013), visando possibilitar momentos de escuta dos sujeitos e de seus próprios saberes fundamenta seu olhar em Freire e Benjamim. Investiga os caminhos percorridos pelo IFES, sobre as possibilidades de ação transformadora na perspectiva da educação inclusiva para a realização do trabalho com pessoas com deficiência considerando o contexto sócio histórico da instituição. Na pesquisa, os sujeitos se narram no processo de inclusão delineando os fatos marcantes, as possibilidades, as tensões, os desafios, bem como os desejos e as suas conquistas. Constatou-se que tais narrativas suscitam indagações que estão inseridas no cerne da práxis inclusiva. A autora enfatiza que na escuta sensível realizada com alunos do Curso Técnico em Segurança do Trabalho, revelam-se trilhas relevantes pelas quais a inclusão pode ser viabilizada.

Seguindo a seleção dos trabalhos, destacou-se objeto de estudo da dissertação de Rocha (2012) sobre a investigação dos processos de escolarização de alunos surdos matriculados em salas comuns da EJA no contexto de uma unidade de ensino fundamental do Sistema Municipal de Ensino da cidade de Vitória/ES. Os pressupostos teóricos da pesquisa basearam-se na Sociologia das Ausências e na Sociologia das Emergências, de Boaventura de Souza Santos. Os resultados do estudo de caso apontam para a importância de analisar a interface da EE na EJA para que sejam problematizados os processos de escolarização desses sujeitos matriculados em salas comuns no contexto do município de Vitória. Destacou-se também a necessidade de se pensar alternativas que garantam aos jovens e adultos surdos os serviços e apoios previstos na política nacional e local de educação bilíngue, na perspectiva da inclusão escolar.

A tese de Gobete (2014), intitulada *Educação Especial no município de Vitória/ES no período de 1989 A 2012: Políticas e direito à educação* buscou compreender a

efetivação do direito à educação a partir de uma “lógica” de articulação entre o processo de conquista e a prescrição de direitos de cidadania assegurados no ordenamento normativo do país, garantidos pela implementação de políticas públicas no município de Vitória, no período de 2005 a 2012. Nas contribuições de Bobbio, Horta e Cury, a autora buscou entender a conquista histórica de direitos articulados ao Estado e suas prescrições legais. Para tanto, analisou documentos legais e normativos, diretrizes oficiais, estatutos e regimentos relacionados ao poder público e à instituição especializada. Concluiu apontando para a necessidade da consolidação de uma política pública municipal que possibilite o avanço ao acesso, à permanência e à qualidade da educação “que atenda às exigências do direito de aprender” (GOBETE, 2014, p. 11).

Além das pesquisas mencionadas acima, recorreu-se também ao site da BDTD que tem por objetivo integrar os sistemas de informação de teses e dissertações existentes no país, incorporando dessa forma um número significativo de pesquisas. Foi realizada no primeiro momento uma busca avançada do descritor *direito à educação* sendo encontrados mil cento e sessenta e dois (1.162) trabalhos de dissertação de mestrado e quatrocentas e dezessete (417) teses de doutorado. Aprofundando a pesquisa com os descritores *direito à educação* e *jovens e adultos* foram identificadas cinquenta e cinco (55) dissertações e vinte e oito (28) teses que tratavam de situações diversas sendo algumas: perfil dos sujeitos; alfabetização; privados de liberdade; financiamento; juventude e trabalho; práticas de leitura e escrita; educação profissional e trabalho; currículo integrado; Proeja; Projovem Urbano; diversidade sexual e de gênero. Já na procura pelos descritores *direito à educação*, *educação especial* e *deficiência*, encontramos vinte (20) dissertações e sete (7) teses que tratam sobre as pessoas com deficiência nos aspectos: práticas de assistência; Programa Educação Inclusiva; política de educação profissional; práticas pedagógicas; tecnologia assistiva; orientação e mobilidade; ensino infantil e políticas de inclusão para alunos surdos. Na busca da interface entre *educação de jovens e adultos*, *educação especial* e *direito à educação* uma última busca avançada nos apontou quatro (4) dissertações e quatro (4) teses.

Assim, dentre as pesquisas selecionadas, constatou-se que a dissertação de Freitas (2010) resgata, sistematiza e analisa a evolução do direito à educação de jovens e adultos com deficiência na legislação nacional e destaca programas e projetos

desenvolvidos pelo município de São Paulo, que garantem o direito à educação de jovens e adultos com deficiência conforme denomina a Constituição Federal de 1988. Após uma ampla pesquisa documental e realização de entrevistas com gestoras da área da EJA e da EE, a autora considera que foram “tímidos os avanços no que se refere à garantia de direitos aos jovens e adultos com deficiência, pois, nos documentos posteriores à CF/88, poucos foram os que trataram a educação de pessoas com deficiência e a educação de jovens e adultos de maneira integrada” (FREITAS, 2010, p. 181).

A partir do ponto de vista da construção de uma educação inclusiva no Brasil, fomentada pelo documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva, investigou-se como o município de São Bernardo do Campo, em São Paulo, ajustou sua política local no período de 2009 a 2011 às diretrizes propostas pelo governo federal (FAGLIARI, 2012). A pesquisadora construiu sua análise considerando os documentos orientadores e legais do governo federal e do governo municipal. Sua pesquisa revelou que o município ao implantar a política de atendimento ao público-alvo da educação especial, a partir de 2009, conforme as diretrizes e normas do governo federal teve que ajustar a política local às diretrizes federais, uma vez que o município já possuía uma história construída para os serviços educacionais, sendo assim “[...] não havia sido possível implantar totalmente o modelo preconizado pelo governo federal” (FAGLIARI, 2012, p. 8).

No trabalho *Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem*, Bins (2013) assinala ser necessário (re)conhecer os saberes e as potencialidades, conhecer como acontecem as aprendizagens e o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual incluídos em uma escola municipal de EJA de Porto Alegre. Propõe uma discussão a partir das vertentes: sua adultez - vistos que estes alunos são tratados como crianças; inclusão, onde pondera que os alunos são incluídos pelas exigências legais e aprendizagem no sentido de (re)conhecimento de quem é o aluno deficiente intelectual na EJA respeitando seus déficits orgânicos, cognitivos e sociais e suas potencialidades. Finaliza tecendo ponderações que nomeia de aspectos positivos e negativos relacionados aos alunos incluídos.

Com o objetivo de reconhecer e desvelar as trajetórias escolares de alunos com deficiência e melhor compreender e (re)significar os diferentes serviços educacionais

vividos por esses alunos, a pesquisa de Tinós (2010) *Caminhos de alunos com deficiências e educação de jovens e adultos: conhecendo e compreendendo trajetórias escolares*. Procurou a compreensão do fenômeno estudado por meio da entrevista com duas jovens e suas mães. Na análise das descrições das trajetórias escolares a autora destacou as convergências e as divergências dos processos analisados, sendo possível verificar que os avanços nas legislações quanto à garantia do direito à educação de qualidade ainda estão para serem efetivados.

O estudo *Jovens com deficiência como sujeitos de direitos: o exercício da autoadvocacia como caminho para o empoderamento e a participação social* tem como objetivo analisar o exercício da autoadvocacia da pessoa com deficiência e sua influência no desenvolvimento do papel de sujeito de direito. Dantas (2011) define que o argumento central do estudo “é de que o acesso de pessoas com deficiência a grupos de autoadvocacia possibilita seu empoderamento e o rompimento do ciclo de impossibilidades instalado desde cedo em suas vidas”. Adotou como metodologia a história oral, na modalidade história de vida e entrevistou quatro jovens adultos com deficiências diversas. A pesquisa qualitativa revelou que os jovens e adultos pesquisados oriundos de contexto diversos se empoderaram por meio de oportunidades a que foram expostos a exercerem a autoadvocacia.

Já a dissertação de Gonçalves (2012), identifica e analisa as matrículas de alunos com necessidades educacionais especiais na EJA no Brasil, entre os anos de 2007 e 2010, segundo os indicadores: tipo de escolarização, etapa de ensino, dependência administrativa da escola, tipo de deficiência e faixa etária como base nos microdados do Censo da Educação Básica disponibilizados pelo INEP. Após a análise minuciosa dos dados, verificou que há um alto índice de alunos com deficiência nas séries iniciais da EJA; concentração de alunos com deficiência física e deficiência intelectual em espaços segregados e juvenilização dos deficientes. Conclui com a seguinte observação: “[...] notamos que a interface das duas modalidades (EJA e Educação Especial) é um tema atual na área da educação, exigindo maiores aportes e cuidados para a inserção do aluno com deficiência na EJA, para que neste ambiente haja de fato uma escolarização efetiva” (GONÇALVES, 2012, p. 69).

O trabalho de Gonçalves (2014), no doutorado, analisa também situação educacional da pessoa jovem e adulta com deficiência na educação do campo. O destaque dessa tese é a pesquisa nas interfaces *educação de jovens e adultos, educação especial e educação do campo* enfatizando o desenvolvimento de procedimentos como: levantamento e análise dos indicadores sociais; censo escolar; produção acadêmica e legislação; análise histórica e documental da EJA, da EE e da educação do campo com entrevistas com os membros do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Como resultado a autora aponta que apesar dos indicadores sociais e a legislação revelarem a interface, não há produção acadêmica sobre jovens e adultos deficientes que vivem e estudam no campo (GONÇALVES, 2014).

No intuito de contribuir com o levantamento de produções acadêmicas, para a busca no Banco de Teses e Dissertações da Capes optou-se pelas produções realizadas no período de 2010 a 2014. O resultado inicial desse levantamento utilizando a busca básica primeiramente com o descritor *direito à educação* encontramos um número significativo de registros, sendo setecentos e oitenta e nove (789) trabalhos entre teses e dissertações, nele estavam incluídos trabalhos com os descritores *educação de jovens e adultos* e *deficiência*. Selecionamos trinta e nove (39) pesquisas com os descritores *direito à educação* e *educação de jovens e adultos* e cinquenta e cinco (55) diretamente relacionadas ao *direito à educação e deficiência*.

As pesquisas tratavam de temas específicos como: avaliação externa, trajetória educativas do educador, afetividade, alfabetização, juvenilização, leitura, linguagem, PROEJA em diferentes estados do país, gestão e financiamento, mercado de trabalho, jovens trabalhadores, organização curricular, evasão e repetência e formação de professores que não tinham aproximações com nossa pesquisa. Portanto utilizamos como critério para a seleção dos trabalhos a abordagem do tema em estudo, EJA, EE e direito à educação, e assim reencontramos algumas pesquisas (BINS, 2013; FREITAS, 2010; GOBETE, 2014) já elencadas nas páginas do PPGE/UFES e na BDTD.

Sendo assim, identificamos o estudo de Santos (2014) indicando que no Brasil muitos jovens e adultos com deficiência têm sido matriculados na modalidade de EJA. A dissertação *Alunos com Deficiência na Educação de Jovens e Adultos: experiências de inclusão na escola pública* teve como objetivo analisar e refletir

acerca das experiências de inclusão de alunos com deficiência na modalidade EJA em uma escola pública municipal do Rio de Janeiro. A Teoria Crítica da Sociedade, com ênfase no pensamento de Theodor W. Adorno foi utilizada como referencial teórico-metodológico. Como resultado revelou que existe uma dependência significativa dos professores atuantes na modalidade de EJA em relação ao Atendimento Educacional Especializado além de que muitos docentes atuantes com os alunos com deficiência incluídos na EJA não têm progredido em conhecimento teórico e cultural voltado à prática pedagógica necessária à inclusão de todos na escola pública.

Na investigação no endereço eletrônico da ANPED observou-se no *GT 15. Educação Especial* e no *GT 18. Educação de Pessoas Jovens e Adultas* referentes às 33^a, 34^a, 35^a e 36^a reuniões anuais realizadas respectivamente em 2010, 2011, 2012 e 2013. Após a verificação dos trabalhos apresentados nos dois GTs procuramos os que tinham relação com a interface da EJA e da EE, sendo selecionados três (3) trabalhos.

Primeiramente nos detivemos no texto de Hass e Baptista (2013), *A educação de Jovens e adultos e a educação especial: os sujeitos e as políticas públicas em foco*, com o objetivo de analisar as trajetórias escolares de jovens e adultos com deficiência matriculados na modalidade EJA, na rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Entre os pressupostos da metodologia de história oral e do pensamento sistêmico, com base no diálogo narra a trajetória escolar de três sujeitos da EJA e uma “quarta” história, que narra as regularidades da trajetória escolar do jovem e adulto com deficiência que frequenta a EJA. Os autores evidenciam nas narrativas singularidades vividas por esses sujeitos, sugerindo dentre outras questões que “permanece o desafio de superar as práticas pedagógicas improvisadas que existem na EJA, compreendendo a docência como uma experiência reflexiva, de autoria e criatividade em que todos possam ser acolhidos em suas singularidades de aprendizagem e de tempos de vida” (HASS; BAPTISTA, 2003, p. 15).

Outro trabalho da ANPED, relevante para essa pesquisa, é *Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial: caminhos que se cruzam* (VARELLA, 2011), que discute as interfaces da EJA e Educação Especial no contexto educacional em que se inserem essas duas modalidades de ensino, analisando as perspectivas

educacionais atribuídas à inclusão escolar a partir das políticas no atual contexto brasileiro. Relata a trajetória da inclusão escolar de uma adolescente com paralisia cerebral matriculada na EJA da rede municipal da Cidade do Natal/RN. A autora tece considerações e provoca reflexões a respeito das políticas que abrangem concepções de inclusão escolar, levando em conta os paradigmas conceituais e os princípios que vêm sendo historicamente defendidos em documentos, acerca das modalidades de ensino: EJA e EE, concluindo que “A partir deste estudo e reflexão percebe-se a urgência em ajustar as ações previstas de forma que estas atendam ao ponto de encontro traçado neste caminho (VARELLA, 2011, p. 14)”. O terceiro trabalho, de Bregonci (2013), “Estudantes Surdos no Proeja: o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos”, é um recorte de sua dissertação, que apresentamos nos trabalhos defendidos no PPGE/UFES.

A pesquisa Rede Latino Americana de Informação e Documentação em Educação – REDUC faz parte de um projeto que realiza um estudo da arte sobre o ensino supletivo no Brasil, partindo da análise de sua formulação legal na Lei Federal de Diretrizes e Bases para a Educação Nacional de 1971. O critério para o desenvolvimento do diagnóstico da produção de conhecimento foi o sentido da democratização de oportunidades educacionais, em suas várias instâncias. Foram considerados os trabalhos que subsidiaram as análises junto ao plano formal da democratização: o seu caráter legal, para posterior análise de como se possibilitou uma efetiva abertura do sistema a parcelas cada vez maiores da sociedade.

A pesquisa tomou por base trabalhos sobre a produção de conhecimento no campo do ensino supletivo, educação de adultos, educação popular e educação permanente. Analisou cinquenta e três (53) documentos sobre cursos e exames constituídos de teses, dissertações, livros, artigos de periódicos, *papers* e documentos para caracterizá-los nos seguintes aspectos: objetivos, referencial teórico, hipóteses, metodologia empregada, conclusões e recomendações. O critério norteador sobre a democratização de oportunidades no campo da educação de adultos mostrou-se distante dos produtos possíveis que os materiais ofereceram. Sendo assim, conclui que “o objetivo de ter uma linha mais consistente de verificação, mesmo que não exclusiva, não se realizou” (HADDAD, 1987, p. 6). A democratização de oportunidades educacionais como linha norteadora do projeto

passa a ser então um dos temas tratados entre outros já mencionados, e na medida em que foi objeto de estudos pelos pesquisadores.

Esse estudo, em especial, nos auxilia na compreensão da história da implementação do ensino supletivo no Brasil, fornecendo subsídios para se pensar e dialogar como a educação de jovens e adultos ainda hoje está condicionada aos estudos supletivos ofertado, no caso específico dessa pesquisa, por meio dos Centros Estaduais de Estudos para Jovens e Adultos do estado do ES.

1.2 PRODUÇÕES ACADÊMICAS: APROXIMAÇÕES COM AS INTERFACES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

No conjunto dos trabalhos, obtivemos cinco (5) teses, nove (9) dissertações e dois (2) artigos que se aproximaram da pesquisa na interface EJA e EE que contribuíram na reflexão da síntese e no levantamento de elementos para análise.

Para melhor identificação o quadro abaixo expõe: autores, nível, orientadores, instituições e ano de defesa das pesquisas de dissertação de Mestrado e teses de Doutorado analisadas.

Tabela 1 – Produções acadêmicas selecionadas – 2010 a 2014.

| (continua) | | | | |
|--|--------------|--------------------------------|---|----------------------|
| Autor (a) | Nível | Orientador (a) | Instituição | Ano de Defesa |
| Ana Paula Ribeiro Freitas | M | Rosângela Gavioli Prieto | Universidade de São Paulo – USP | 2010 |
| Lúcia Maria Santos Tinós | D | Fátima Elizabeth Denari | Universidade Federal de São Carlos – UFSCar | 2010 |
| Táisa Caldas Dantas | M | Windyz Brazão Ferreira | Universidade Federal da Paraíba – UFPB | 2011 |
| Táisa Grasiela Gomes Lidenha Gonçalves | M | Silvia Marcia Ferreira Meletti | Universidade Estadual de Londrina | 2012 |
| Solange Santana dos Santos Fagliari | M | Rosângela Gavioli Prieto | Universidade de São Paulo – USP | 2012 |
| Aline de Menezes Bregonci | M | Edna Castro de Oliveira | Universidade Federal do Espírito Santo - UFES | 2012 |

Tabela 1 – Produções acadêmicas selecionadas – 2010 a 2014.

| | | | | (conclusão) |
|--|--------------|---------------------------------------|--|----------------------|
| Autor (a) | Nível | Orientador (a) | Instituição | Ano de Defesa |
| Marcos Leite Rocha | M | Denise Meyrelles de Jesus | Universidade Federal do Espírito Santo – UFES | 2012 |
| Marisange Blank Zamprognó | M | Maria Aparecida Santos Corrêa Barreto | Universidade Federal do Espírito Santo – UFES | 2013 |
| Joselma de Vasconcelos Mendes | M | Sônia Lopes Victor | Universidade Federal do Espírito Santo – UFES | 2013 |
| Katiuscha Lara Genro Bins | D | Marcos Villela Pereira | Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS) | 2013 |
| Sandra Fernandes Leite | D | Sonia Giubilei | Universidade Estadual de Campinas | 2013 |
| Girlene Gobete | D | Denise Meyrelles de Jesus | Universidade Federal do Espírito Santo – UFES | 2014 |
| Taísa Grasiela Gomes Lidenha Gonçalves | D | Kátia Regina Moreno Caiado | Universidade Federal de São Carlos – UFSCar | 2014 |
| Tito Marcos Domingues dos Santos | M | Valdelucia Alves Da Costa | Universidade Federal Fluminense – UFF | 2014 |

Fonte: Elaborado pela autora com base nos resultados da pesquisa sobre as produções acadêmicas.

Considerando os estudos de Bregonci (2012), Zamprognó (2013) e Mendes (2013), evidencia-se a oferta da modalidade de EJA para estudantes público-alvo da EE nos IFES. Embora as realidades de oferta e atendimento dos IFES e das unidades escolares da rede estadual de educação do ES tenham suas particularidades, um desafio para qualquer rede de ensino é a garantia dos direitos seja no acesso, na permanência, na qualificação dos servidores e na implantação de serviços específicos entre outros. As experiências vivenciadas sinalizam por meio da escuta dos sujeitos formas pelas quais a inclusão pode ser viabilizada. Por outro lado, a aproximação com as pesquisas subsidia o diagnóstico dos aspectos desafiadores de garantias do direito da EJA e da EE no nosso trabalho.

Dentre os estudos elencados, destaca-se: na análise dos documentos legais e normativos ressaltada por Gobete (2014), a compreensão da articulação entre o processo de conquista e a prescrição dos direitos à educação; a ênfase de Rocha (2012) sobre a necessidade de se pensar alternativas que garantam os serviços e apoio previstos na política educacional para as pessoas com deficiência e a investigação de Fagliari (2012) sobre as diretrizes propostas pelo governo federal a

partir do documento Política Nacional de Educação Especial na perspectiva Inclusiva (2008). Todos enfatizam os significados das conquistas históricas dos direitos para consolidação de uma política educacional e uma aproximação que nos movimenta nessa pesquisa.

Nos apontamentos apresentados dos estudos sobre adultez, inclusão e aprendizagem (BINS, 2013) e trajetórias escolares (TINÓS, 2010) foi possível o reconhecimento dos sujeitos da EJA na interface com a EE por meio da trajetória descrita pelos educandos pesquisados e suas famílias, proporcionando possibilidades de outros achados relacionados aos sujeitos que seriam encontrados durante a realização da nossa pesquisa.

Mas foi com os trabalhos de Gonçalves (2012; 2014) e de Varella (2011) que tivemos a maior aproximação: a utilização da base de dados do Censo da Educação Básica no INEP, e as discussões entre as interfaces da EJA e da EE, - mesmo que o trabalho de Gonçalves amplie as discussões para a Educação do Campo - no âmbito da legislação, da análise histórica e documental e a discussão do contexto educacional nas interfaces da EJA e da EE a partir da concepção de inclusão escolar defendida nos documentos da política educacional. No que concerne à busca de significados para inclusão educacional, encontramos nessas pesquisas pontos de diálogo com nosso tema de estudo. Já a pesquisa de Freitas (2010) nos possibilitou a realização de uma leitura que contribui na análise da evolução do direito da educação de jovens e adultos com deficiência.

Sinalizamos como desafio a abordagem das duas modalidades em estudo, pois não ocupam espaço merecido na política educacional reconhecendo que a interface entre a EJA e a EE ainda é pouco explorada no meio acadêmico. Além de uma luta política há necessidade de avançar em estudos onde o direito à educação passe de mero discurso para prática efetiva de garantias. Tanto a EJA como a EE são campos de conhecimento que demandam *semeaduras* e *cultivos* de novas esperanças.

Dessa forma, no capítulo seguinte trataremos da conquista do direito, em especial do direito à educação e dos aspectos históricos que foram se constituindo em âmbito nacional e internacional visando ao direito à educação de jovens e adultos e das pessoas deficientes.

2 MOVIMENTO DAS CONQUISTAS DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS NO BRASIL

Declarar um direito é muito significativo. Equivale a colocá-lo dentro de uma hierarquia que o reconhece solenemente como um ponto prioritário das políticas sociais. Mais significativo ainda se torna esse direito quando ele é declarado e garantido como tal pelo poder interventor do Estado, no sentido de assegurá-lo e implementá-lo (CURY, 2002, p. 259).

Este capítulo inicia com uma retrospectiva quanto à evolução da conquista e efetiva garantia dos direitos fundamentais nos ordenamentos jurídicos brasileiros. Na sequência aponta percursos e histórias das conquistas que assinalam as trajetórias do direito à educação garantido na Constituição Federal de 1988 e em outras normativas legais que contribuem para a constituição da EJA e da EE afirmada em uma perspectiva inclusiva. Por fim, elencamos os documentos norteadores do sistema educacional do Governo do Estado do ES para a organização das modalidades de EJA e da EE.

O surgimento dos direitos fundamentais remonta às revoluções liberais (francesa e norte-americana) ocorridas no final do século XVIII. Nesse período houve o surgimento das primeiras Constituições escritas que inauguraram a previsão expressa dos direitos fundamentais e que posteriormente foram consagrados de modo progressivo e sequencial nos textos constitucionais subsequentes, dando origem às chamadas gerações ou dimensões de direitos fundamentais.

Segundo Novelino (2013), são direitos de primeira dimensão os ligados ao valor de liberdade, que foram os primeiros a constarem do instrumento normativo constitucional, chamados direitos civis e políticos. Têm como titular o indivíduo e são oponíveis ao Estado, impondo-lhe diretamente um dever de abstenção, pois limitam o poder do Estado, protegendo o indivíduo de interferências arbitrárias no exercício de seus direitos fundamentais.

Já os direitos de segunda dimensão, que somente passaram a ser amplamente garantidos a partir das primeiras décadas do século XX, englobam as chamadas liberdades sociais, que são direitos ligados à igualdade material. Incluem-se nesse rol os direitos econômicos e culturais, sendo a educação um direito social fundamental.

Outrossim, diante da necessidade de atenuar as diferenças entre as nações desenvolvidas e subdesenvolvidas, surgiram os direitos fundamentais de terceira

dimensão também denominados de direitos de fraternidade ou solidariedade. São direitos transindividuais que se destinam à proteção do gênero humano. De acordo com Bonavides (2004, p. 569), destaca-se dentre os direitos de terceira dimensão aqueles relacionados ao "desenvolvimento (ou progresso), ao meio ambiente, à autodeterminação dos povos, bem como o direito de propriedade sobre o patrimônio comum da humanidade e o direito de comunicação". Bonavides (2004) ainda reconhece uma quarta dimensão que compreende os direitos à democracia, informação e pluralismo.

Corroborando com o exposto, Bobbio afirma:

[...] o desenvolvimento dos direitos do homem passou por três fases: num primeiro momento, afirmaram-se os direitos de liberdade, isto é, todos aqueles direitos que tendem a limitar o poder do Estado e a reservar para o indivíduo, ou para os grupos particulares, uma esfera de liberdade em relação ao Estado; num segundo momento, foram propugnados os direitos políticos, os quais - concebendo a liberdade não apenas negativamente, como não-impedimento, mas positivamente, como autonomia - tiveram como consequência a participação cada vez mais ampla, generalizada e frequente dos membros de uma comunidade no poder político (ou liberdade no Estado; finalmente foram proclamados os direitos sociais, que expressam o amadurecimento de novas exigências - podemos mesmo dizer, de novos valores -, como os do bem-estar e da igualdade não apenas formal, e poderíamos chamar de liberdade através ou por meio do Estado (BOBBIO, 1992, p. 32).

Nesse contexto vale ressaltar que no Brasil a primeira Constituição escrita, a denominada Constituição do Império, de 1824 tratou dos direitos fundamentais, trazendo um importante rol de Direitos Civis e Políticos. Dentre eles foram assegurados expressamente os direitos à liberdade, à segurança, à propriedade, à saúde, à educação e à igualdade. Esta Constituição inaugurou a previsão em relação aos direitos sociais, disciplinando os direitos à educação e à saúde, que foram previstos como responsabilidade do Estado.

No campo dos direitos legais, a primeira Constituição brasileira, de 1824, firmou, sob forte influência européia, a garantia de uma 'instrução primária e gratuita para todos os cidadãos', portanto também para os adultos. Pouco ou quase nada foi realizado neste sentido durante todo o período imperial, mas essa inspiração iluminista tornou-se semente e enraizou-se definitivamente na cultura jurídica, manifestando-se nas Constituições brasileiras posteriores (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p. 109).

A partir de então, com a proclamação da República, foi elaborada uma nova Constituição, em 1891, em que foram mantidas as liberdades previstas na Constituição anterior havendo uma significativa ampliação dos direitos nela previstos, inclusive, menção expressa à educação superior e secundária.

As Constituições do Império e da República traziam em seus textos a educação como direito das elites, não havia preocupação com a educação da população geral. Com isso, os índices da população analfabeta eram elevados, segundo Haddad (1987, p. 9) “[...] em 1890, 82 % da população acima de 5 anos era analfabeta”.

Ainda no início da República, os primeiros sinais de atenção às pessoas com deficiências no Brasil apareceram sob impacto de ideias já difundidas na Europa comungadas por estudiosos daqui. A atenção sobre o que foi considerado ‘anormal’ pode ser identificada na literatura médica da época e na legislação educacional que restringia a essa população o acesso à escolarização ou à instrução, como era tratada a Educação no período (KASSAR, 2011, p. 42).

Com a Constituição de 1934, disciplinaram-se de modo mais sistemático e adequado os direitos fundamentais, na medida em que foi destinado um título inteiro do seu texto denominado "Da declaração de Direitos". Em relação à educação, sua abordagem foi mais adequada do que nas Constituições anteriores, uma vez que o custeio dessas atividades foi dividido entre União, Estado e Municípios e pela primeira vez a proposta de um Plano Nacional de Educação (PNE) construído e monitorado pelo Governo Federal incluindo entre as normas o ensino primário integral gratuito e de frequência obrigatória e uma preocupação particular, este ensino deveria ser extensivo aos adultos (HADDAD, 1987).

Nas Constituições de 1937 e 1967, por serem documentos elaborados em um período autoritário, alguns direitos fundamentais garantidos anteriormente tiveram o seu exercício limitado. No que tange à educação, na Carta Magna de 1937, o ensino primário, cívico, a educação física e a prática de trabalhos manuais tornaram-se obrigatórios, possibilitando-se a sua realização pela iniciativa privada. No mesmo sentido, na Carta de 1967, empresas industriais, agrícolas e comerciais juntamente com recursos dos orçamentos da União, Estados, Municípios e Distrito Federal passaram a custear a educação. No período entre a outorga das Constituições autoritárias mencionadas foi promulgada a Carta Magna de 1946, em um momento de redemocratização que definiu a educação como um dever da família e do Poder Público, mantendo a obrigatoriedade de manutenção do ensino primário pela iniciativa privada.

Por fim, foi promulgada a Constituição Federal de 1988, até então vigente, que teve como intuito a redemocratização do país. Caracterizada por ser democrática e liberal, apresentou maior legitimidade popular. Os direitos fundamentais foram consagrados de maneira inédita resultando num progresso significativo no que se

refere à previsão desses direitos. No que tange à educação foram estabelecidas metas da universalização do ensino fundamental, bem como a previsão de mecanismos de inclusão e proteção dos deficientes físicos, sensoriais e mentais na escola e no mercado de trabalho.

Apesar da significativa evolução quanto à previsão dos direitos individuais e sociais, em especial o direito à educação, o Ordenamento Jurídico Pátrio Brasileiro não progrediu da mesma forma quanto à criação de mecanismos para a devida concretização desse direito. Como resultado houve um grande número de normas constitucionais que ainda dependem de regulamentação e que são tratadas de forma insuficiente pelo legislador infraconstitucional e pelas autoridades em geral.

Destacamos da classificação proposta pelo jurista Silva (2013) as normas constitucionais de princípio programático que interessam ao presente trabalho. Na definição de Cury (2010, p. 4) “as normas programáticas: são aquelas em que o legislador, constituinte ou não, em vez de editar regra jurídica de aplicação concreta, apenas traça linhas diretoras, pelas quais se hão de orientar os poderes públicos”. Tratam-se de normas que veiculam programas que deverão ser implementados pelo Estado com intuito de concretizar seus fins sociais, como por exemplo, o direito à educação, previsto no art. 205, da Constituição da República de 1988, abaixo transcrito:

A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será 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 (BRASIL, 1988).

No entanto, a implantação dessas normas, que ainda dependem de regulamentação, requer um longo caminho e envolve o movimento das lutas dos movimentos sociais organizados, sob pressão contra o Estado para que se efetivem. Essa materialização como bem nos lembra Bobbio (1992), é necessária pois os direitos não se efetivam “da noite para o dia”, mas com intensa mobilização social.

É nesse contexto que se insere as lutas pelo direito à educação, pois apesar de termos avançado em relação a sua definição, há um grande distanciamento entre o anúncio desse direito e sua efetivação em termos de garantia de acesso, permanência, qualidade do ensino e conclusão com êxito dos estudantes. Reafirmando essa constatação Bobbio escreve,

[...] o problema que temos diante de nós não é filosófico, mas jurídico e, num sentido mais amplo, político. Não se trata de saber quais e quantos são esses direitos, qual é sua natureza e seu fundamento, se são direitos naturais ou históricos, absolutos ou relativos, mas sim qual é o modo mais seguro para garanti-los, para impedir que, apesar das solenes declarações, eles sejam continuamente violados (BOBBIO, 1992, p. 25).

Partindo dessa perspectiva, por se tratar de um direito juridicamente protegido, especificamente como direito público subjetivo, é preciso que seja garantido e cercado de todas as condições e em todos os seus âmbitos, de modo que a educação seja oferecida em igualdade de condições a todas as pessoas. Para além dos sistemas normativos é preciso que os sujeitos tenham consciência do direito já que são adultos e podem/devem lutar no/pelo exercício do direito. Segundo Bobbio,

[...] 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 (BOBBIO, 1992, p. 36).

Nesse contexto, nota-se que a realização do que está expressamente previsto em lei entra em choque com as adversas condições sociais e com as diferentes necessidades dos sujeitos que demandam um tratamento específico em face do que está garantido a todos por lei (CURY, 2002). É inegável a dificuldade de se garantir o pleno acesso, permanência e qualidade do ensino a todos, tendo em vista as desigualdades de demandas existentes constitutivas da própria história do Brasil.

O projeto de educação desenhado ampla e irrestritamente como um direito de acesso a todos, conforme princípios constitucionais, visto as nuances da reforma gerencial do estado brasileiro, acaba por restringir-se aos limites da política econômica, que preocupada em gerir o "negócio estatal" com baixos custos sociais, estabelece limitados investimentos na área educacional contribuindo para a precarização do sistema de ensino e o sucateamento das instituições políticas.

O que vemos é um apelo à solidariedade e à formação de parceiras que findam por desresponsabilizar o Estado e despolitizar as relações sociais, deslocando a questão educacional da esfera pública e inserindo-a no plano da filantropia.

Portanto, ao analisar o direito à educação dos educandos jovens e adultos é necessária uma retomada da legislação que norteia especificamente a EJA e a EE, como premissa básica, para a discussão da oferta dessas modalidades de educação. Em ambas as modalidades o movimento das lutas pelos avanços das

conquistas efetivadas na Constituição Federal de 1988 permanecem como desafios a educadores e educadoras e da sociedade em geral no sentido de manutenção e de respeito aos direitos sociais, em específico o da educação.

2.1 MOVIMENTOS NA INTERFACE DAS MODALIDADES: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL

Como vimos, o processo de elaboração das constituições brasileiras ao longo dos anos foi significativo na ampliação das legislações, mas foi com a proclamação da Constituição Federal de 1988 e com a afirmação dos direitos civis, políticos, sociais e culturais que ela se tornou um marco para o povo brasileiro. A partir daí, a EJA viu-se contemplada com direito à educação fundamental com destaque para a efetivação de igualdade nas condições de acesso e permanência na escola. Nessa perspectiva, Paiva destaca:

[...] como modalidade que é da educação básica, a EJA não pode ser pensada como oferta menor, nem menos importante. Modalidade é um modo próprio de fazer a educação básica, modo esse determinado pelos sujeitos que recebem: jovens e adultos. O ensino fundamental (EF) ensaia, na modalidade EJA, inserção orgânica nas redes públicas nunca antes vista, por força de ações políticas induzidas pelo governo federal, que incluem o financiamento público. A oferta de ensino médio (EM), embora integrante da educação básica, mas não-constituído como direito, é ainda restrita diante da demanda dos que se encontram em adequada relação idade-série, e na modalidade EJA [...] (PAIVA, 2011, p. 19).

O acesso e a permanência dos educandos da EJA normatizados pela Constituição Federal de 1988 requerem uma (re) consideração das conquistas históricas realizadas pelos movimentos sociais, universidades, organizações não-governamentais, associações comunitárias, sindicatos e outros que lutam na área da EJA e na EE na perspectiva inclusiva. O principal mecanismo legal – Constituição Federal de 1988 - de direito à cidadania é fruto de vários movimentos realizados pelas lutas sociais. Paiva (2006, p. 521) reitera: “A questão do direito envolve, inelutavelmente, a condição democrática, valor assumido pelas sociedades contemporâneas em processos históricos de luta e conquista da igualdade entre os seres humanos”.

Dessa forma, pensar a conquista dos direitos para a educação de jovens e adultos e para a educação especial remete-nos à luta que aponta Freire, na obra *Pedagogia do Oprimido*.

E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar sua humanidade que é uma forma de cria-la, não se sentem idealistas opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores (FREIRE, 2005, p. 33).

Isso porque apesar do direito instituído legalmente, a educação de jovens e adultos, ainda está relacionada a políticas compensatórias, aligeiradas e assistencialistas. Essa concepção de políticas compensatórias e aligeiradas foi marcada pela Lei nº 5.692/1971, que fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º Graus e instituiu o ensino supletivo no Brasil. De acordo com essa legislação, no Capítulo IV, art. 24, o ensino supletivo destinado a jovens e adultos tinha por finalidade:

[...]

a) suprir a escolarização regular para os adolescentes e adultos que não a tenham seguido ou concluído na idade própria;

b) proporcionar, mediante repetida volta à escola, estudos de aperfeiçoamento ou atualização para os que tenham seguido o ensino regular no todo ou em parte (BRASIL, 1971).

A referida legislação se propunha a cumprir as funções de *suplência* do tempo perdido, *suprimento* da escolarização, *aprendizagem* pela formação no trabalho e *qualificação* para o mercado de trabalho encarregada apenas da profissionalização como formação para mão de obra para o trabalho das pessoas jovens e adultas.

Nesse sentido, a suplência, função esta dedicada à complementariedade, tendencialmente deveria desaparecer do ensino supletivo na medida em que fossem atendidas todas as crianças na idade adequada. Por outro lado, não desaparecerá a função de suprimento, aquela com maior grau de supletividade, passando então a representar todo o ensino supletivo (HADDAD, 1987, p. 21).

Essa lógica da suplência perdurou nas orientações legais para a escolarização de jovens e adultos até a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/1996, que reconhece a EJA enquanto uma modalidade de ensino da educação básica e reafirma o direito dos jovens e adultos definindo objetivos e condições de atendimento:

Art. 37. A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do

alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

§ 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si (BRASIL, 1996).

Apesar de reconhecermos o avanço da LDB nº 9.394/1996, com a inclusão da EJA como modalidade da educação básica, não podemos deixar de ressaltar que a concepção de suplência - que objetiva suprir a escolarização - oriunda das bases da Lei nº 5.692/1971 ainda subsiste, ao mesmo tempo em que aponta para as demandas específicas dos sujeitos da EJA. Mesmo instituindo normas para o atendimento específico e tendo em vista as singularidades dos sujeitos, ainda mantém os cursos e exames supletivos como um mecanismo de aligeiramento da conclusão da educação básica.

Art. 38. Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular.

§ 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão:

I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos;

II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos (BRASIL, 1996).

Acompanhando o processo de regulamentação dos aspectos da LDB, o Conselho Nacional de Educação (CNE) da Câmara de Educação Básica (CEB) aprova as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação de Jovens e Adultos por meio do Parecer CNE/CEB-011/2000 que tem sua origem na demanda social e política dos sistemas de ensino, que buscavam informações sobre a organização e estrutura da EJA para além da oferta do supletivo. A concepção da oferta para a EJA explicitada no Parecer CNE/CEB – 011/2000 enquanto dívida social não pode ser vista como aceleração dos tempos dos sujeitos nem como “[...] concepção compensatória de educação como suprimento de escolarização perdida [...], enxugamento dos conteúdos; a não preocupação com a questão do direito e da formação humana” (ESPÍRITO SANTO, 2003, p. 47). Portanto, acelerar é negar um direito, é privar os sujeitos dos conhecimentos próprios para seu desenvolvimento.

Nesse sentido, consideramos que o documento avança na formulação das funções da EJA e se constitui enquanto um documento orientador das ações políticas e pedagógicas na modalidade, reconhecendo que:

[...] a Educação de Jovens e Adultos (EJA) representa uma dívida social não reparada para com os que não tiveram acesso a e nem domínio da escrita e leitura como bens sociais, na escola ou fora dela, e tenham sido a

força de trabalho empregada na constituição de riquezas e na elevação de obras públicas. Ser privado deste acesso é, de fato, a perda de um instrumento imprescindível para uma presença significativa na convivência social contemporânea (BRASIL, 2000, p. 5).

Nessa direção, o Parecer (BRASIL, 2000) fortalece a concepção de educação enquanto um direito e avança na proposição de funções que garantam a efetivação desse direito enquanto uma dívida social, ou seja, reconhece a concepção da educação dos jovens e adultos ao longo da vida, em que a perspectiva compensatória adotada pela legislação vigente até então, dá lugar às funções reparadora, qualificadora e equalizadora da EJA.

Na perspectiva da restauração do direito negado, a função reparadora afirma o direito de todos a uma escola de qualidade e o reconhecimento da igualdade de todo e qualquer ser humano à educação, enquanto um direito fundamental. Dessa forma, a função reparadora, no momento em que afirma o direito de todos à educação, viabiliza a presença dos diversos sujeitos nos espaços escolares. Sendo assim:

Não se pode considerar a EJA e o novo conceito que a orienta apenas como um processo inicial de alfabetização. A EJA busca formar e incentivar o leitor de livros e das múltiplas linguagens visuais juntamente com as dimensões do trabalho e da cidadania. Ora, isto requer algo mais desta modalidade que tem diante de si pessoas maduras e talhadas por experiências mais longas de vida e de trabalho (BRASIL, 2000, p. 9-10).

O sujeito da EJA que acessa a escola carrega consigo situações específicas, de negação de direitos, de trajetórias escolares interrompidas por motivos diversos, a função equalizadora trata que os sujeitos devem, portanto, “receber proporcionalmente maiores oportunidades que os outros” (BRASIL, 2000, p. 10), visando igualar o ponto de partida com todos aqueles que não tiveram sua formação interrompida.

No intuito de proporcionar aos sujeitos jovens e adultos a educação ao longo da vida, a função permanente ou qualificadora, considera o ser humano enquanto um sujeito histórico e inacabado, que aprende por toda vida, nos diferentes espaços escolares e não escolares. Sendo assim, essa função é “mais do que nunca, [...] um apelo para a educação permanente e criação de uma sociedade educada para o universalismo, a solidariedade, a igualdade e a diversidade” (BRASIL, 2000, p. 11).

A partir da perspectiva do direito, o Parecer CNE/CEB-011/2000 se configura como um importante documento, que confere à EJA o reconhecimento da sua especificidade. No entanto, apesar de todo aparato legal:

Existem grandes lacunas entre a legislação, a política e a implementação, com pouca articulação entre a formulação de política e a prática. A formulação de políticas e a reforma da educação de adultos tendem a ocorrer em um vácuo (UNESCO, 2010, p. 29).

Dessa forma, a busca pela efetiva garantia de direito é uma dívida social ainda contínua. Sendo assim, reafirmamos a importância de assegurar a ampliação do direito à educação básica, gratuita e de qualidade pela universalização do ensino fundamental e médio, reconhecendo a EJA como direito do cidadão conforme o prescrito na VI CONFINTEA (BRASIL, 2009).

Ao continuar a análise do campo do direito na EJA são considerados os acordos e os compromissos internacionais que preconizam ações em favor do direito à educação para as pessoas jovens e adultas assim como a legislação nacional vigente. Portanto, as análises aqui indicadas partem das políticas macro, elencadas a partir da segunda metade do século XX, de forma sucinta, por se tratar de abordagens já realizadas amplamente em diversos trabalhos relacionados à EJA (PAIVA, 2005, 2006).

Entre os marcos internacionais, merece destaque a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, ocorrida em Jomtien, em 1990, reconhecendo “[...] que a educação é um direito fundamental de todos, mulheres e homens, de todas as idades, no mundo inteiro [...]” (UNESCO, 1998, p. 2). E em relação a universalizar o acesso à educação e promover a equidade o artigo 3 ressalta:

1. A educação básica deve ser proporcionada a todas as crianças, jovens e adultos. Para tanto, é necessário universalizá-la e melhorar sua qualidade, bem como tomar medidas efetivas para reduzir as desigualdades.
2. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister oferecer a todas as crianças, jovens e adultos, a oportunidade de alcançar e manter um padrão mínimo de qualidade da aprendizagem (UNESCO, 1998, p. 4).

Já a V Conferência Internacional de Educação de Adultos, em 1997, em Hamburgo, ressalta que a educação de adultos “[...] torna-se mais que um direito: é a chave para o século XXI; é tanta consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade” (UNESCO, 1999, p. 19). Essa conferência foi determinante para assegurar a educação de jovens, adultos e idosos como afirma Paiva:

Pós Hamburgo, duas importantes vertentes consolidam a educação de jovens e adultos: a primeira, a da *escolarização*, assegurando o direito à educação básica a todos os sujeitos, independente da idade, e considerando a educação como direito humano fundamental; a segunda, a

da *educação continuada*, entendida pela exigência do aprender por toda a vida [...] (PAIVA, 2005, p. 16).

Posteriormente, o Fórum Mundial de Educação de Dakar, em 2000, conclamou um compromisso coletivo para “[...] alcançar uma melhoria de 50% os níveis de alfabetização de adultos até 2015, especialmente para mulheres, e acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos” (UNESCO, 2001, p. 7). Diante da meta estabelecida, é importante ressaltar os dados do Censo/IBGE (2010), pois demonstram que no Brasil havia 13.933.173 pessoas, de 15 anos ou mais, não alfabetizadas e destas 219.762 pessoas, no estado do ES.

Ressaltamos que na Sexta Conferência Internacional de Educação de Adultos³ – VI CONFINTEA, ocorrida em Belém no Pará - Brasil, a UNESCO aponta que a “[...] *aprendizagem ao longo da vida* constitui ‘uma filosofia, um marco conceitual e um princípio organizador de todas as formas de educação, baseada em valores inclusivos, emancipatórios, humanistas e democráticos [...]’” (UNESCO, 2010, p. 3-4). O posicionamento assumido pela UNESCO naquela oportunidade em relação à aprendizagem ao longo da vida:

[...] foi até certo ponto ainda continua a ser, o resultado mais visível das tensões referidas e da tentativa de manter o diálogo aberto entre perspectivas distintas, ora sofrendo certas contradições e impasses, ora resultando em oscilações ao longo do tempo, ora, ainda, resistindo às tendências para a total subordinação da educação à economia, à competitividade e à criação de emprego (LIMA, 2016, p. 19).

A afirmação aponta para as potencialidades e para os limites atuais da UNESCO com o objetivo de realizar um balanço das ações educacionais ocorridas no Brasil após a CONFINTEA (2010) e ao mesmo tempo proporcionar a construção de medidas efetivas e coerentes com os compromissos assumidos. Para tanto, realizou o Seminário Internacional sobre Educação ao Longo da Vida – CONFINTEA BRASIL+6, no ano de 2016. Dentre as várias discussões pautadas durante o seminário, a apontada por LIMA (2016) merece destaque na compreensão de aprendizagem ao longo da vida que vinha sendo considerada na VI CONFINTEA. Nesse contexto, o autor aponta que a educação ao longo da vida é mais ampla do que o universo da EJA e segue afirmando que:

³ Embora não se trate de uma legislação, esse documento oficial representa uma referência para a configuração da EJA como política pública (MACHADO, 2006, p. 28).

A natureza holística resultante desse novo entendimento teórico, embora até hoje de realização bastante difícil em termos de políticas e de práticas, poderia contribuir para integrar dialeticamente distintas modalidades e variados processos de educação, para proceder a uma crítica ao modelo escolar e facilitar sua transformação e a mudança do sistema educativo, a fim de ampliar democraticamente a realização do princípio da igualdade de oportunidades educacionais e consolidar a autonomia individual e coletiva numa perspectiva de transformação social, de 'intervenção no mundo', e não de simples adaptação ou ajustamento. Em suma, a fim de transformar a educação numa ação entre sujeitos e não numa tarefa sobre objetos, trabalhando sobre as tensões entre ajustamento (sua mão direita) e transformação (sua mão esquerda), em direção ao que alguns anos atrás chamei de educação ambidestra (LIMA, 2016, p. 16-17).

Nesse sentido, reafirmamos a perspectiva da educação de jovens e adultos assumida nessa pesquisa entendida como educação ao longo da vida ou, educação permanente enquanto projeto de humanização e de transformação (LIMA, 2016).

Prosseguindo na análise dos movimentos na interface das modalidades da EJA e da EE, torna-se necessário enfatizar aqui a normatização da EE a partir das legislações – leis, decretos e resoluções - e instrumentos internacionais que passaram a orientar a reformulação de marcos legais de vários países, incluindo o Brasil. Embora a história da Educação Especial no Brasil tenha início anos antes da promulgação desses instrumentos legais que são tratados nesse estudo, Laplane (2014, p. 192) afirma que “A política educacional que visa a garantir o direito à educação de pessoas com deficiência vem sendo implementada no Brasil desde a década de 1990”. Sendo assim, não se trata nesse momento de um levantamento exaustivo dos referidos documentos, mas de uma proposta para elencá-los.

Dentre os documentos norteadores das reflexões da educação especial na perspectiva da educação inclusiva⁴, destaca-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos evidenciada como garantia de direito humano fundamental traz no seu bojo que “É preciso tomar medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo” (UNESCO, 2008, p. 5). Posteriormente, a Declaração de Salamanca, realizada em 1994, uma referência no desenvolvimento das políticas educacionais, preconizava a integração e a participação das pessoas com deficiência no sistema educacional onde as escolas deveriam “acolher todas as

⁴ No paradigma da educação inclusiva a modalidade de Educação Especial é parte integrante dos níveis, etapas e demais modalidade e não se constitui um sistema de ensino paralelo (BRASIL, 2016, p. 2).

crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas e outras” (BRASIL, 2006, p.6).

Já a Convenção da Guatemala, promulgada no Brasil pelo Decreto nº 3956/2001, afirma que “as pessoas com deficiência têm os mesmos direitos humanos e liberdades fundamentais que as demais pessoas [...]” (BRASIL, 2001a). Este Decreto tem importante repercussão na educação, exigindo uma reinterpretação da educação especial, compreendida no contexto da diferenciação, adotado para promover a eliminação das barreiras que impedem o acesso à escolarização.

Com base na visão dos direitos humanos, a Organização das Nações Unidas, em 2006, aprova a Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência (CDPD). O Decreto nº 6.949/2009, que promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, adota no artigo 24, Educação, medidas para garantir que:

1. Os Estados Partes reconhecem o direito das pessoas com deficiência à educação. Para efetivar esse direito sem discriminação e com base na igualdade de oportunidades, os Estados Partes assegurarão sistema educacional inclusivo em todos os níveis, bem como o aprendizado ao longo de toda a vida, com os seguintes objetivos:

a) O pleno desenvolvimento do potencial humano e do senso de dignidade e auto-estima, além do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos, pelas liberdades fundamentais e pela diversidade humana;

b) O máximo desenvolvimento possível da personalidade e dos talentos e da criatividade das pessoas com deficiência, assim como de suas habilidades físicas e intelectuais;

c) A participação efetiva das pessoas com deficiência em uma sociedade livre (BRASIL, 2009).

Sobre o Decreto nº 6949/2009, é importante ressaltar que versa sobre um Tratado Internacional em que o Brasil é signatário e possui status constitucional, tendo sido aprovado com *quorum* qualificado equivalente a emendas constitucionais, ratificando a importância do direito das pessoas com deficiência e assumindo o conceito de deficiência:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (BRASIL, 2009, p. 1).

Assim, após as iniciativas internacionais, a legislação brasileira foi gradativamente avançando na tentativa de garantir ao aluno com deficiência acesso e permanência na educação. A LDB nº 9394/1996, no artigo 59, preconiza que os sistemas de

ensino assegurarão aos educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação:

[...]

I - currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II - terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para a conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, e aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os superdotados;

III - professores com especialização adequada em nível médio ou superior, para atendimento especializado, bem como professores do ensino regular capacitados para a integração desses educandos nas classes comuns;

IV - educação especial para o trabalho, visando a sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, bem como para aqueles que apresentam uma habilidade superior nas áreas artística, intelectual ou psicomotora;

V - acesso igualitário aos benefícios dos programas sociais suplementares disponíveis para o respectivo nível do ensino regular (BRASIL, 1996).

No Brasil, a política educacional para atender as pessoas com necessidade educacionais especiais⁵ começou a tomar forma a partir da Constituição Federal de 1988 e originar mudanças nos sistemas de ensino com a proposta de uma educação inclusiva. Kassar (2011, p.50) aponta que:

[...] o período em que se inicia a disseminação do discurso sobre Educação Inclusiva é o mesmo em que o país adota uma política de universalização de escolaridade do Ensino Fundamental. Também é o mesmo período em que as agências internacionais difundem as mudanças relativas às matrículas de alunos com deficiências nas escolas comuns ocorridas nos diferentes países nos anos anteriores.

Na direção apontada, a Lei nº 9394/1996 garante apoio e serviços especializados e reforça no capítulo V, da Educação Especial, artigo 58, com nova redação dada pela Lei nº 12.796, de 2013, o entendimento sobre a modalidade da EE:

Entende-se por educação especial, para os efeitos desta Lei, a modalidade de educação escolar oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação (BRASIL, 1986).

A nova redação evidenciou o público da EE, mas não alterou termo *preferencialmente* que se mantém na legislação por longos anos impedindo que o processo inclusivo se efetive no direito à educação para todos, Siems (2011) alerta

⁵ O conceito disseminado a partir da Declaração de Salamanca que ressalta a interação e as características individuais dos alunos com o ambiente educacional e social.

para o fato de que não há um estabelecimento de critérios ou limites para a natureza do “preferencialmente” quanto à matrícula dos educandos com deficiência.

Reiterando a LDB de 1996, a Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, quanto à definição da Educação Especial como modalidade de ensino, assegura no artigo 2º, que:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizarem-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001b).

Sendo assim, acompanhando os avanços da legislação que promovem a inclusão escolar, em 2008 foi elaborado o documento⁶ *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* (PNEE-EI) lançado pelo Ministério da Educação (MEC), cujo “objetivo é o acesso, a participação e a aprendizagem dos alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação nas escolas regulares” (BRASIL, 2008, p. 19).

Essa política vem determinar que é de responsabilidade das escolas oferecer, na própria escola ou por meio de parcerias com a rede de ensino, os meios e recursos necessários a cada aluno(a) público-alvo da educação especial para que possam avançar educacionalmente. Ainda, segundo a PNEE-EI (BRASIL, 2008, p.9), é considerada pessoa com deficiência “[...] aquela que tem impedimentos de longo prazo, de natureza física, mental ou sensorial que, em interação com diversas barreiras, pode ter restringida sua participação plena e efetiva na escola e na sociedade”.

Apesar da PNEE-EI (BRASIL, 2008) apontar determinações acerca da responsabilidade da oferta de educação que atenda às necessidades dos sujeitos, é preciso interrogar se os marcos legais provocam mudanças que devem ocorrer na escola para o atendimento às especificidades dos educandos jovens e adultos público-alvo da educação especial nos seguintes âmbitos: no processo de avaliação da aprendizagem, na organização escolar, nos recursos didático-pedagógicos, na

⁶ O Documento configura a educação inclusiva como uma ação política, cultural, social e pedagógica em defesa do direito de todos a uma educação de qualidade e da organização de um sistema educacional inclusivo (MANZINI, 2005, p. 18).

metodologia, na proposta curricular, na oferta de formação continuada para os professores e outros profissionais da escola, bem como no envolvimento da comunidade escolar.

Ainda, em sintonia com a PNEE-EI, destaca-se o atendimento educacional especializado (AEE), que deve ser disponibilizado:

Em todas as etapas e modalidades da educação básica, [...] organizado para apoiar o desenvolvimento dos alunos, constituindo oferta obrigatória dos sistemas de ensino e deve ser realizado no turno inverso ao da classe comum, na própria escola ou centro especializado que realize esse serviço educacional (BRASIL, 2008, p. 16).

No entanto, o AEE estipulado até então, nas condições propostas pela PNEE-EI, em que a oferta se dá em *turno inverso*, não leva em consideração o educando jovem e adulto trabalhador público–alvo da educação especial. Meletti e Ribeiro (2014) alertam para a oferta do AEE:

Vale destacar a centralidade do AEE, implementado nas salas de recursos multifuncionais, na atual política de educação especial brasileira, o que indica o modo como a escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais será organizada: em escolas regulares públicas, nas classes comuns com AEE ocorrendo no contra turno (MELETTI; RIBEIRO, 2014, p. 177).

Recentemente, a Diretoria de Políticas de Educação Especial (DPEE) da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), por meio da Nota Técnica nº 36, de 2016, orientam a organização e a oferta do AEE na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. O documento define que o AEE na EJA inclusiva seja “Segundo a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva – MEC/2008, o atendimento educacional especializado, ao longo de todo o processo de escolarização, deve ser articulado à proposta pedagógica do ensino comum” (BRASIL, 2016, p. 3). Nessa consideração, pressupondo a adoção de medidas para a realização do AEE para jovens, adultos e idosos não identificamos na nota técnica algo que orientasse para a oferta do AEE no contra turno como especificado em orientações anteriores para a educação básica nos sistemas de ensino.

Embora os documentos internacionais e nacionais tenham sido elaborados visando à educação pública brasileira de qualidade para os cidadãos público-alvo da educação especial e estabelecida como um auxílio para promover a participação das pessoas deficientes - visando à autonomia, a independência e a inclusão escolar - é necessário estabelecer estratégias que permitam o acesso, a permanência e a

qualidade da educação como direito para jovens e adultos com deficiência. Sabe-se, portanto, que as políticas de educação adotadas pelos governos em todas as esferas nos últimos anos estão à margem da realidade. Esse é um desafio. Prieto diz que:

[...] a educação inclusiva se edifica baseada no princípio da diversidade, caracterizada como benéfica ao processo de escolarização de todas as pessoas, pois possibilita a sua aprendizagem e socialização na convivência com as diferenças sociais, culturais, físicas, emocionais, cognitivas, entre outras formas de manifestação da pluralidade humana. Pressupõe, portanto, que a prática pedagógica admita e respeite diferentes formas e ritmos de aprendizagem e utilize outras maneiras de ensinar. Portanto, exige a valorização e a criação de condições para a emergência de propostas educacionais que mudem valores, normas e atitudes instituídas nos sistemas de ensino (PRIETO, 2010, p. 18).

A fim de respaldar os sistemas de ensino, no que se refere ao atendimento à educação especial na perspectiva inclusiva, destacam-se os documentos: a Lei nº 11.788/2008, que dispõe sobre o estágio de estudantes; a 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras; a Lei nº 10.845/2004, que institui o Programa de Complementação ao Atendimento Educacional Especializado às Pessoas Portadoras de Deficiência; o Decreto nº 6.571/2008, revogado pelo Decreto nº 7.611/2011, que dispõe sobre a educação especial, e o atendimento educacional especializado; a Portaria nº 2.678/02 do MEC, que aprova diretrizes e normas para o uso, o ensino, a produção e a difusão do sistema Braille em todas as modalidades de ensino. Na mesma direção a Resolução nº 04, de 2 de outubro de 2009, institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica modalidade Educação Especial, com destaque para o art. 8º, que passa a admitir a dupla matrícula, no âmbito do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) aos alunos matriculados em classe comum de ensino regular público que tiverem matrícula concomitante no AEE.

Retornando a ressaltar o compromisso com as prerrogativas da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, o governo federal lança o Plano Nacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência – Viver sem Limite por meio do Decreto nº 7.612/2011, que prevê ações nas áreas da educação, inclusão social, acessibilidade e atenção à saúde e mais recentemente, a Lei nº 13.146/2015 institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência).

Entre Leis, Decretos, Resoluções e Notas Técnicas, muitas foram e são as formas de preconizar o direito à educação de pessoas jovens e adultas e de pessoas com deficiência em nosso país. Laplane indica que:

Os documentos e leis [...] enunciam direitos. Incorporam termos e conceitos; definem a população-alvo da educação especial e da política de inclusão; dispõem sobre o financiamento da educação especial; abordam o transporte, a acessibilidade física e as adaptações arquitetônicas, de mobília, equipamento e material pedagógico que forem necessários; asseguram a integração e depois a inclusão; dispõem sobre a formação de professores e sobre os apoios específicos que devem acompanhar a escolarização do aluno com deficiência para garantir seu acesso, permanência e progressão no sistema educacional (LAPLANE, 2014, p. 193).

Os movimentos nos levaram na direção de que é preciso averiguar se o acesso e a permanência desses sujeitos estão garantidos efetivamente nos ambientes escolares, pois é preciso que os dispositivos/instrumentos legais sejam transformados em realidade, o que demanda a continuidade da pressão da sociedade civil sobre o Estado. Passamos, dessa forma, a analisar os documentos da Rede Estadual de Educação do estado do ES.

2.1.1 A rede estadual de educação do Espírito Santo: configurações da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial

Para auxiliar na compreensão de como se conforma a oferta da EJA, inicialmente, propomos a análise de alguns indicadores do estado do ES. Assim, ao verificar a situação da população do ES, especificamente em relação às pessoas acima, de 15 anos de idade, com pelo menos uma deficiência, na categoria sem instrução com ensino fundamental incompleto, constata-se um percentual de 13,58% de pessoas e no fundamental completo e médio incompleto 3,00%. Em se tratando do município de Colatina o indicador percentual está acima da média do Estado, sendo da população total de 111.788, 17.867 pessoas se encontram sem instrução e fundamental incompleto e 3.404 pessoas não têm o fundamental completo e médio incompleto (IBGE, 2010).

Tabela 2 - Situação da população a partir de 15 anos, com pelo menos uma deficiência, em relação à Educação Básica.

| | POPULAÇÃO TOTAL | Sem instrução e fundamental incompleto* | | Fundamental completo e médio incompleto* | |
|----------------|--------------------|--|-------|---|------|
| | | TOTAL | % | TOTAL | % |
| Brasil | 190.755.799 | 25.766.944 | 13,51 | 5.967.894 | 3,13 |
| Espírito Santo | 3.514.952 | 477.259 | 13,58 | 105.561 | 3,00 |
| Colatina-ES | 111.788 | 17.867 | 15,98 | 3.404 | 3,05 |

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados do Censo do IBGE (2010).

* Termos utilizados pelo IBGE.

Tomando o município de Colatina como referência, buscamos nos dados de matrícula a verificação do acesso à educação do público da faixa etária estudada. No ano de 2014 (IBGE) foram registradas 85 matrículas de educandos público alvo da educação especial na modalidade de EJA no referido município. Os dados permitem aferir em termos quantitativos que 0,4% das pessoas com 15 anos ou mais com pelo menos uma deficiência teve acesso à educação básica. É quando expomos os dados que percebemos como é o direito de acesso às pessoas jovens e adultas público-alvo da EE e a forma como o Estado vem assumindo sua tarefa de prover que a educação se efetive como direito para todos.

Conforme evidenciado na Constituição Federal de 1988, é de responsabilidade do Estado a garantia da educação, como previsto no art. 208, modificado pela Emenda Constitucional nº 59, de 2009 a “I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria [...]” (BRASIL, 1988). A legislação é clara ao determinar a responsabilidade da oferta e da permanência dos sujeitos da EJA na educação básica para os estados e os municípios. A oferta de educação de qualidade e em quantidade suficiente para atender a demanda social deve ser realizada pelo Estado (FREIRE, 2001a). Isso quer dizer que todos têm direito à educação básica podendo a qualquer momento solicitar sua oferta.

No entanto, o exercício do direito subjetivo por parte dos sujeitos da EJA é algo que desafia as práticas de efetivação do direito à educação. No que tange ao dever do Estado de ofertar a EJA, o não exercício do direito subjetivo remete ao argumento da não existência de demanda, o que justifica a ausência da oferta e a negação do direito à educação pelo Estado. Essa reflexão nos remete à análise dos movimentos

produzidos pela legislação vigente em nível estadual, na interface das modalidades em estudo, conforme abordamos a seguir.

2.1.2 Documentos Norteadores da Política Estadual para a Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial

Prosseguimos a discussão na afirmação de Cury (2008) de que é o Estado que tem o dever de assegurar os direitos do cidadão, e que esses direitos devem ser respeitados na diferença. Passamos assim, a analisar e a sistematizar os documentos da rede estadual de ensino no que tange a orientação das modalidades da EJA e da EE.

Iniciamos o enfoque pela apresentação do documento Caderno das Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos, que orienta o trabalho com a modalidade de EJA nas unidades escolares do estado do ES. A importância do documento é destacada pela SEDU:

Para a Secretaria de Estado da Educação, estas diretrizes representam colocar à disposição das Superintendências Regionais de Educação, das Escolas e dos movimentos sociais organizados, um documento que deve ser estudado e consultado sempre que necessário, objetivando contribuir para a melhoria dos padrões de qualidade do ensino, adequando-o às mudanças operadas na esfera do conhecimento e nas relações de trabalho (ESPÍRITO SANTO, 2007, p. 9).

Sendo assim, o documento oficial que orienta a Rede Estadual de Educação no trabalho com na modalidade de EJA, elaborado no ano de 2007 destaca que:

[...] sujeitos de direitos, trabalhadores (as) que participam, concretamente, da garantia da sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem e que possuem responsabilidades sociais já determinadas, trazendo consigo especificidades sociais, culturais e etárias que os (as) tornam diferentes do sujeito. À formação desses sujeitos destinam-se as ações educativas da EJA [...] o grande desafio da Política de Estado (ESPÍRITO SANTO, 2007, p. 18).

Ainda em referência ao documento acima citado, em consonância com a legislação federal vigente, aponta como objetivos para atendimento à modalidade:

- Ofertar a educação de jovens e adultos como modalidade de ensino da educação básica, promovendo a escolarização nas etapas Fundamental e Médio nas escolas da rede estadual de ensino do Estado do Espírito Santo.
- Proporcionar aos jovens e adultos o efetivo direito ao conhecimento, possibilitando-lhes o acesso, permanência e a participação no mundo

letrado, na resolução dos problemas da vida cotidiana e na melhoria da qualidade do trabalho, para o exercício da cidadania.

- Assegurar aos jovens e adultos, oportunidades educacionais pautadas nas necessidades básicas, nas expectativas, considerando as características de condições de vida, motivando e ampliando conhecimentos do mundo, da cultura, da língua que se fala e se escreve e da matemática de uso social (ESPÍRITO SANTO, 2007, p. 11).

Apesar do Caderno de Diretrizes da EJA (ESPÍRITO SANTO, 2007) ser um dos documentos norteadores para as atividades da modalidade nas unidades escolares do estado do ES e ainda, para os municípios que não se constituem em sistema de ensino, o que vivenciamos atualmente no ES é a violação dos objetivos descritos para atendimento dessa modalidade. Essa afirmação é embasada na Resolução do CEE nº 3.777/2014, que fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, e traz no artigo 269, que constitui objetivos da educação de jovens e adultos:

[...]

I – resgatar e suprir a escolaridade interrompida do jovem e do adulto no ensino fundamental e/ou médio, por meio de um ensino mais acelerado e voltado para as necessidades mais imediatas desse grupo;

II – preparar o jovem e o adulto para as exigências do mundo do trabalho, para conviver, de forma inserida, com a tecnologia, com as constantes inovações e com os paradigmas da era globalizada em que vivemos;

III – valorizar a cidadania exercida de forma consciente e justa, que tem como base o desenvolvimento intelectual, ético, moral e afetivo;

IV – preparar o estudante para utilizar os diferentes códigos de linguagem com vistas a desenvolver as competências e habilidades necessárias para se comunicar e interpretar a realidade que o cerca; e

V – desenvolver uma postura consciente, crítica e responsável diante dos problemas sociais (ESPÍRITO SANTO, 2014a, p. 65).

A ideia de resgatar, suprir e acelerar a escolaridade dos sujeitos jovens e adultos representa um retrocesso de décadas em relação às lutas contínuas na educação brasileira, em especial para a EJA. Desde que passou a fazer parte da LDB 9394/1996, tornou-se modalidade da educação básica e é reconhecida como direito público subjetivo na etapa do ensino fundamental. Porém temos nos confrontado atualmente com uma concepção e características de uma lógica de supletivo na oferta da modalidade.

Prosseguindo a análise das diretrizes, quanto à estrutura da organização da EJA, os cursos foram estruturados a partir do ano de 2008, de acordo com a Lei nº

9.394/1996, a Resolução CNE nº. 1/2000, o Parecer CEB nº. 11/2000 e a Resolução CEE/ES nº. 1.286/2006⁷, como: EJA Ensino Fundamental e Médio.

Tabela 3 – Estrutura da EJA

| Estrutura | | |
|---|---|---|
| 1º Segmento | 2º Segmento | EJA/Ensino Médio |
| <ul style="list-style-type: none"> • séries iniciais – EF • semestral • 2 anos • 60 pontos • 75% de frequência | <ul style="list-style-type: none"> • séries finais – EF • semestral • 2 anos • 60 pontos • 75% de frequência | <ul style="list-style-type: none"> • semestral • 1 ano e meio • 60 pontos • 75% de frequência |
| 1.600 horas | 1.600 horas | 1.200 horas |

Fonte: Caderno de Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos (ESPÍRITO SANTO, 2007).

Quadro 1 – Estrutura e organização do Ensino Fundamental – EJA

| | | | | | |
|--|----------|----------|------------|-----------|-----------|
| 1º SEGMENTO SÉRIES INICIAIS | 1ª etapa | 100 dias | 20 semanas | 400 horas | Semestral |
| | 2ª etapa | 100 dias | 20 semanas | 400 horas | Semestral |
| | 3ª etapa | 100 dias | 20 semanas | 400 horas | Semestral |
| | 4ª etapa | 100 dias | 20 semanas | 400 horas | Semestral |
| 2º SEGMENTO SÉRIES FINAIS | 5ª etapa | 100 dias | 20 semanas | 400 horas | Semestral |
| | 6ª etapa | 100 dias | 20 semanas | 400 horas | Semestral |
| | 7ª etapa | 100 dias | 20 semanas | 400 horas | Semestral |
| | 8ª etapa | 100 dias | 20 semanas | 400 horas | Semestral |

Fonte: Caderno de diretrizes da educação de jovens e adultos (ESPÍRITO SANTO, 2007).

⁷ Em pesquisa recente (17/06/2016), no site do Conselho Estadual de Educação. Disponível em: <<http://www.cee.es.gov.br/>>. A Resolução encontra-se em vigor.

Quadro 2 – Estrutura e Organização do Ensino Médio - EJA

| | | | | | |
|---------------------------------|----------|----------|------------|-----------|-----------|
| EJA ENSINO MÉDIO | 1ª etapa | 100 dias | 20 semanas | 400 horas | Semestral |
| | 2ª etapa | 100 dias | 20 semanas | 400 horas | Semestral |
| | 3ª etapa | 100 dias | 20 semanas | 400 horas | Semestral |

Fonte: Caderno de Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos (ESPÍRITO SANTO, 2007).

Retomando a análise do Caderno das Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos, a organização do currículo é orientada pelo plano curricular que deve ser constituído pelos componentes curriculares da Base Nacional Comum previsto na LDB - Lei nº. 9.394/1996 - e organizado de acordo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos - CNE/CEB. Ressalta também que a organização das turmas obedecerá às condições físicas de cada sala de aula, conforme a Resolução CEE nº 1.286/2006 que fixa as normas para a Educação no sistema estadual de ensino do Estado do ES, em seu art. 62. Já a organização escolar, da normatização da Resolução CEE/ES nº 3777/2014, que fixa normas para a educação no sistema de ensino do estado do ES, determina em seu art. 132, § 4º, IV, a limitação máxima de estudantes por turma nas instituições de ensino, conforme transcrição abaixo:

Art. 132 O PPC ou plano de curso deverá conter: [...].

[...]

§ 4.º As instituições de ensino integrantes do Sistema de Ensino do Estado deverão observar os seguintes limites máximos de estudantes por turma [...].

IV – na educação de jovens e adultos: 25 estudantes por turma, no ensino fundamental, e 35, no ensino médio; e [...] (ESPIRÍTO SANTO, 2014a, p. 24).

Quanto à sistemática de avaliação, a ideia apontada no documento (ESPÍRITO SANTO, 2007) é que na aprendizagem do aluno, a avaliação desempenha um papel fundamental como elemento regulador das ações. Para isso, é necessário que os alunos tenham conhecimento do seu processo de aprendizagem e dos critérios utilizados na avaliação recebendo orientações para superar as dificuldades.

A avaliação do aproveitamento escolar dos alunos da EJA - Ensino Fundamental e Médio deverá ser processual e cumulativa, registrada por disciplina numa escala de 0 (zero) a 100 (cem) pontos. Refere-se, ainda, à recuperação paralela, final e estudos especiais de recuperação. Merece destaque para a observação de que:

É considerado promovido ao final do semestre letivo, o aluno que obtiver o aproveitamento mínimo de 60% (sessenta por cento) dos pontos em cada componente curricular da escala de valores estabelece o mínimo de 75% (setenta e cinco por cento) de frequência da carga horária do período letivo (ESPÍRITO SANTO, 2007, p. 26).

O documento, ainda, estipula os documentos oficiais de registro como: histórico escolar, certificado, atas de resultados finais e diários de classe.

A SEDU, com o objetivo de orientar a implementação de uma política de Educação Especial no Sistema Estadual de Ensino do ES, aprova o documento *Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino*, visando “à organização de escolas que valorizem as diferenças como fator de enriquecimento do processo educacional, a fim de favorecer a transposição de barreiras para a aprendizagem e propiciar a participação dos alunos com igualdade de oportunidades” (ESPÍRITO SANTO, 2010a, p. 6).

Dessa forma, o documento é apresentado com uma organização que retoma os marcos históricos da EE no Brasil e a fundamentação legal. Posteriormente, caracteriza a educação especial na perspectiva da educação inclusiva, definindo como princípio a garantia na “[...] organização escolar que favoreça a cada aluno o direito de acesso e permanência, independente de etnia, gênero, idade, deficiência, condição social ou qualquer outra situação” (ESPÍRITO SANTO, 2010a, p. 13). Nessa perspectiva, o Conselho Estadual de Educação do Estado do Espírito Santo (CEE-ES) aprova a Resolução nº 3777/2014, que determina na Seção III, da Organização da Oferta:

Art. 291. As instituições de ensino que integram o Sistema de Ensino do Espírito Santo deverão matricular os estudantes com deficiência, transtornos globais de desenvolvimento e altas/superdotação nas classes comuns do ensino regular e no atendimento educacional especializado – AEE, ofertado em salas de recursos ou em centros de atendimento educacional especializado – CAEE – da rede pública ou de instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos (SEDU, 2014, p. 70).

§ 1.º O AEE, realizado no contraturno da escolarização regular, não substitui a classe comum.

§ 2.º As salas de recursos são ambientes dotados de equipamentos, mobiliário e materiais pedagógicos organizados para o AEE (ESPÍRITO SANTO, 2014a, p. 70).

O documento evidencia que “o aluno é sujeito de direito e foco de toda a ação educacional”. Dessa forma, em consonância com a PNEE-EI (BRASIL, 2008) define a estrutura e a organização da EE onde identificamos quatro (4) formas de

atendimento a esse sujeito: AEE, sala de recursos, atendimento domiciliar e hospitalar (ESPÍRITO SANTO, 2010a), destacando o objetivo do AEE:

É objetivo do atendimento educacional especializado prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular de alunos, orientando os sistema de ensino para garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular e o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras do processo de ensino e aprendizagem (ESPÍRITO SANTO, 2010a, p. 16).

Vale ressaltar que no documento no item 7- Orientações Gerais (ESPÍRITO SANTO, 2010a, p. 21) estabelece que as escolas que tiverem alunos com deficiência ou com transtornos globais do desenvolvimento matriculados deverão diferenciar o número de alunos por sala, como também o número de docentes, fixando parâmetros para a organização escolar de inclusão. Finalizando a análise do documento destacamos a afirmação que:

A inclusão é um desafio de melhoria da qualidade da educação básica. Para que os alunos com e sem deficiência, possam exercer o direito à educação com plenitude, é indispensável que a escola aprimore suas praticas a fim de entender as diferenças (ESPÍRITO SANTO, 2010a, p. 23).

Procurando sentidos na relação entre os documentos norteadores da política educacional estadual - Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino e do Caderno das Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos - e o momento de diálogo proposto pela pesquisa, como as políticas educacionais para os educandos público-alvo da EE da rede educacional do ES, tornou-se objeto de análise no Capítulo 4 - Retrato das Interfaces: educação de jovens e adultos e educação especial.

O capítulo seguinte tem por finalidade discorrer sobre a abordagem teórico-metodológica, apontando o caminho percorrido para se chegar ao objeto de estudo da pesquisa.

3 ABORDAGEM TEÓRICO-METODOLÓGICA

Estudar é desocultar, é ganhar a *compreensão* mais exata do objeto, é perceber suas relações com outros objetos. Implica que o estudioso, sujeito do estudo, se arrisque, se aventure, sem o que não cria nem recria (FREIRE, 2001b, p. 264).

Inspirada nas palavras do mestre Paulo Freire, movida pela possibilidade de descobertas proporcionadas por esta pesquisa, o percurso metodológico se delineou a partir das ideias de Gatti (2007), onde afirma que cada pesquisador, a partir de seu problema, institui um referencial de segurança para o desenvolvimento de uma pesquisa. Dessa forma, amparada por/em Freire, aventurei-me com confiança no intuito de “criar” um percurso metodológico na organização desse trabalho acadêmico.

Dessa forma, os conflitos que nos desafiaram, os fenômenos que no percurso foram nos inquietando tomaram forma nas relações com as quais nos deparamos na prática social. Como fio condutor, lançamos mão da pesquisa, que trata de procedimentos voltados para a busca de produção de um novo conhecimento e não apenas de reiteração de uma mera reprodução do que já se conhece sobre o objeto em estudo.

Nesse contexto, assumimo-nos na pesquisa, enquanto sujeitos implicados no processo, reconhecendo “[...] que a relação sujeito/objeto no processo do conhecimento teórico não é uma relação de externalidade [...]; antes, é uma relação em que o sujeito está implicado no objeto” (NETTO, 2011, p. 23).

A escolha por pesquisar a interface da educação de jovens e adultos e a educação especial na perspectiva da educação inclusiva representa parte da minha trajetória pessoal e profissional. Sendo assim a concepção freireana do diálogo esteve presente no desenvolvimento do estudo. Dessa forma,

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro [...] (FREIRE, 2005, p. 91).

Portanto, para dialogar com e a partir da concepção de diálogo de Freire (2005) é necessário refletir, agir, reconhecer a si mesmo, ter esperança e fé. Nesse sentido, nos colocamos em uma posição de respeito aos educandos reconhecendo-os nas

suas especificidades e nas suas capacidades, como sujeitos protagonistas de sua própria educação.

3.1 NATUREZA DA PESQUISA

Dada a natureza do objeto de investigação, optamos pela abordagem qualitativa da pesquisa, que conforme os estudos de Minayo (2006) propicia a construção de novas abordagens, revisão e criação de novos conceitos e categorias durante a investigação. E ainda, segundo a autora:

O método qualitativo é o que se aplica ao estudo da história, das relações, das representações, das crenças, das percepções e das opiniões, produtos das interpretações que os humanos fazem a respeito de como vivem, constroem seus artefatos e a si mesmo, sentem e pensam (MINAYO, 2006, p. 57).

Sendo assim, a pesquisa lança mão de dados que para Ferraro (2012, p. 134) “são objeto de análise, não importando se tidos como de natureza quantitativa ou qualitativa”. Por certo a pesquisa qualitativa não nega os dados quantitativos. Nesse aspecto [...] “não há quantidade sem qualidade, nem qualidade sem quantidade; a unidade entre essas duas dimensões do real está em sua inseparabilidade ou exigência recíproca, não em qualquer identidade imaginária entre ambas” (FERRARO, 2012, p. 144).

A proposta da pesquisa em diálogo com os dados quantitativos, utilizados como elementos de análise e fundamentação da discussão teórica articulam-se de modo a dar corporeidade ao trabalho e auxiliar na leitura da realidade. “A simples coleta e tratamento de dados não é suficiente, se faz necessário resgatar a análise qualitativa para que a investigação se realize como tal e não fique reduzida a um exercício de estatística” (GAMBOA, 2007, p. 40).

Determinada pela estrutura e pela dinâmica do objeto, os procedimentos vão delineando a pesquisa pelo estudo de caso, orientada por Yin (2004, p. 32) como “[...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto da vida real [...]”. Para realizar este estudo de caso, buscamos apoio no estudo de dispositivos legais, uma vez que são consideradas legislações pertinentes ao tema abordado utilizando como procedimento a técnica da análise

documental. Lüdke e André (1986, p. 38) afirmam que a análise documental “pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem dos dados qualitativos, seja complementando informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Foram exploradas fontes documentais que se referem ao direito à educação com a intenção de analisar a evolução dos direitos fundamentais dentro do ordenamento jurídico, o movimento histórico da EJA e da EE na perspectiva da Educação Inclusiva, como documentos específicos da Secretaria Estadual de Educação do Espírito Santo - *Caderno de Diretrizes da EJA e as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo* - e demais legislações pertinentes ao estudo. “Para fins de pesquisa científica são considerados documentos não apenas os escritos utilizados para esclarecer determinada coisa, mas qualquer objeto que possa contribuir para a investigação de determinado fato ou fenômeno” (GIL, 2011, p. 147).

Nesse processo investigativo utilizamos a *observação participante* que, segundo Gil (2011, p. 100), “[...] nada mais é que o uso dos sentidos com vistas a adquirir os conhecimentos necessários para o cotidiano”. Ainda, como instrumento de investigação, aplicamos um questionário (Apêndice D) com questões fechadas e abertas permitindo que os sujeitos se expressassem espontaneamente, tornando possível um aprofundamento nas questões com o intuito de traçar o perfil dos educandos pesquisados a fim de descrever suas trajetórias pessoais e expectativas relacionadas aos estudos.

Para embasar a pesquisa foram realizadas pesquisas na base de dados censitários do INEP e do IBGE, no período de 2010 a 2014, com o objetivo de buscar o número de matrículas dos estudantes jovens e adultos com deficiência. Foram extraídos também dados relacionados ao contingente populacional jovem e adulto com deficiência no banco da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD). Definimos essa etapa da pesquisa conforme Gil (2011, p. 175), como redução dos dados que “[...] consiste no processo de seleção e posterior simplificação dos dados que aparecem nas notas redigidas no trabalho de campo”. Quanto à utilização de dados o autor alerta que:

[...] a coleta de dados a partir de registros estatísticos [...] exige que o pesquisador disponha de um bem elaborado plano de pesquisa que indique com clareza a natureza dos dados a serem obtidos. E também que saiba

identificar as fontes adequadas para a obtenção de dados significativos para os propósitos da pesquisa (GIL, 2011, p. 148).

Dando prosseguimento, os dados foram demonstrados por meio de gráficos e tabelas, com a utilização de instrumentos analíticos para sua organização. Esses instrumentos de apresentação de dados (displays) “[...] constituem importante contribuição para a análise e interpretação de dados nos estudos de caso” (GIL, 2009, p. 104). Finalmente, a análise e a interpretação dos dados quantitativos, bem como os qualitativos foram realizadas cruzando os resultados e utilizando aportes teóricos para conferir significado aos dados obtidos. Sabe-se, portanto, que não há como separar esses dois processos (GIL, 2011) e, ao interpretar é preciso ir além da leitura dos dados para conferir significado aos mesmos.

3.2 O CONTEXTO DA PESQUISA

O estado do ES possui 78 municípios, localizado na região noroeste do estado está o município de Colatina. Com uma extensão territorial de 1.416,804 Km² e uma população estimada de 121.670 habitantes, conforme o censo de 2010, 80% está localizada na área urbana e 20% na área rural. A cidade é considerada pelo IBGE como de grande porte pelo aspecto populacional. Situada no Vale do Rio Doce, está a 135 quilômetros da capital Vitória é cortada pela estrada de ferro Vitória-Minas, a BR-259 e a ES-080.

Assim, estrategicamente localizada no noroeste do Estado, a cidade registra potencialidade econômica sendo polo de referência no setor de comércio e serviços com destaque para a saúde e a educação. Destaca-se, economicamente, também, na indústria, principalmente no polo de confecções de roupas. A indústria moveleira completa o ciclo econômico. Na agricultura o maior produto é o café *conilon*, com grande representação da fruticultura e da produção hortigranjeira.

A rede de educação do município de Colatina possui, conforme informações do IBGE (2012), 86 Escolas de Ensino Fundamental (EF): 8 unidades da rede Privada; 6 da rede Pública Estadual; 72 da rede Pública Municipal. No Ensino Médio (EM), são 15 escolas: 4 da rede Privada; 9 da rede Pública Estadual; 2 da rede Pública

Federal. No Ensino Superior, 2 Centros Universitários e 4 faculdades de Ensino à distância.

Por se constituir o objeto de estudo dessa pesquisa, destacamos a oferta da modalidade de EJA no município. De acordo com os dados do INEP, referentes ao ano de 2013, consta da oferta da modalidade no Ensino Fundamental – séries iniciais e séries finais - e Ensino Médio em 9 unidades escolares: 4 da rede Estadual; 3 da rede Municipal e 2 da rede Federal. Na rede Estadual, com oferta presencial e semipresencial; na rede municipal oferta presencial e na rede Federal oferta presencial de EJA integrada à Educação Profissional. O número total de alunos matriculados é de 2.625 sendo, 2.507 na rede Estadual; 42 na rede Municipal e 76 na rede Federal.

Entretanto, o *locus* de desenvolvimento da investigação foi na rede estadual de educação, especificamente as escolas estaduais que ofertam a modalidade de educação de jovens e adultos de forma presencial no Ensino Fundamental e Ensino Médio e um Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos localizado no município de Colatina-ES.

3.2.1 A Educação na Rede Estadual – Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial

No Estado do ES, a Secretaria de Estado da Educação (SEDU), mantém em sua estrutura organizacional a Gerência de Educação, Juventude e Diversidade (GEJUD), e como parte integrante a Subgerência de Educação de Jovens e Adultos (SEJA) e a Subgerência de Educação Especial (SUEE), que responde diretamente pela política da Educação Especial, conforme informações disponibilizadas no site oficial da SEDU (ESPÍRITO SANTO, 2016).

Sobre a estrutura e a oferta da modalidade da EJA, a SEDU oferece o atendimento à EJA como modalidade nos cursos de 1º e 2º segmentos e ensino médio e o atendimento nos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos - CEEJAs, considerando em sua organização e oferta, as situações, os perfis, as faixas etárias dos jovens e adultos que buscam uma oportunidade de escolarização. É válido

ressaltar que a estrutura dos CEEJAs advém da Lei nº 5692/1971, que no capítulo IV, trazia a organização para o funcionamento do ensino supletivo, cujas concepções e características, determinavam uma nova oportunidade para os que não haviam sido escolarizados na época considerada adequada, com o formato de supletivo como já mencionado no capítulo 2. Após a revogação da Lei nº 5692/1971, pela LDB 9394/1996, e diante das diretrizes atuais do governo estadual do ES, os Centro de Estudos Supletivos passam por uma atualização, mas a forma de organização da oferta com instrução personalizada e “provão” permanecem em uma nova denominação: Centros de Estudos de Educação de Jovens e Adultos.

As informações no site oficial da SEDU (ESPÍRITO SANTO, 2016) confirmam que nos CEEJAs⁸ a oferta é de forma semipresencial, oferecem estudos por meio da metodologia da Instrução Personalizada - por meio de módulos, tendo como referência o livro didático nos níveis do ensino fundamental e ensino médio – sendo exigida a idade mínima de 15 anos completos para o ingresso no ensino fundamental e 18 anos completos para o ensino médio. Funcionam com atendimento de acordo com o calendário da rede estadual, com liberdade no período da matrícula, não obrigatoriedade de frequência, disponibilidade de professores de todas as áreas do conhecimento para esclarecer dúvidas, adaptando-se à disponibilidade de tempo de cada aluno.

A SEDU ressalta, ainda, que o CEEJA é uma escola diferente, porque o estudante pode: estudar de acordo com seu ritmo de aprendizagem, frequentar em seu horário disponível, receber orientação individual e fazer aproveitamento de estudo. Oferecem também a revalidação de estudos realizados em instituições estrangeiras - (ensino médio) – Portaria nº 128-R – 03 de dezembro de 2013 e a Certificação por meio dos Exames Supletivos.

Em se tratando da Educação Especial, esta é ofertada na rede regular de ensino - em Salas de Recursos ou no Atendimento Itinerante, nos Centros de Apoio à Pessoa com Deficiência, em Classes Hospitalares e Atendimento Domiciliar.

⁸ Os CEEJAs estão localizados em: Vitória, Colatina, Cachoeiro de Itapemirim e Linhares.

O Centro de Capacitação de Profissionais da Educação e de Atendimento às Pessoas com Surdez⁹ (CAS) é destinado ao atendimento às pessoas com deficiência auditiva (surdez ou baixa audição). Realizam o atendimento educacional especializado (AEE) com Instrutores da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) e nas áreas de conhecimento em LIBRAS, a orientação e o assessoramento famílias, escolas e comunidade em geral, a oferta de cursos de formação para professores na área da deficiência auditiva e oferecem conhecimento e aprendizado de LIBRAS Básico e Intermediário para comunidade em geral.

No Centro de Apoio para Atendimento às Pessoas com Deficiência Visual (CAP), são atendidas as pessoas com deficiência Visual (cegueira ou baixa visão), como atribuições estão: produzir materiais didáticos em formato digital Acessível Dayse, Braille e Material Adaptado em Alto Relevo; realizar atendimentos de: Orientação e Mobilidade, Atividades de Vida Diária, Estimulação Visual, Atendimento Educacional Especializado, Informática para cegos, surdocegueira, alfabetização em Braille e música; oferecer cursos de formação para professores na área da deficiência visual; realizar palestras e assessorar professores na área da deficiência visual e orientar e assessorar as famílias, escolas e comunidade em geral.

Já nos Núcleos de Atividades de Altas Habilidades/Superdotação (NAAH/S), são oferecidos: atendimento na área de robótica e arte; orientação e assessoramento às famílias e escolas; oferta de cursos de formação para professores na área de Altas Habilidades/Superdotação.

Em consonância com a PNEE-EI, é realizada também a oferta de atendimento educacional especializado em Classe hospitalar ou Atendimento domiciliar com base nas Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino do Espírito Santo – 2010.

3.2.2 As Unidades Escolares Pesquisadas

⁹ No Estado do Espírito Santo contamos três CAS: Cachoeiro de Itapemirim, Vila Velha e Vitória.

Para compreensão da organização da oferta das modalidades de EJA e da EE pelas unidades escolares pesquisadas, recorreremos ao documento da Proposta Pedagógica¹⁰ de cada escola. Dessa forma, conforme a leitura do documento, registaremos a organização pedagógica de cada unidade escolar referente à oferta da modalidade de EJA e da modalidade de EE.

3.2.2.1 Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Conscientização”

Criada pela Portaria nº 904, de 24/05/1978, publicada no Diário Oficial de 25/05/1978, sendo aprovada pela Resolução do CEE nº 27/1986, de 09/05/1986. A escola, em 2009, passou a ofertar o Ensino Fundamental Regular: 1º ao 9º ano (1ª a 8ª série) e na modalidade EJA o Ensino Fundamental – 1ª a 8ª etapa - e Médio – 1ª a 3ª etapa - e Educação Especial no atendimento aos alunos com deficiência, no processo de inclusão.

Localizada no centro da cidade, rodeada por um conjunto de prédios que formam o centro comercial, a escola recebe alunos de origem urbana e rural com características socioeconômicas e culturais muito variadas, uma vez que é constituída de uma comunidade diversificada. A escola está preparada para atender alunos em trânsito, com permanência temporária na cidade, tais como circenses, ciganos e outros.

A escola procura atender aos educandos da educação especial promovendo a inclusão como meio de garantir a plena cidadania. Os alunos estudam em salas regulares e conforme a necessidade de cada um recebem atendimento pedagógico individualizado ou em grupo, seja em SRM, no contra turno, ou por meio da inserção de profissionais habilitados na própria sala de aula. No caso dos alunos surdos, estes contam com a presença de tradutor/intérprete da LIBRAS, que atuam junto ao professor regente. Conta ainda com profissionais para atender alunos com

¹⁰ A partir do ano de 2016, a Proposta Pedagógica passa a compor o Plano de Desenvolvimento Institucional – PDI.

deficiência intelectual, visual e auditiva no contra turno e cuidadoras para auxílio de locomoção, alimentação e higiene dos alunos com deficiência.

3.2.2.2 Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Diálogo”

Funcionando nos três turnos e atendendo aproximadamente 600 alunos, a escola oferta Ensino Fundamental de 9 anos (1º ao 5º Ano) nas séries iniciais, Ensino Fundamental de 8 anos (5ª série a 8ª série) nas séries finais e Ensino Médio no turno matutino e vespertino e a modalidade EJA Ensino Fundamental (1º e 2º segmentos) e Ensino Médio no turno noturno.

Atende alunos trabalhadores na modalidade EJA, no turno noturno, considerando as especificidades de cada indivíduo. Com suas experiências de vida, seu relacionamento familiar e social e seus conhecimentos acerca do mundo do trabalho são ofertados horários diferentes para facilitar o acesso à escolarização. O aluno que tem emprego pode chegar até as 19h 10 minutos, mediante comprovação e os professores garantem acesso aos conteúdos e as atividades da primeira aula. Oferta também EJA nas unidades prisionais, os educandos constam no Censo Escolar da EEEFM “Diálogo”.

Em se tratando da Educação Especial, a escola procura atender o que determina o artigo 15, do Regimento Comum das Escolas Estaduais: “Art. 15. A educação especial tem por objetivo o Atendimento Educacional Especializado – AEE – aos educandos que apresentem deficiência, transtornos globais do desenvolvimento ou altas habilidades/superdotação” (ESPÍRITO SANTO, 2010b, p.8). Desde o ano de 2009 a escola vem preparando a SRM, localizada no 1º pavimento, com os equipamentos necessários para a realização do AEE. A sala funciona desde 2011 com professora especialista em Altas Habilidades/Superdotação e instrutor de LIBRAS.

3.2.2.3 Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio “Reflexão”

A escola tem em torno de 863 alunos matriculados provenientes de bairros do entorno e demais bairros da cidade, constando também alunos da área rural.

Oferece o Ensino Fundamental do 1º ao 9º ano no turno vespertino, Ensino fundamental do 6º ao 9º ano e Ensino Médio no turno matutino e EJA - Segundo Seguimento e Ensino Médio - no turno noturno. Possui sala de recurso na qual são atendidos alunos de altas habilidades/ superdotação, deficiência auditiva, visual, intelectual, entre outras.

3.2.2.4 Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos – CEEJA

Ato de Criação, o artigo 1º, Portaria E. Nº. 1487, de 13/03/1981, publicada no Diário Oficial de 14/03/1981. O CEEJA oferece cursos de suplência de EJA em nível de Ensino Fundamental (anos iniciais e anos finais) e Médio em três turnos, com atividades diárias, das 7h às 22h, de segunda a sexta-feira.

As turmas são organizadas por disciplina e turno de acordo com o número de professores disponibilizados, de forma que possam atender aos três turnos. Não possui uma organização curricular com carga horária específica para cada disciplina, pois o sistema é semipresencial. Dessa forma, os alunos não precisam apresentar carga horária para a conclusão da disciplina e sim concluir os módulos ou prestar o exame de Suplência e, posteriormente ser aprovado de acordo com o regimento próprio de cada um do curso de instrução personalizada (CIP).

Busca organizar a prática pedagógica em salas temáticas como determina o artigo 15, do Regimento Comum das Escolas Estaduais, possibilitando a individualização do ensino de acordo com as particularidades de cada aluno. Propõe um trabalho de planejamento coletivo e de colaboração entre os profissionais, centrando-se no contexto do grupo, atendendo os alunos com necessidades educativas especiais, contribuindo, dessa forma, com o processo de inclusão escolar. As adaptações curriculares, tanto no que se referem às adaptações dos objetivos, dos métodos, como também da avaliação, ocorrem como uma das formas mais específicas de contemplar as necessidades individuais dos alunos.

Nesse sentido, tendo como objetivo atender os princípios da educação inclusiva. Por meio do Núcleo de Investigação e Intervenção Pedagógica composto do professor especialista, o diretor escolar e do supervisor escolar estabelece o AEE. Com apoio do técnico da Superintendência Regional de Educação (SRE) visa-se a melhores condições de acesso ao espaço escolar, bem como aos conhecimentos nele construídos, oferecendo melhores condições adequadas de análise desta clientela.

O encaminhamento a este serviço é feito pelo técnico de educação inclusiva da SRE e por uma associação privada, e de outros estabelecimentos de ensino público e privado. A escola possui uma sala de AEE, de acordo com o Decreto nº 5626/2005, que atende em horários alternados os educandos que apresentam deficiência intelectual (DI), deficiência auditiva (DA), deficiência visual (DV) e transtornos globais do desenvolvimento (TGD). São dois (2) profissionais para atendimento aos educandos na SRM com DI e DV, com carga horária semanal de 25 horas cada, sendo um que atua no turno matutino e outro no turno vespertino. Conta ainda com um (1) professor com a função de Instrutor de Libras no turno matutino com 15 horas semanais e dois (2) professores tradutores/intérpretes de Libras nos turnos matutino e noturno, um com uma carga horária de 25 horas e outro com uma carga horária de 15 horas para atendimento dos alunos DA.

O planejamento dos professores em cada disciplina de ensino contempla 9 horas/aula semanalmente para uma carga horária de 25h semanais de regência de classe em cada disciplina do Ensino Fundamental e Médio. A formação continuada dos profissionais da escola se dá em diversos momentos: formação dos profissionais do magistério: nos meses de junho e julho; trimestralmente: Planejamento Pedagógico; planejamento diário de 1 hora (sendo 20min de intervalo de socialização e 40 min individual); semanalmente: estudo e planejamento coletivo com os professores por área de conhecimento e capacitação oferecida pela SRE/SEDU.

Conforme a proposta pedagógica, a escola possui característica inclusiva devido a sua modalidade que é o CIP semipresencial e à flexibilidade de horário para o aluno, respeitando assim as suas necessidades, pois muito desses alunos são trabalhadores que procuram conciliar seus horários de acordo com suas disponibilidades.

A leitura da Proposta Pedagógica de cada unidade escolar nos permitiu estruturar a organização da pesquisa em relação aos tempos e espaços ocupados pelos sujeitos. Dessa forma, as reflexões no capítulo a seguir percorrem desde o caminho trilhado até o momento de encontro com os educandos.

4 LEITURAS DAS INTERFACES: EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E EDUCAÇÃO ESPECIAL

“Nasci enxergando, mas eu comecei a entender o que é um cabo de uma enxada, uma ferramenta, plantar e colher desde os 8 anos. Eu ia pra roça com meus pais, sou o mais velho de 10 irmãos [...] naquele tempo não era obrigado a estudar de 1960 pra traz não era obrigado a estudar, precisava estudar não, era só trabalhar. [...] aos 16 anos de repente ficou tudo apagado e não enxerguei mais, mas continuei trabalhando na roça porque sabia a distância entre os pés de café. [...] vim saber o que é um lápis, borracha, caderno aqui no CEEJA” (GERECI, 56 anos).

O objetivo principal desse capítulo é reunir as escutas dos sujeitos pesquisados buscando extrair sentidos dos dados levantados. A partir dos apontamentos registrados nos questionários, pela observação realizada durante a pesquisa e o estudo de documentos em acordo com os pressupostos teóricos, foram delimitadas as categorias de análise que emergiram das falas dos sujeitos.

Encontrar os educandos e iniciar com eles o diálogo foi o momento mais significativo do processo de pesquisa. Estar com os sujeitos e conhecer a realidade de cada um/uma, seus sentimentos e comportamentos em relação à escola foi essencial para o desenvolvimento da pesquisa. A reprodução da fala do senhor Gereci na epígrafe do capítulo indica a riqueza das histórias e a intensidade das informações com que fomos apanhadas ao longo do processo.

Sendo assim, optamos pela organização da análise da pesquisa em duas partes. Inicialmente apresentaremos os dados relacionados ao perfil dos educandos e a seguir as análises das respostas dos questionários por categoria.

4.1 O ENCONTRO COM OS SUJEITOS

Após a realização da análise documental e do levantamento dos dados, chegou o momento de ir a campo permitindo-me confrontar os dados da realidade local como uma necessidade que se põe como exigência orientada pelo Grupo de Pesquisa da Rede OBEDUC na busca de conhecer o fenômeno em sua essência.

O primeiro passo foi o contato com a SRE localizada no município por meio de um ofício (Apêndice A). Para esclarecer o nosso interesse em ter acesso às escolas e

contato direto com os educandos, informamos que o Grupo de Pesquisa da Rede OBEDUC possui uma carta de Anuência (Apêndice B) que permite a realização de pesquisas na rede estadual de ensino do ES. Assim que autorizada pela SEDU/SRE e com os dados do censo escolar (SEDU, 2014) previamente tabulados, iniciamos a pesquisa nas escolas da rede estadual que ofertam a modalidade EJA presencial, segundo o número de matrículas de educandos público-alvo da educação especial conforme exposto abaixo:

Tabela 4 – Matrículas da Educação de Jovens e Adultos com Necessidades Especiais (Inclusão) por escola no município de Colatina na Rede Estadual – 2014.

| Unidades Escolares | Nº de Alunos |
|---------------------------|---------------------|
| EEEFM “Conscientização” | 3 |
| EEEFM “Diálogo” | 1 |
| EEEFM “Reflexão” | 1 |

Fonte: Elaboração própria, com base no Censo Escolar (SEDU, 2014).

* Identificação utilizada pela GEIA/SEE.

Com base nessa informação, fomos inicialmente à EEEFM “Reflexão”. Logo de início, o contato foi com a coordenadora pedagógica, que, numa conversa informal disse não haver nenhum educando jovem e adulto com deficiência matriculado no segundo semestre do ano de 2015 na escola. Mas para nossa surpresa, a coordenadora pedagógica enfatizou que poderia “[...] encontrar esses alunos no Centro Estadual de Educação de Jovens e Adultos, pois lá tem mais de 80 alunos matriculados” (Ana¹¹ - Coordenadora Pedagógica).

Prosseguindo o levantamento dos alunos público-alvo da educação especial matriculados na EJA continuamos na EEEFM “Conscientização”. Após o contato com o diretor, com a coordenadora de turno, com a professora da sala de recursos multifuncionais e as duas tradutoras/intérpretes¹² da LIBRAS¹³, apresentamos os objetivos da pesquisa. Nesse contato informal procuramos identificar os sujeitos em

¹¹ Nome fictício.

¹² Lei nº 12.319/2010, que regulamenta a profissão do tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais.

¹³ Lei nº 10.436/2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais.

questão, sendo que encontramos apenas um educando matriculado no ensino fundamental, objeto de estudo da pesquisa.

Na última escola pesquisada, a EEEFM “Diálogo”, os procedimentos se repetiram. Após apresentação à coordenadora pedagógica e duas professoras da modalidade EJA do ensino médio verificamos que não havia nenhum educando matriculado no ensino fundamental. Entretanto nos informaram que havia dois educandos público-alvo da educação especial matriculados no ensino médio.

Em vista disso, fomos tomadas por um sentimento de impotência, já que esperávamos encontrar os educandos público-alvo da educação especial matriculados no ensino fundamental como registrado no censo escolar e ainda, a possibilidade de novas matrículas. Assim, retomamos as palavras de Freire (2001b) na epígrafe deste capítulo. Recriar o objetivo da pesquisa foi necessário nesse momento, observando ainda a advertência de Freire (2001a, p. 16) de que “Consciência e mundo não podem ser entendidos separadamente, dicotomizadamente, mas em suas relações contraditórias”. Compreendi o que a pesquisa me apontava naquele instante e, em conformidade com minha orientadora entendemos que deveríamos ampliar o estudo para educandos da EJA público-alvo da educação especial matriculados no ensino médio, pois, naquele momento é o que consciência e mundo nos remetiam.

Para isso foi preciso rever os dados do censo escolar e retornar às escolas pesquisadas. Dessa forma, ao final da coleta e da tabulação dos dados constatei 1 educando no EF - séries finais e 3 educandos no EM nas escolas estaduais. Fui até as escolas e realizei a observação participante e a aplicação do questionário, concluindo a pesquisa com os 4 educandos matriculados e presentes no segundo semestre do ano letivo de 2015.

Porém, a fala da coordenadora pedagógica Ana de que “os alunos estavam no CEEJA e não na escola” me intrigava, pois não seria possível compreender a ausência dos alunos nas escolas estaduais sem buscar as razões da presença deles no CEEJA. Eu precisava apreender a compreensão desse fenômeno na sua essência, ou seja, o que havia levado um número significativo de alunos com deficiência a procurar a EJA em um CEEJA.

Assim, dando continuidade à pesquisa com um novo olhar, iniciamos a investigação. Constatamos então que os estudantes estavam realmente matriculados no CEEJA, com uma nova série de entrevistas, a fim de levantar dados consistentes sobre as experiências vividas pelos estudantes que ali estão agendamos a ida ao CEEJA. Inicialmente tivemos uma conversa com a coordenadora pedagógica apresentando o ofício da SRE e esclarecendo-lhe a respeito dos objetivos da pesquisa. Em seguida, fomos apresentadas às professoras do AEE e a alguns professores das disciplinas curriculares, tendo em seguida acesso à lista dos educandos público-alvo da educação especial matriculados no ano de 2016. Nesse momento foi preciso eleger uma forma para realizar as entrevistas, pois com um número de cinquenta e uma matrículas (51) e um formato de funcionamento específico¹⁴ para atendimento aos educandos, não seria possível realizar a observação e a aplicação do questionário com todos os matriculados. Com base nos estudos de Bell (2008), optamos por trabalhar com número amostral que pode ser definido conforme a quantidade de tempo que se tem para realizar o estudo.

Sendo assim, a pesquisa foi se delineando após a definição dos sujeitos, cujos nomes são fictícios, com exceção de seis (6) educandos com deficiência visual e uma (1) educanda surda que fizeram questão da divulgação de seus nomes. Portanto, a população entrevistada ficou assim constituída: um (1) educando do EF - séries finais e três (3) educandos do EM de duas escolas estaduais e seis (6) educandos do EF – séries iniciais e cinco (5) EF – séries finais e seis (6) do EM do CEEJA, duas (2) coordenadoras pedagógicas, duas (2) professoras do AEE e uma (1) professora do CEEJA da disciplina de Ciências, o que nos proporcionou trilhar o processo investigativo.

4.2 PERCURSOS E HISTÓRIAS DE VIDA: O PERFIL DOS EDUCANDOS

¹⁴ Oferece curso de suplência. A metodologia utilizada nos cursos é o ensino individualizado semipresencial conhecido por “instrução personalizada”.

Com o propósito de trazer uma visão geral do contexto pesquisado, apresentamos os dados que identificam a deficiência física, sensorial e mental de cada sujeito. A ideia de produzir um quadro com a discriminação dos sujeitos pesquisados não se restringe ao processo de exposição dos mesmos, mas é uma estratégia utilizada para subsidiar a compreensão das análises que resultaram das discussões apresentadas.

Tabela 5 – Identificação dos entrevistados por deficiência física, sensorial e/ou mental e série/ano. Matrículas 2015 – 2016.

| Aluno | Tipo de Deficiência | Série/Ano |
|-----------------|----------------------------------|--------------------|
| Ana Célia * | Deficiência Auditiva | 6º ao 9º ano EF |
| Manoel | Deficiência Auditiva | Ensino Médio |
| Bruno* | Deficiência Visual | Ensino Médio |
| José | Deficiência Intelectual | 1º ao 5º ano EF |
| Davi | Deficiência Intelectual | 1º ao 5º ano EF |
| Bia | Deficiência Intelectual | 1º ao 5º ano EF |
| Marília | Deficiência Intelectual | Ensino Médio |
| Fabio | Deficiência Intelectual | 6º ao 9º ano EF |
| Gereci* | Deficiência Visual | 1º ao 5º ano EF |
| Jhones* | Deficiência Visual | 6º ao 9º ano EF |
| Guilherme | Deficiência Auditiva | 6º ao 9º ano EF |
| Pedro | Deficiência Visual | 1º ao 5º ano EF |
| Edson | Deficiência Intelectual | 1º ao 5º ano EF |
| Vitor Cesar* | Deficiência Visual | 6º ao 9º ano EF |
| Breno | Deficiência Intelectual | Ensino Médio |
| Maria Carolina* | Deficiência Visual | Ensino Médio |
| Angelo | Deficiência Física e Intelectual | Ensino Médio |
| Luis | Deficiência Auditiva | Ensino Fundamental |
| João | Altas Habilidades/Superdotação | Ensino Médio |
| Paulo | Deficiência Auditiva | Ensino Médio |
| Camila* | Deficiência Visual | Ensino Médio |

Fonte: Elaborado pela autora com base nas fichas de matrículas fornecidas pelas unidades escolares (2015 - 2016).* Nomes reais dos sujeitos pesquisados por uma solicitação dos mesmos, para os demais são utilizados nomes fictícios.

A partir dos dados apresentados na Tabela 5, foi possível organizar o cronograma de realização das entrevistas. A entrevista com os educandos surdos foi feita com a presença das tradutoras/intérpretes de Libras, por não ter conhecimento e habilidade para comunicação exigida. Inicialmente foi apresentado o questionário para as tradutoras/intérpretes a fim de tomarem conhecimento do teor das questões. Dando início, foi apresentado o objetivo de pesquisa aos educandos que se prontificaram a participar do trabalho. Em seguida, assinaram o Termo de Livre Consentimento (Apêndice C) a partir do qual a aplicação do questionário foi realizada. Como eram muitas perguntas o questionário foi desenvolvido em dias distintos, um para cada aluno, com sua respectiva tradutora/ intérprete.

Já a entrevista com os educandos cegos e com baixa visão foi realizada na SRM preparada especificamente para atendimento aos educandos DV do CEEJA. Foi necessário o auxílio da professora do AEE, cuja presença se justifica pelo fato de que:

Aos professores do AEE compete: a elaboração do Plano de AEE em articulação com os demais professores da EJA e quando necessário em interface com as demais políticas setoriais; a organização dos serviços e recursos pedagógicos de acessibilidade; a identificação das especificidades educacionais de cada estudante de forma articulada com ambientes educativos inclusivos; a interlocução com os demais professores da EJA tendo em vista a garantia da efetivação da acessibilidade ao currículo, promovendo assim um ensino que possibilite a participação plena de todos os estudantes (BRASIL, 2016, p. 3).

Para a condução da pesquisa, foi imprescindível o conhecimento das professoras sobre os educandos. Antes de começarmos a aplicação do questionário tivemos uma conversa informal com o grupo de educandos a fim de que pudessem conhecer o objetivo da nossa presença naquele espaço e dar-lhes mais confiança para participar da pesquisa. Após o entendimento e o preenchimento do Termo de Livre Consentimento conversamos individualmente com cada educando, em diferentes dias, tornando aquele espaço um local de escuta de sua história de vida e contexto escolar. Depois de alguns dias com os questionários já concluídos essa etapa foi encerrada.

Finalmente, passamos à entrevista com outro grupo de educandos em estudo. A conversa inicial com os alunos que possuem deficiência intelectual (DI) foi acompanhada da professora das séries iniciais e da professora do AEE que atende especificamente aos DI, pois precisam da presença de alguém que já conheçam para aceitarem a inserção de novas pessoas, o que levou dois alunos a optarem por

não participar da pesquisa. Devido às várias especificidades e o comprometimento da deficiência de alguns educandos, a pesquisa exigiu um tempo maior de diálogo para o preenchimento das questões que foi realizada individualmente com devido consentimento de cada um.

Levantar o perfil dos educandos é importante para conhecer o contexto de suas histórias. É assim que Freire nos alerta sobre as práticas de assunção de identidades e de formas de ser no mundo:

Não é possível entender-me apenas como classe, ou como raça ou como sexo, mas por outro lado, minha posição de classe, a cor de minha pele e o sexo com que cheguei ao mundo não podem ser esquecidos na análise que faço, do que penso, do que digo. Como pode ser esquecida a experiência social de que participo, minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política, minha esperança (FREIRE, 2001a, p. 19).

É nesse contexto, de compreensão da vida dos educandos, que demonstramos os dados relacionados ao perfil dos sujeitos como idade, sexo, religião e outros apontados na tabela abaixo:

Tabela 6 – Dados pessoais do grupo de educandos entrevistados.

(continua)

| | | Faixa Etária | | | | | | |
|---------------------|----------------|--------------|------------|------------|------------|---------|---------|------------|
| | | 15 a 17 | 18 a 21 | 22 a 24 | 25 a 35 | 36 a 45 | 46 a 55 | 55 a 60 |
| Sexo | Masculino | 2 | 2 | 5 | 2 | 3 | 1 | 1 |
| | Feminino | - | 1 | 3 | - | 1 | - | - |
| Orientação Sexual | Heterossexual | 2 | 3 | 8 | 2 | 4 | 1 | 1 |
| Estado Civil | Casado | - | 1 | 1 | - | 1 | - | 1 |
| | Solteiro | 2 | 2 | 7 | 1 | 3 | 1 | - |
| | Divorciado | - | - | - | 1 | - | - | - |
| Raça Cor | Branca | - | - | 3 | - | 1 | - | - |
| | Negra | - | 1 | 1 | - | 1 | - | - |
| | Parda | 2 | 2 | 4 | 2 | 2 | 1 | 1 |
| Local de Residência | Zona Urbana | 2 | 3 | 7 | 1 | 3 | 1 | 1 |
| | Zona Rural | - | - | 1 | - | - | - | - |
| | Outras Cidades | - | - | - | 1 | 1 | - | - |

Tabela 6 – Dados pessoais do grupo de educandos entrevistados

(conclusão)

| | | Faixa etária | | | | | | |
|----------|--------------------|--------------|---|---|---|---|---|---|
| Religião | Assembleia de Deus | - | 1 | - | - | - | - | - |
| | Católica | 1 | - | 3 | - | 4 | 1 | - |
| | Evangélica | - | 2 | 4 | 1 | - | - | 1 |
| | Maranata | - | - | - | 1 | - | - | - |
| | Não sabe | 1 | - | - | - | - | - | - |
| | Não tem | - | - | 1 | - | - | - | - |

Fonte: Elaborado pela autora com base nas respostas do formulário para diagnóstico da EJA no ES: levantamento do perfil dos sujeitos da EJA nos anos de 2015 e 2016.

Na análise feita em relação aos dados profissionais e o perfil socioeconômico a maior parte dos sujeitos entrevistados, 57% nunca trabalhou. Esse dado está atrelado ao fato de 61,9% dos sujeitos receberem o Benefício de Prestação Continuada da Assistência Social¹⁵ (BPC) e 9,6% são aposentados por invalidez e pelo Fundo de Assistência ao Trabalhador Rural - FUNRURAL. De acordo com as informações, 24% desses educandos já trabalharam, mas, atualmente, não está trabalhando e apenas 19% trabalha e tem a carteira assinada.

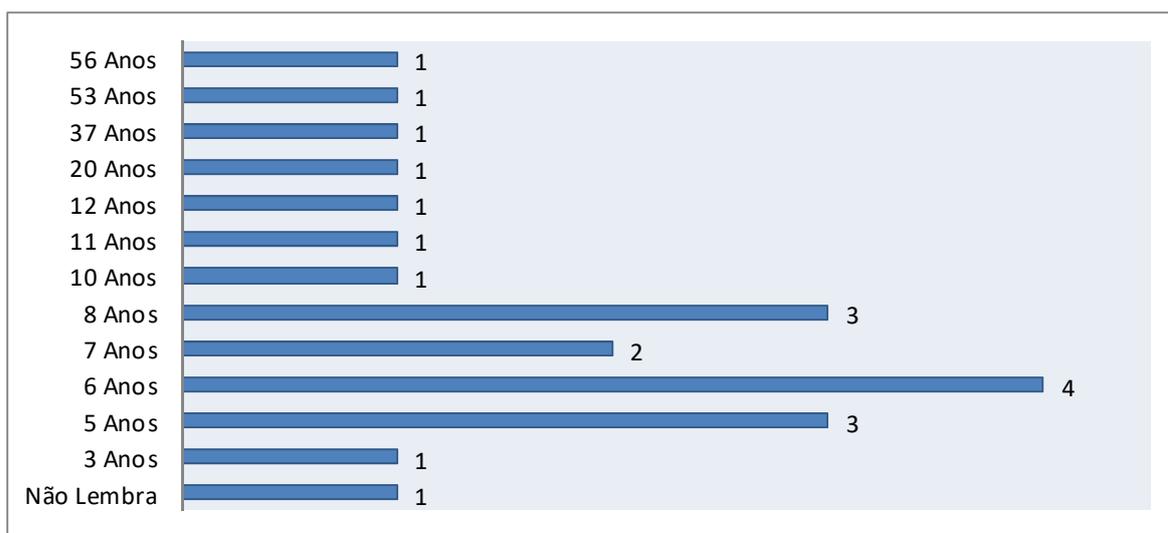
Com relação a esses dados, evidencia-se o direito assegurado por lei que permite o acesso de idosos e pessoas com deficiência à proteção social básica. O BPC integra o Sistema Único de Assistência Social garantindo um salário mínimo mensal à pessoa com deficiência e ao idoso com 65 (sessenta e cinco) anos ou mais que comprovem não possuir meios de prover a própria manutenção e nem de tê-la provida por sua família. De acordo com a Lei nº 12.435/2011, no art. 20, § 3º, “Considera-se incapaz de prover a manutenção da pessoa com deficiência ou idosa a família cuja renda mensal per capita seja inferior a 1/4 (um quarto) do salário-mínimo” (BRASIL, 2011). Dessa forma, podemos deduzir que pela prescrição da Lei, os sujeitos pesquisados fazem parte da classe social menos favorecida. No entanto, observa-se que no âmbito da interface EJA/EE, a questão étnico racial ganha foco, tendo em vista o que essa pesquisa corrobora quando indica a maior parte dos educandos como negros e pardos, aliada a questão de baixa renda e o consequente

¹⁵ Instituído pela Constituição Federal de 1988 e regulamentado pela Lei Orgânica da Assistência Social (Loas) – Lei nº 8.742/1993, pelas Leis nº 12.435/2011, nº 12.470/2011 e nº 13.146/2015.

cadastro no BPC. Essa foi uma questão não explorada na pesquisa, mas que sugere um olhar sobre essa questão econômica dos sujeitos da EJA e da EE.

Dando continuidade a análise dos dados, outro fator revelado durante a pesquisa é a idade registrada pelos educandos quanto ao ingresso na vida escolar conforme demonstrado no gráfico abaixo:

Gráfico 1 – Idade de ingresso na vida escolar



Fonte: Elaboração própria com base nas respostas do formulário para diagnóstico da EJA no ES: levantamento do perfil dos sujeitos da EJA.

É relevante dispor dos dados dos educandos que ingressaram no sistema educacional com 20, 37, 53, 56 anos que jamais haviam frequentado a escola até esse momento. Em relação a esses sujeitos, Oliveira afirma:

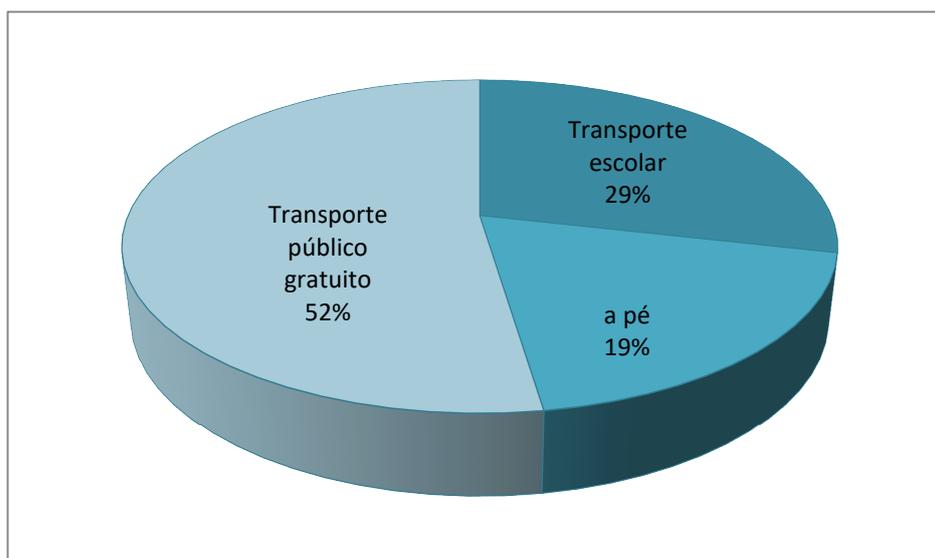
O adulto, no âmbito da educação de jovens e adultos, não é o estudante universitário, o profissional qualificado que frequenta cursos de formação continuada ou de especialização, ou a pessoa adulta interessada em aperfeiçoar seus conhecimentos em áreas como artes, línguas estrangeiras ou música, por exemplo. Ele é geralmente o migrante que chega às grandes metrópoles proveniente de áreas rurais empobrecidas, filho de trabalhadores rurais não qualificados e com baixo nível de instrução escolar (muito frequentemente analfabetos), ele próprio com uma passagem curta e não sistemática pela escola e trabalhando em ocupações urbanas não qualificadas, após experiência no trabalho rural na infância e na adolescência, que busca a escola tardiamente para alfabetizar-se ou cursar algumas séries do ensino supletivo (OLIVEIRA, 2005, p. 59).

Constatamos, portanto, que os educandos pesquisados, são sujeitos que possuem uma visão de mundo, com experiências, crenças e valores já constituídos. Inferimos a importância do alerta de Oliveira (2005) que para refletir sobre como esses sujeitos pensam e aprendem devemos transitar pelo menos por três campos que contribuem

para a definição de seu lugar social: a condição de “não-crianças”, a condição de excluídos da escola e a condição de membros de determinados grupos culturais.

Em relação às condições de acesso quando perguntados: *como você chega até a escola?* A apresentação do gráfico 2 nos aponta que a maioria dos educandos, 52% utilizam o transporte público gratuito uma vez que a legislação nacional concede passe livre às pessoas com deficiência.

Gráfico 2 – Condições de acesso à instituição escolar



Fonte: Elaboração própria com base nas respostas do formulário para diagnóstico da EJA no ES: levantamento do perfil dos sujeitos da EJA.

Porém, diante da análise dos dados, o que chamou nossa atenção foi à representação de 29% que utilizam “transporte escolar”. Ao serem questionados como é a forma de utilização desse transporte - que autodenominam “escolar” - os educandos disseram que esperam a condução em pontos previamente estabelecidos da cidade. De lá são levados para uma associação¹⁶ de onde caminham a pé, conduzidos por um profissional da instituição para o CEEJA. Um fato importante observado durante a pesquisa é que no horário/intervalo que seria referente ao “recreio”, os alunos são levados para a instituição para lanche. Logo após retornam para o CEEJA a fim de realizar as atividades escolares até o horário

¹⁶ No comprovante de inscrição e situação cadastral da associação a descrição da atividade econômica principal é: atividades de associações de defesa de direitos sociais e como natureza jurídica Associação privada.

para saída. Portanto, registramos que não foi aprofundado o estudo sobre essa “dinâmica”, - transporte da associação e ida a pé para o Centro de Educação - pois a associação não constituiu *locus* desta pesquisa. Mas, afirmamos a partir da análise realizada por Kassar (2011), que uma das características da educação é “a atenção direcionada para pessoas com deficiência (Educação Especial) deu-se, em grande medida, pela ação de um conjunto de instituições privadas de caráter assistencial, não considerado pertencente à rede de ensino brasileira” (KASSAR, 2011, p. 4). Nessa lógica, não podemos deixar de citar que essa “dinâmica” sugere um possível indício de investimento público no setor privado, uma vez que os educandos estudam e realizam o AEE no CEEJA.

4.3 O QUE DIZEM AS VOZES DOS EDUCANDOS

Preocupada em entender as percepções que os educandos têm do mundo, em especial, do contexto escolar por meio da análise das respostas do questionário e das respostas abertas que foram sendo propostas durante a conversa, passamos a acompanhar as ideias, aprofundar respostas e investigar motivos e sentimentos que os trouxeram para a EJA. Diante da riqueza das histórias e da quantidade de informações, optamos por apresentar as questões investigadas por categorias, conforme apresentação a seguir.

4.3.1 Movimentos em busca de Escolarização

Ao escutar as vozes dos vinte e um educandos em relação aos seus processos de escolarização, - se vieram de outra escola, o tempo de escolaridade, a idade que ingressaram na vida escolar e outros - obtivemos respostas que se entrelaçam entre os espaços físicos e temporal, tanto das escolas por qual já estiveram, quanto das instituições filantrópicas e associações privadas e das unidades escolares pesquisadas.

Diante da pergunta: *Você precisou parar de estudar?* 42,86% disseram que sim; o tempo sem estudar variou de 3 meses a 23 anos pelos motivos explicitados:

“Precisei parar de estudar para fazer cirurgias e trabalhar” (VITOR – 2 anos sem estudar);

“Engravidei e parei para cuidar do meu filho” (MARIA CAROLINA – 4 anos sem estudar);

“Naquele tempo não tinha intérprete e eu não consegui acompanhar a turma” (MARCOS – 20 anos sem estudar);

“Não tinha intérprete de Libras como eu ia aprender?” (GUILHERME – 8 anos sem estudar);

“Porque queria ser independente e estava desmotivado com a escola” (JHONES – 12 anos sem estudar);

“Eu não conseguia entender nada e não tinha intérprete. Sei Libras desde os 18 anos de idade” (ANA CELIA – 23 anos sem estudar);

“Precisei fazer muitas cirurgias e na minha cidade não tinha estrutura para atendimento a pessoa cega” (BRUNO – 15 anos sem estudar);

“Parei de estudar para trabalhar e ajudar financeiramente minha avó” (ÂNGELO – 3 meses sem estudar);

A narrativa de Maria Carolina, que se inicia antes mesmo de ser uma aluna da EJA, retrata as dificuldades encontradas pelas pessoas com deficiência nos espaços escolares:

“Quando eu fui para o IFES¹⁷, em 2010, encontrei muitas dificuldades exemplos: o diretor que colocava impedimentos, professores que não acreditavam em minha capacidade de conseguir ter o mesmo rendimento dos alunos e por fim, o professor de química que no fim do ano, no último conselho de classe do ano resolveu me prejudicar só por que 4 pessoas passaram sem precisar de recuperação e dentre elas estava eu, eu estudei, ralei, passei e mostrei para muita gente que eu sou capaz. Em 2011, foi tudo diferente, eu era como os outros alunos, até que eu interrompi meus estudos por motivos de força maior durante 5 anos. Hoje, em 2016 voltei a estudar, e passei a frequentar CEEJA. Atualmente, estou cursando o ensino médio; mais se Deus quiser, vou eliminar o ensino médio com a nota do ENEM. Ano que vem ingresso na faculdade de letras graças aos professores que com as suas explicações e a sua dedicação nos incentivam a estudar e a lutar pelos nossos sonhos”.

A história retratada é apenas uma dentre as várias que cercam os (as) educandos (as) da EE e da EJA. Vindos de espaços diversos, com trajetórias escolares únicas esses educandos apresentam uma enorme vontade de vencer, em suas palavras: aprender a ler, saber assinar o nome, chegar a faculdade são alguns dos desejos dos entrevistados, para eles a concretização de um sonho. Tomados desse desejo, encontram formas de mudar a situação que lhes causa desconforto. Freire (2002, p. 8), a esse respeito, sinaliza que “A mudança do mundo implica a dialetização entre a

¹⁷ Cursou o 1º ano e parte do 2º ano do curso Técnico em Agropecuária em um dos Institutos Federais de Educação do Espírito Santo (IFES) com 16 anos.

denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho”.

Prosseguindo a análise das questões, *porque procurar a EJA*: vontade de vencer na vida e dar um futuro melhor à família foi a opção mais respondida pelos educandos, seguida por: para não fica parado, por incentivo de outras pessoas e por vontade própria.

Durante a entrevista os educandos enfatizaram a vontade de retornar à escola. *Quanto à disponibilidade para estudar*, 11 responderam que têm disponibilidade de estudar todos os dias e 10 somente alguns dias na semana. Detectamos que a resposta dos educandos que se restringiram a estudar apenas alguns dias da semana está vinculada aos dias e aos horários previstos na oferta dos serviços do AEE¹⁸ e a presença das tradutoras/intérpretes estabelecidos pela escola, conforme o contrato do profissional que realiza o atendimento. Na Nota Técnica nº 4/2014, MEC/SECADI/DPEE afirma que:

[...] o AEE visa promover a acessibilidade, atendendo as necessidades educacionais específicas dos estudantes público alvo da educação especial, [...] em todas as etapas e modalidades da educação básica, a fim de que possa efetivar o direito destes estudantes à educação (BRASIL, 2014, p. 3).

Portanto, se os serviços são para promoção da acessibilidade dos educandos, ao restringir os dias para atendimento dos mesmos no CEEJA, compreendemos que está sendo negado a esses educandos um de seus direitos. Reafirmamos, ainda, que o direito à educação é garantido pela legislação, no entanto ao verificarmos a concretização desse direito percebemos que não há produção dos efeitos pretendidos o que nos remetem à definição de eficácia das normas (SILVA, 2013) é só retomar o artigo 205, da Constituição Federal Brasileira, para identificarmos que o direito a educação não é concretizado a todos os cidadãos.

Sabemos que a forma de oferta de estudos no CEEJA permite a frequência dos educandos nos dias e horários por eles escolhidos conforme suas necessidades. Portanto, a presença do profissional para atendimento do educando deve estar em conformidade com a demanda do mesmo. Se estamos proclamando uma educação

¹⁸ Professoras do AEE: carga horária semanal 25horas; Tradutoras/Intérpretes: 1 com carga horária de 25 horas e 1 com carga horária de 20 horas semanais e Instrutora de Libras: carga horária semana 15h.

com efetivo acesso, participação e aprendizagem (PNEE-EI, 2008), é preciso repensar os serviços do AEE a favor desses sujeitos no CEEJA. Essa situação me faz recordar a afirmação de Bobbio (1992, p. 25) “o problema grave de nosso tempo, com relação aos direitos do homem, não era mais o de fundamentá-los, e sim o de protegê-los”.

4.3.2 O que pensam sobre a Escola

Buscamos explorar o que os sujeitos diziam sobre suas relações com os professores e demais profissionais das escolas. No que diz respeito *ao atendimento de todos os profissionais da escola para auxiliar a superar as dificuldades de aprendizagem*, foram unânimes em dizer que confiam nos profissionais, afirmando que:

“São pessoas que tem capacidade” (VITOR);

“Porque elas são professoras boas pra gente” (BIA);

“Me ajudam em minhas dificuldades” (LUIS);

“Minha dificuldade com a timidez é auxiliada pela professora da sala de recursos multifuncionais” (JOÃO);

“Porque eles dão atenção” (BRUNO);

“Porque estão sempre organizando e adaptando o material para me ajudar” (ANA CELIA);

“Porque eles ajudam a fazer o dever e a aprender” (FABIO);

“[...] a professora é boa e inteligente” (DAVI);

“Porque os professores são muito bons e estudaram para me ajudar” (GERECI);

“[...] todos têm responsabilidade” (PEDRO);

“Auxiliam com dicas básicas” (JHONES);

“Porque eles estão ali para ajudar, porque essa deve ser a vontade do professor” (CAMILA);

“Porque as professoras são certas e explicam até entender” (GUILHERME);

“São profissionais e sabem o que estão fazendo” (MARCOS);

“Eles são as pessoas mais viáveis para ajudar. Ajudam com o diálogo” (ÂNGELO);

“Professores são como os segundos pais, tudo que queremos temos que ter o professor. Essa é uma profissão que merece respeito” (MARIA CAROLINA);

Observamos na análise das respostas sobre o relacionamento com os profissionais da escola, que a expressão da maior parte dos sujeitos sobre seus modos de reconhecimento da oferta e do atendimento na EJA, continua atrelada à questão da afetividade, do paternalismo e da ideia de compensação, pois não se percebem

enquanto sujeitos de direito. Essa é uma questão recorrente na EJA, quando se observa por parte dos estudantes uma atitude de subserviência e de gratidão aos professores.

Aprofundando um pouco mais o diálogo, foi perguntado *o que os estudantes mais gostam nas aulas, como é essa relação com a escola e o que o motiva a continuar estudando*. Os retornos das falas se deram no sentido de reconhecimento de igualdade de direitos, reforçado por José “Gosto de aprender nas aulas [...] acho que precisa ter mais atenção para os alunos durante as aulas” e Ana Celia “Alguns professores fazem adaptação do material e fica mais fácil entender”; outras afirmações se apresentam:

“O atendimento das pessoas é o que mais gosto, me sinto como se fosse normal, sem deficiência. [...] estudo porque quero ser uma pessoa melhor, quero deixar de ser só um cego” (BRUNO);

“Aprender, trocar ideias e conhecimento é o que gosto nas aulas [...] a escola me motiva a continuar estudando por não achar que sou um coitado um inválido” (JHONES);

“Gosto de estudar, praticar meus conhecimentos, [...] estou aprendendo muito [...] sou muito bem tratado” (PEDRO);

“Gosto das explicações dos professores, é bom entender [...]” (MARIA CAROLINA);

Apesar da complacência evidenciada em algumas falas, ressalta-se a importância da prática educativa realizada pelos professores junto aos alunos. Nesse aspecto, realçamos que o espaço escolar para a oferta da EJA, para educandos público alvo da educação especial exige a organização de ambientes educacionais apropriados e significativos, a começar pelas salas de aula, espaço onde todos possam interagir, estar e aprender. A afirmação está no Parecer CNE/CEB 011/2000:

[...] as unidades educacionais da EJA devem construir, em suas atividades, sua identidade como expressão de uma cultura própria que considere as necessidades de seus alunos e seja incentivadora das potencialidades dos que as procuram. Tais unidades educacionais da EJA devem promover a autonomia do jovem e adulto de modo que eles sejam sujeitos do aprender a aprender em níveis crescentes de apropriação do mundo do fazer, do conhecer, do agir e do conviver (BRASIL, 2000, p. 35).

Para que isso ocorra, fundamentalmente, é preciso que todos os envolvidos no processo educacional compreendam a importância do seu papel como mediadores no decorrer dos processos formativos de cada educando. A comunidade escolar - gestores, pedagogos, educadores, familiares, educandos e funcionários, - deve ser comprometida com a formação dos outros envolvidos. Como nos aponta Freire

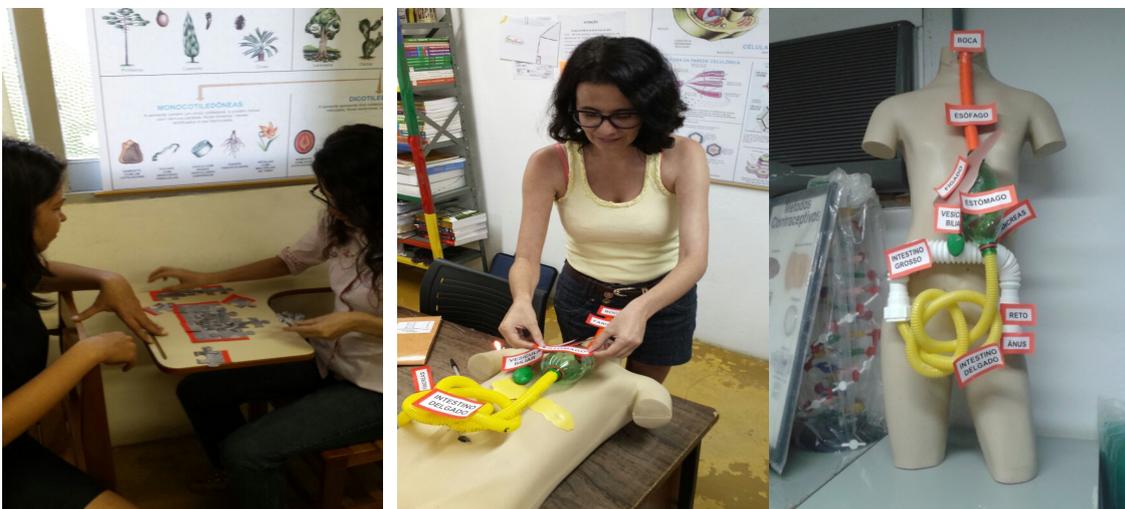
(2001a, p. 24) a qualidade da educação deve ser “democrática, rigorosa, séria, respeitadora e estimuladora da presença popular nos destinos da escola [...]”.

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo-crítica é propiciar as condições em que os educandos em suas relações uns com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda de assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos [...] (FREIRE, 2002, p. 18).

Para ilustrar a significação do que se propõe a ensinar, registramos – com permissão das envolvidas - uma atividade realizada pela professora de Biologia que atende a disciplina de Ciências no CEEJA com a aluna surda e a tradutora/intérprete de LIBRAS:

“Já trabalhei nas duas realidades, escola regular e CEEJA. Na escola trabalhei com alunos da EJA que eram deficientes intelectuais e deficientes auditivos, percebia os alunos muito distantes, não sabia se estava atendendo a necessidade do aluno, fazia o possível para me comunicar com auxílio do tradutor/intérprete. No CEEJA devido ao atendimento individualizado e o número de alunos ‘flutuante’ é possível desenvolver um trabalho mais especializado como por exemplo com a aluna Ana Celia na disciplina de Ciências a atividade de Sistema Digestório. Para melhor compreensão do conteúdo optei por trabalhar com uma maquete, pois quando somente explicava com o auxílio do módulo e da tradutora/intérprete percebia que não havia uma compreensão significativa. Busquei uma atividade concreta com sucatas que representassem as partes do sistema estudado. Assim, eu, a tradutora/intérprete e a aluna fomos fazendo a associação do conteúdo presente no módulo, das explicações e das partes do aparelho digestório na maquete. Também realizamos atividades sobre o sistema sensorial onde trabalhamos com texturas e alimentos. Para estudarmos o coração, suas cavidades, grandes vasos e os caminhos percorridos pelo sangue confeccionamos e montamos um quebra-cabeça. Com essa forma de trabalho/explicação possibilidades foram criadas para tornar a atividade mais significativa e mais próxima da realidade da aluna” (PROFESSORA DE BIOLOGIA – CEEJA).

Imagem 1 – Atividades realizadas nas aulas de ciências no CEEJA.



Fonte: Acervo da professora.

A interação entre professora, aluna e a tradutora/intérprete de LIBRAS se constrói na realização de atividades concretas e significativas. No âmbito da gestão da docência evidenciamos um trabalho próximo aos alunos e a ação da professora com essa prática educativa nos faz lembrar os ensinamentos de Freire:

Sem intervenção do educador, intervenção democrática, não há educação progressista. Mas, a intervenção do educador não se dá no ar. Se dá na relação que estabelece com os educandos no contexto maior, em que os educandos vivem sua cotidianidade na qual se cria um conhecimento de pura experiência feito. A atividade docente da escola que visa à superação do saber de pura experiência feito, não pode, porém, como disse antes, recusar a importância da cotidianidade (FREIRE, 2001a, p. 27).

Dando continuidade a análise dos questionários, ao serem perguntados especificamente *sobre o direito à educação e se (re) conhecem quais serviços são garantidos para eles na escola*, talvez essa tenha sido a pergunta mais complexa do questionário e, portanto a que apresentou dois parâmetros de respostas: há o grupo dos que não sabem sobre os serviços garantidos no que tange ao direito educacional especificamente para eles; em contrapartida há o grupo dos que (re) conhecem seus direitos e cobram quando não estão satisfeitos.

Sendo assim, as respostas positivas em relação aos serviços garantidos apresentam-se na direção de reconhecimento dos serviços do AEE realizado na SRM e o de tradutor/intérprete realizado também na SRM e durante os atendimentos nas salas. Paulo e Luís, da EEEFM “Conscientização”, ressaltam a presença da tradutora/intérprete de Libras em tempo integral na sala de aula e ainda o ensino das Libras por uma instrutora de Libras para todos os educandos da sala uma vez por semana, o que facilita a interação. Na EEEFM “Diálogo” João aponta como um “auxílio” o serviço da profissional da SRM para vencer sua principal dificuldade – a timidez. Já Angelo, reconhece a importância do serviço realizado na SRM, mas destaca que devido ao trabalho não pode participar das atividades no contra turno. Os apontamentos de Vitor e Davi, do CEEJA, revelam que reconhecem o direito de estudar e o de aprendizagem. A aluna Maria Carolina também reforça sobre o direito de aprender, participar do AEE com atenção individual do professor. O educando Angelo sinaliza a importância da oferta da modalidade de EJA na contribuição de seus estudos e principalmente na aprendizagem:

[...] estudava durante o dia em outra escola, mas sentia dificuldade, fiquei reprovado duas vezes, até que uma professora da EEEFM ‘Diálogo’ me falou que eu poderia estudar na EJA [...] quando entrei na escola ‘Diálogo’ me senti abraçado pelos funcionários [...] aqui eu consigo aprender, os professores têm um bom diálogo com os alunos”.

Imagem 2 – Atendimento nas Salas de Recursos Multifuncionais do CEEJA para educandos com deficiência visual (utilização do Dosvox) e deficiência intelectual.



Fonte: Acervo da autora.

A utilização de equipamentos como o computador com o sistema dosvox¹⁹ e professor qualificado de AEE é apontado por Bruno como serviços garantidos e para Jhones a acessibilidade, o respeito e a dignidade com que os estudantes são reconhecidos fazem parte dos direitos garantidos pela unidade escolar. Na maioria das pesquisas os educandos apontam para questões relacionadas à concepção ampliada de EJA, concepção que entende a educação como o direito de aprender, de ampliar os conhecimentos ao longo da vida e não apenas de escolarizar-se evidenciada por Lima (2015).

Por outro lado, o registro de 42,86% de respostas em branco no questionário - mesmo após a realização de algumas intervenções - indicam que ainda é grande o número de educandos que não tem conhecimento sobre os serviços a que têm direito, ou melhor, o que realmente é garantido no direito à educação. Esse fato está arraigado na sociedade brasileira, pois as pessoas deficientes são marcadas por profundas desigualdades, traduzidas pela inferioridade e incapacidade para estudos e para o trabalho.

[...] à desigualdade se soma a herança de preconceitos e de discriminações étnicas e de gênero incompatíveis com os direitos civis. Em muitos destes países [países colonizados], a formalização de conquistas sociais em lei e em direito não chega a se efetivar por causa desses constrangimentos herdados do passado e ainda presentes nas sociedades (CURY, 2002, p. 257).

¹⁹ O DOSVOX é um sistema para microcomputadores da linha PC, que se comunica com o usuário através de síntese de voz, viabilizando, o uso de computadores por deficientes visuais, que adquirem assim, um alto grau de independência no estudo e no trabalho.

No caminho apontado por Bruno, as mudanças estão acontecendo. Morador de uma cidade localizada no estado de Minas Gerais e que se desloca para o município de Colatina onde está localizado o CEEJA. Permanecendo durante a semana em um quarto alugado para realizar muitos de seus desejos. Dessa forma, encontramos sua retórica:

“Quando eu cheguei em Colatina, eu tinha muita dificuldade de locomoção, mais graças a Deus hoje, tenho tido autonomia para andar sozinho. No ano de 2015, eu comecei a frequentar o CEEJA. Para que eu pudesse cursar o ensino fundamental. Todos os anos, o CEEJA, oferece uma espécie de provão; onde é testado os nossos conhecimentos para que possamos eliminar matérias e avançar nos estudos; com a nota dessa prova, consegui concluir o ensino fundamental. Atualmente, estou cursando o ensino médio pois pretendo fazer a prova do ENEM para também concluir o ensino médio para o ano que vem, ingressar na faculdade de engenharia eletrônica, pois é uma área que eu me identifico bastante e também para ajudar a minha família. Eu tomei essa decisão graças aos professores que com as suas explicações e a sua dedicação nos incentivam a estudar e a lutar pelos nossos sonhos e sua atenção especial com cada um dos deficientes que aqui estudam” (BRUNO).

É possível extrair do relato a determinação do educando em relação à dificuldade de locomoção que foi vencida, com autonomia para andar sozinho. Essa dificuldade foi trabalhada em uma associação²⁰ por meio do serviço e atividades de Orientação e Mobilidade²¹ (OM). Foi a partir de então que o educando iniciou suas atividades escolares no CEEJA matriculado no EF.

Em relação ao “provão”, mencionado por Bruno, no documento da proposta pedagógica do CEEJA encontramos que esse exame destina-se à oferta de exames de suplência de educação geral em nível de ensino fundamental e médio, cujo certificado de conclusão é expedido pelo Conselho Estadual de Educação, respectivamente pela Resolução nº. 304/1985, e pelo Parecer nº. 415/1999. Reconhecemos os exames como uma forma de exercício de direito para aqueles que não têm tempo, ou melhor, que no tempo deles buscam a escolarização. Porém não se pode restringir a oferta da suplência “[...] como uma cópia simplificada do modelo de escola regular, ao enxugar os conteúdos e alijar o aluno trabalhador do

²⁰ Formada pela sociedade civil, sem fins lucrativos. Teve inicialmente como objetivo macro em sua criação a reabilitação e profissionalização da pessoa cega e com baixa visão através da educação específica.

²¹ O processo de OM é uma atividade motora e pode ser definida como um processo amplo e flexível, composto por um conjunto de capacidades motoras, cognitivas, afetivas e sociais e por um elenco de técnicas apropriadas e específicas, que permitem ao seu usuário conhecer, relacionar-se e deslocar-se de forma (in) dependente e natural nas mais diversas estruturas, espaços e situações do ambiente.

acesso ao conhecimento [...] mantendo os cursos e os exames supletivos como um mecanismo de aligeiramento “os exames, sempre oferecidos por instituição credenciada, são uma decorrência de um direito e não a finalidade dos cursos da EJA” (BRASIL, 2000, p. 31).

Na intenção de compreender por que os alunos com deficiência estão no CEEJA e ainda como estão permanecendo e dando continuidade a conclusão da educação básica observamos a relação dos educandos com o Centro de Educação. Sobre a motivação que têm ao permanecer na escola apontam:

“[...] mesmo sendo surdo, tenho comunicação e diálogo com todos na escola” (LUIS);

“Quero ser alguém na vida” (BIA);

“Permaneço na escola pela vontade de vencer e dar um futuro melhor para meu filho e mostrar para a minha família que eu posso fazer faculdade de Letras” (MARIA CAROLINA);

“O convívio com os professores e os colegas e principalmente o fato de aprender mesmo” (JHONES);

“[...] na escola tem intérprete e isso facilita a comunicação” (ANA CELIA);

“Porque tenho a oportunidade de estudar” (GERECI);

A apropriação do espaço do CEEJA pelos alunos educandos público-alvo da EE aponta para uma resignificação desse espaço por esses sujeitos. Ao estabelecerem um tempo próprio, que é inerente ao educando, o tempo de fazer a escolarização, estão constituindo uma forma própria de ocupação, redimensionando espaços e tempos. Questionamos, portanto, qual é o tempo da EJA para esses educandos e o que estão fazendo desse tempo? Será que os gestores percebem o que está ocorrendo? A resignificação do espaço pelos educandos é evidenciada na fala da Coordenadora pedagógica:

‘Quando converso com os alunos sobre o seu desenvolvimento e o que acham da escola, eles dizem que gostariam de ter conhecido o CEEJA antes, pois aqui conseguem melhor rendimento e aprendem com facilidade. [...] dizem gostar da escola e se sentem preparados para continuar estudando. Atribuem a aprendizagem ao tipo de atendimento que é personalizado e a existência de salas adequadas para as suas necessidades’ (MARINA²² – Coordenadora Pedagógica).

No cotidiano dos estudos, os estudantes transformam a instrução em possibilidade de participação crítica apropriada ao seu tempo.

²²Nome fictício

[...] a responsabilidade histórica do sujeito: ao reproduzi-la criticamente, o homem se reconhece como sujeito que elabora o mundo; nele, no mundo, efetua-se a necessária mediação do auto reconhecimento que o personaliza e o conscientiza como autor responsável de sua própria história (FREIRE, 2005, p. 9).

São, portanto, os sujeitos da EE com suas diferentes vivências e saberes os responsáveis por inverter a lógica da oferta da EJA no CEEJA marcada pela aceleração dos estudos, para atendimento de suas próprias necessidades, fazendo desse espaço educacional um espaço para seu desenvolvimento. O art. 2º, da LDB 9394/1996, diz que:

A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL, 1996).

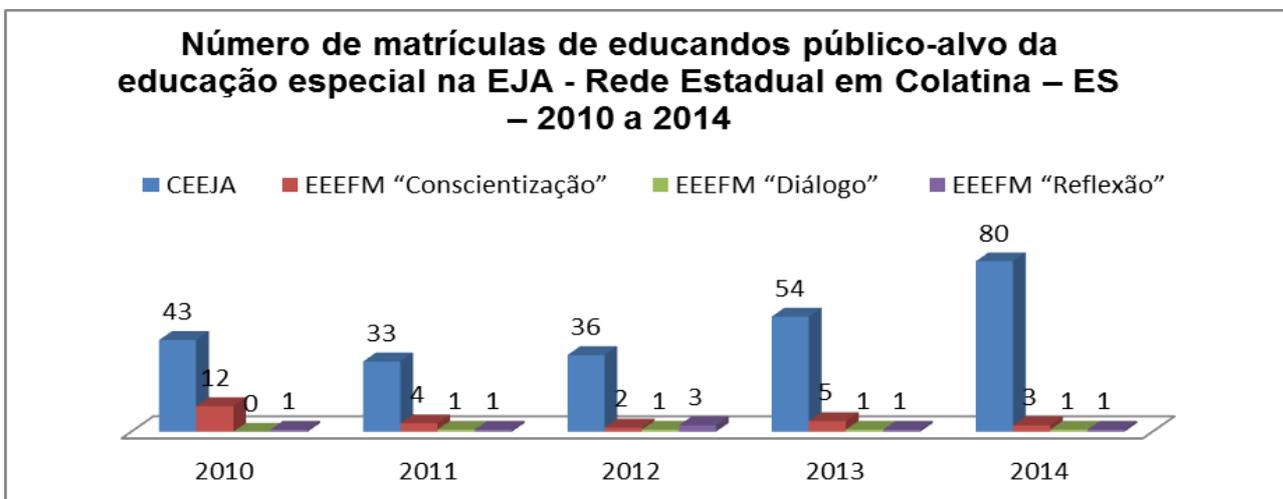
O direito fundamental de liberdade e solidariedade apontados na legislação são vivenciados no espaço coletivo da escola, ambiente que possibilita a troca de saberes na relação educador/educando possibilitando a construção da cidadania com autonomia, conscientização, cultura e diálogo questões se colocam a partir da ação efetiva dos educandos.

Dando prosseguimento à pesquisa, o mapeamento do número de matrículas torna-se importante para identificar a situação dos educandos público-alvo da educação especial na EJA. Sendo assim, ao analisar o número de matrículas de educandos do município de Colatina, nos deparamos com os números indicados no Gráfico 3. A análise dos dados das matrículas (INEP 2010; 2011; 2012;2013; 2014) nos permitiu constatar que houve um aumento no número de matrículas o que intuímos representar um reflexo do reconhecimento do direito das pessoas com deficiência e as lutas pela garantia de tais direitos. Destacamos ainda que no ano de 2010 políticas educacionais para a modalidade da EE foram adotadas nas escolas estaduais do estado do ES. Porém os números são modestos em relação ao quantitativo de pessoas público alvo da EE, matriculados na EJA. Reforçamos que apenas pelos números indicados não é possível mensurar a garantia na organização escolar que favoreça a cada aluno o direito de acesso e permanência previsto na legislação nacional e principalmente nas Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional (2010) do estado do ES esteja de fato ocorrendo para esses sujeitos.

Dessa forma, indagamos como podemos pensar em atingir os índices conclamados pelas conferências internacionais como o proposto no Fórum de Educação em Dakar, em 2000, prevendo “acesso equitativo à educação básica e continuada para todos os adultos?” (UNESCO, 2001, p. 7) assim como a orientação da meta 9 do Plano Nacional de Educação – PNE previsto para o decênio 2014 – 2020 que propõe a elevação da taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência do PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional (MEC, 2014). Para tanto, precisamos verificar como se comportam as matrículas desses estudantes na rede de ensino estadual.

Em uma análise mais específica dos dados expostos no Gráfico 3, em relação às matrículas das unidades escolares estaduais do município pesquisado verificamos que mais de 90% das matrículas estão registradas no CEEJA. Nesse sentido, retomamos um dos objetivos para atendimento da EJA apontados no Caderno de Diretrizes da EJA (SEDU, 2007, p. 11) que é “Ofertar a educação de jovens e adultos como modalidade de ensino da educação básica, promovendo a escolarização nas etapas Fundamental e Médio nas escolas da rede estadual de ensino do estado do Espírito Santo”. Considerando o número de matrículas registradas no CEEJA evidenciamos que o objetivo disposto no documento orientador para a EJA não é considerado pelo Governo do Estado. A organização e a oferta da EJA no estado do ES evidencia uma disputa entre a oferta da modalidade e a antiga organização do modelo de suplência.

Gráfico 3 – Matrículas de educandos público-alvo da educação especial na EJA – Rede Estadual de Colatina/ES – 2010 a 2014.



Fonte: Elaborado pela autora com base nos microdados do INEP (2010; 2011; 2012; 2013; 2014).

Quanto à análise dos dados, é necessária uma atenção mais rigorosa à situação relacionada à evolução das matrículas dos alunos da EJA público-alvo da EE afirmada por Prieto (2006, p. 36) “[...] eles podem ter acesso à escola, ou nela permanecer, apenas para atender a uma exigência legal, sem que isso signifique reconhecimento de sua igualdade de direitos”.

Dessa forma, fundamentada numa base empírica, com a escuta dos sujeitos como referência principal, aponto a necessidade de defesa da legitimação do direito para os educandos jovens e adultos público-alvo da EE para além da exigência da realização da matrícula escolar, no ensino regular, como forma de cumprimento da obrigatoriedade. Mas também a garantia da permanência, como constância, desses educandos nos espaços escolares constituídos como espaços de aprendizagem levando à inserção na vida social e no mundo do trabalho. É com o depoimento dos educandos que afirmamos a importância da garantia do acesso, da permanência e da continuidade da aprendizagem no CEEJA:

“[...] quero terminar os estudos para fazer a faculdade [...] para melhorar profissionalmente e melhorar o salário e a vida” (GUILHERME).

“Quero aprender [...]” (JOSÉ);

“Terminar os estudos e iniciar outra etapa da minha vida” (JOÃO);

“Terminar os estudos e o ensino médio” (FABIO);

“Não podemos parar, temos que continuar estudando” (VITOR);

“[...] para terminar o ensino médio um dia” (MARÍLIA);

“Quero fazer uma faculdade, é um sonho [...]” (MANOEL);

É na afirmativa dos alunos que reiteramos, conforme descrito no art. 2º, da Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica a responsabilidade dos sistemas de ensino:

Os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos, cabendo às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos (BRASIL, 2001b).

Portanto, se são os sistemas de ensino, por meio das unidades escolares os responsáveis por organizar o atendimento dos educandos, concordamos com Prieto, na afirmação que:

[...] para alcançarmos a tão conclamada qualidade de ensino, também pela universalização do acesso à educação e pela democratização do conhecimento, deve-se exigir a revisão do papel do Estado, garantindo que assuma como prioridade a administração e o financiamento de políticas sociais, particularmente as de educação (PRIETO, 2006, p. 66).

Diante de todas as evidências apresentadas, como resultados da análise das questões apontadas pelos educandos, observamos que há necessidade do Governo do Estado do ES seguir os parâmetros normatizados para assegurar o devido atendimento aos educandos jovens e adultos e especificamente aos educandos público-alvo da educação especial. Justifica-se, assim, o direito positivado à educação, acesso e a permanência a todos os cidadãos. Sustentada na afirmativa de Cury (2002, p. 260) “[...] O direito à educação, [...] é uma oportunidade de crescimento cidadão, um caminho de opções diferenciadas e uma chave de crescente estima de si”. Sendo assim, a possibilidade dos educandos jovens e adultos com deficiência estarem presentes nas escolas públicas estaduais do estado do ES é que se espera no tempo presente e garantido para o futuro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O caminho trilhado nessa pesquisa foi marcado por minha trajetória pessoal e profissional. Academicamente, decorro de uma formação em instituições privadas e como disse no início desse texto, sou filha de militar, portanto tive uma formação cartesiana, que ainda me persegue. No percurso, em uma das especializações que cursei surgiu a grata surpresa de conhecer a EJA e, a partir de então, venho a cada momento, seja no NEJA, no OBEDUC ou no FÓRUM/EJA, constituindo-me militante dos direitos dos sujeitos jovens e adultos.

Assim, enquanto sujeito inserido no processo, trilhamos na pesquisa um caminho de muitas descobertas, reconhecendo nossas limitações, inquietações e equívocos, acompanhados sempre do esforço por superá-las (FREIRE, 2002). E, naturalmente ao percorrer um caminho, fomos aos poucos (des) encontrando situações desafiadoras que emergiram na pesquisa. A partir dos muitos achados, tentamos não dar por concluída a questão em estudo, mas apresentarmos algumas reflexões inerentes a partir das análises realizadas.

Nesse movimento, tendo a efetivação do direito à educação como cenário e os educandos jovens e adultos com deficiência como atores/autores de suas próprias trajetórias e histórias, tivemos como objetivo refletir sobre a inserção dos sujeitos público-alvo da EE na EJA, na rede estadual de ensino de Colatina-ES a partir das experiências vivenciadas e dos relatos dos pesquisados.

Iniciando a caminhada, como forma de (re) colher contribuições, buscamos alguns estudos que tivessem interlocução com as modalidades da EJA e da EE. Na mediação desse processo, percebemos que o tema não foi, e ainda, não é tão explorado como esperávamos, pois, identificamos poucas pesquisas que tratavam das interfaces da EJA e da EE em diálogo com a questão do direito à educação. Porém, reconhecemos nos trabalhos encontrados, alguns elementos para a produção de um novo conhecimento.

A abordagem sobre a conquista e a garantia dos direitos fundamentais tornou-se possível no diálogo com Bobbio (1992), Cury (2002; 2008; 2011) e outros autores que discutem, a partir das primeiras Constituições, os direitos que vão progressivamente sendo consagrados, entre eles, o direito à educação. Não se pode

negar que, tratando-se de fundamentos legais, a legislação brasileira avança no que tange a assegurar os direitos humanos e sociais. Entretanto é preciso evidenciar que é pelas/nas ações efetivas das lutas dos movimentos sociais que o direito à educação vai se constituindo em contraposição à ausência do Estado.

No estudo bibliográfico dos documentos norteadores da política educacional do ES - Caderno das Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos - 2007 e de acordo com as Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino - 2010 – é possível apontarmos retrocesso no que se refere à oferta da modalidade da EJA. O que se verifica principalmente na descrição dos objetivos apontados pela Resolução nº 3.777/2014 para atendimento aos jovens e adultos, onde resgatar, suprir e acelerar representa uma negação das lutas e conquistas alcançadas para os jovens e adultos a partir da publicação do Parecer CNE/CEB- nº 11/2000. Se as diretrizes apontam para a oferta desses educandos na rede de ensino estadual, o que constatamos foi um baixo número de matrículas do público-alvo da EE na EJA na rede, o que reafirma o distanciamento da proposta em vigor. Foi possível identificar também que serviços que visam ao pleno desenvolvimento das atividades escolares, garantidos por lei, como a oferta do AEE e a presença do tradutor/intérprete apenas em horários pré-definidos pela SEDU, indicam que o direito já garantido está sendo negado aos sujeitos.

A experiência de pesquisar a interface das modalidades da EE e da EJA nos trouxe muitas surpresas, como a apontada nos dados de matrícula: baixo número de educandos com deficiência matriculados nas escolas regulares e um número expressivo de matrículas no CEEJA, o que demandou um novo caminho para a pesquisa. Esse achado proporcionou um movimento da escuta das trajetórias pessoais e expectativas relacionadas à escolarização dos educandos matriculados no CEEJA.

Iniciamos a escuta extraindo sentidos das falas dos estudantes destacando elementos significativos como: dados pessoais, profissionais e socioeconômicos, idade de ingresso na vida escolar, escolarização, entre outros. A escuta permitiu o conhecimento das histórias de vida, dos sonhos e desejos de cada educando/educanda. Assim como suas perspectivas em relação à escola, como um dos espaços de convívio social, também foram responsáveis por apontar o caminho da inserção dos sujeitos na escola.

Buscando entender o percurso feito pelos educandos, o que surpreende é a forma como se constituem enquanto sujeitos: ressignificam o espaço escolar, produzindo uma inversão da lógica da oferta da suplência como concepção compensatória, e como suprimento da escolarização perdida, para afirmá-la na perspectiva do direito à educação. É o sujeito assumindo o protagonismo da sua história. O seu tempo de espera é um tempo de que fazer com nos lembra Freire (2000). O espaço da EJA no CEEJA é visto como um lugar próprio para o acolhimento, não no sentido fraternal, mas no sentido de que a experiência vivida neste espaço, e ação ativa desses sujeitos lhes permitiu a percepção de que é naquele espaço que aprendem e podem avançar no seu processo de escolarização.

Reconhecemos os avanços ocorridos, mas afirmamos que a legislação por si só não garante que os educandos/educanda exercitem o direito ao acesso aos espaços escolares. Reafirmamos a importância das lutas promovidas pela sociedade civil organizada, na cobrança de que a legislação se torne efetiva para a comunidade escolar. Por isso insistimos ser necessário que os órgãos competentes estabeleçam estratégias para que o acesso, a permanência, a qualidade e a conclusão com êxito dos educandos seja verdadeiramente efetivada.

Por fim, entendemos que o objeto de estudo aqui tratado demanda uma política educacional efetiva quando verificamos que alicerces fundamentais são desconsiderados. Portanto é preciso repensar o seu papel não só como suporte educacional, mas também como efetivação real deste processo de educação. Encontrar os educandos público-alvo da EE na EJA foi uma tentativa pautada em elementos para configurar a oferta de educação nas interfaces da Educação de Jovens e Adultos e da Educação Especial na rede estadual de ensino do município de Colatina-ES.

Nessa caminhada, não tivemos por intuito o esgotamento da temática proposta, como já mencionado. Sabemos que muito pode ser explorado ainda e esperamos que nossos achados, por essa razão, despertem outras reflexões para garantir a qualidade educacional de sujeitos que continuam tendo seus direitos negligenciados pelo Estado brasileiro.

REFERÊNCIAS

AINSCOW, Mel. Tornar a educação inclusiva: como esta tarefa deve ser conceituada? In FÁVERO, Osmar *et al* (Orgs.). **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

ARROYO, Miguel Gonzales. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In SOARES, Leôncio, GIOVANETTI, Maria Amélia e Gomes (org.) *Diálogos na Educação de Jovens e Adultos*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

BELL, J. **Projeto de pesquisa**: guia para pesquisadores iniciantes em educação, saúde e ciências sociais. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.

BINS, Katiuscha Lara Genro. Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos: apontamentos necessários sobre adultez, inclusão e aprendizagem. 108 f. Tese (Doutorado) - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, Rio Grande do Sul, 2013.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 1992.

BONAVIDES, Paulo. **Curso de direito constitucional**. 15. ed. São Paulo: Malheiros, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicaocompilado.htm>. Acesso em: 09 jun. 2015.

_____. **Decreto nº 3.956, de 08 de outubro de 2001a**. Promulga a Convenção Interamericana para a eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2001/d3856.htm>. Acesso em: 08 dez. 2015.

_____. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB 2/2001**. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1E, 14 set. 2001b. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2015.

_____. **Decreto nº 6.949, de 25 de agosto de 2009**. Promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Diário Oficial da União. Brasília, DF, Seção 1, 26 ago. 2009.

_____. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 22 nov. 2015.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, v. 248, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 25 nov.2015.

_____. **Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002.** Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 18 dez. 2015.

_____. **Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010.** Regulamenta a profissão de Tradutor e Intérprete da Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS. Disponível em: <<http://www.planalto.gov.br>>. Acesso em: 18 dez. 2015.

_____. **Lei nº 12.435, de 6 de julho de 2011.** Altera a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, que dispõe sobre a organização da Assistência Social. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/lei/l12435.htm>. Acesso em: 11 nov. 2015.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Direito à educação: subsídios para a gestão dos sistemas educacionais** – orientações gerais e marcos legais. Brasília: MEC/SEESP, 2006.

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

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 04/2014/MEC/SECADI/ DPEE.** Orientação quanto a documentos comprobatórios de alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação no Censo Escolar. Disponível em:<http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15898-nott04-secadi-dpee-23012014&category_slug=julho-2014-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 16 dez. 2016.

_____. Ministério da Educação. **Nota Técnica nº 36/2016/DPEE/SECADI/ SECADI.** Orientações para a organização e oferta do Atendimento Educacional Especializado na Educação de Jovens, Adultos e Idosos. Disponível em: <<http://sei.mec.gov.br>>. Acesso em: 22 abr. 2016.

_____. **Parecer CNE/CEB nº 11/2000** – Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos – CNE/CEB. Brasília: Conselho Nacional de Educação, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br>>. Acesso em: 17 jun. 2015

BREGONCI, Aline de Menezes. **Estudantes surdos no PROEJA:** o que nos contam as narrativas sobre os seus percursos. 178 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

CORALINA, Cora. **Meu livro de Cordel.** São Paulo: Global, 2005.

CURY, Carlos Roberto Jamil. **Direito à educação:** direito à igualdade, direito à diferença. Cadernos de Pesquisa, n. 116, jun. 2002.

_____. **A educação básica como direito.** Cadernos de Pesquisa, v. 38, n. 134, maio/ago. 2008.

_____. A educação como desafio na ordem jurídica. In LOPES, Eliane Marta Teixeira; FILHO; Luciano Mendes de Faria; VEIGA, Cynthia Greive. (Orgs.). **500 Anos de Educação no Brasil.** 5. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

DANTAS, Taísa Caldas. **Jovens com deficiência como sujeitos de direitos: o exercício da autoadvocacia como caminho para o empoderamento e a participação social.** 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal da Paraíba, Paraíba, 2011.

ESPÍRITO SANTO (Estado). Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. **Caderno de Diretrizes da Educação de Jovens e Adultos.** Vitória, ES, 2007.

_____. Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. **Diretrizes da Educação Especial na Educação Básica e Profissional para a Rede Estadual de Ensino.** Vitória, ES, 2010a.

_____. Secretaria de Estado da Educação do Espírito Santo. **Regimento Comum das Escolas da Rede Estadual de Ensino do Estado do Espírito Santo.** Vitória, 2010b Disponível em: <http://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Regimento_sedu1.pdf>. Acesso em: 16 maio. 2016.

_____. **Resolução CEE nº 3.777, de 08 de maio de 2014.** Fixa normas para a Educação no Sistema de Ensino do Estado do Espírito Santo, e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, Poder Executivo, Vitória, 13 maio 2014a. Edição 23753. Disponível em: <http://www.cee.es.gov.br/download/res3777_publicada.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2015.

_____. Secretaria de Estado da Educação e Esportes. **Política Educacional do Estado do Espírito Santo.** A Educação é um direito. Vitória, 2003.

_____. **Secretaria de Estado da Educação (SEDU).** Disponível em: <sedu.es.gov.br>. Acesso em: 17 jun. 2016.

_____. **Secretaria de Estado da Educação (SEDU) Gerência de Informação e Avaliação.** Subgerência de Estatísticas Educacionais. Vitória, ES, 2014b.

FAGLIARI, S. S. dos S. **A Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva: ajustes e tensões entre a política federal e a municipal.** 267 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2012.

FERRARO, Alceu Ravello. **Quantidade e qualidade em educação, na perspectiva da dialética marxista.** Campinas: Pró-Reitora, 2012.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: carta pedagógica e outros escritos.** São Paulo: UNESP, 2000.

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

_____. **Carta de Paulo Freire aos Professores.** 2001. Disponível em: <<http://www.scielo.br/scielo>>. Acesso em: fev. 2015

_____. **Política e Educação: ensaios.** v. 23. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

_____. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREITAS, A. P. R. A. **A educação escolar de jovens e adultos com deficiência: do direito conquistado à luta por sua efetivação.** 201 f. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GAMBOA, Silvio Sánchez. **Pesquisa em educação: métodos e epistemologias.** Chapecó: Argos, 2007.

GATTI, Bernadete Angelina. **A construção da pesquisa em educação no Brasil.** Brasília: Liber Livro Editora, 2007.

GIL, Antonio Carlos. **Estudo de caso.** São Paulo: Atlas, 2009.

_____. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

GOBETE, Girlene. **Educação especial no município de Vitória/ES de 1989 a 2014: políticas e direito à educação.** 173 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2014.

GONÇALVES, T. G. G. L. **Escolarização de alunos com deficiência na educação de jovens e adultos: uma análise dos indicadores educacionais brasileiros.** 75 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2012.

_____. **Alunos com deficiência na educação de jovens e adultos em assentamentos paulistas: experiências do PRONERA.** 200 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

HAAS, Clarissa; BAPTISTA, Claudio Roberto. **A educação de jovens e adultos e a educação especial: os sujeitos e as políticas públicas em foco.** Reunião Nacional da ANPED, 36. Goiânia, 2013.

HADDAD, Sérgio. **Ensino Supletivo no Brasil: o estado da arte.** Brasília: Reduc, 1987.

_____; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n. 14, 2000.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 23 maio. 2015.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar da Educação Básica – 2010**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matriculada>>. Acesso em: 14 jun 2015.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica – 2011**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matriculada>>. Acesso em: 14 jun 2015.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica – 2012**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matriculada>>. Acesso em: 14 jun 2015.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica – 2013**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matriculada>>. Acesso em: 14 jun 2015.

_____. **Censo Escolar da Educação Básica – 2014**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo-escolar-matriculada>>. Acesso em: 14 jun 2015.

JESUS, Denise Meyrelles de *et al.* (Org.). **A Educação Inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória: EDUFES, 2010.

_____; BAPTISTA, Claudio Roberto; CALADO, Katia Regina Moreno (Orgs.). **Prática pedagógica na educação especial: multiplicidade do atendimento educacional especializado**. Araraquara: Junqueira&Marlin, 2013.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães; MELETTI, Silvia Márcia Ferreira. **Análises de Possíveis Impactos do Programa Educação Inclusiva: Direito à Diversidade**. 2012.

_____. (Org.). **Diálogos com a diversidade: sentidos da inclusão**. Campinas: Mercado de Letras, 2011.

_____. **Percursos da constituição de uma Política Brasileira de Educação Especial Inclusiva**. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbee/v17nspe1/05.pdf>>. Acesso em: 20 fev. 2015.

LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. Condições para o ingresso e permanência de alunos com deficiência na escola. *In* **Cadernos Cedes Educação Escolar de pessoas com deficiências: análise de indicadores educacionais**. Campinas, v. 34, n. 93, maio/ago. 2014.

LENZA, Pedro. **Direito constitucional esquematizado**. 15. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

LIMA, Licínio C. A EJA no contexto de uma educação permanente ou ao longo da vida: mais humanos e livres, ou apenas mais competitivos e úteis? *In* **Seminário Internacional de Educação ao Longo da Vida e Balanço Intermediário da VI CONFINTEA**. Brasília, 2016.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MAGALHÃES, Marcos Nascimento; LIMA, Antonio Carlos Pedroso de. **Noções de probabilidade e Estatística**. 7. ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2013.

MANZINI, Eduardo José. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. *In Inclusão: revista da Educação Especial*, Brasília, v. 4. n. 1 (Out. 2005). Entrevista concedida pelo Professor da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho – UNESP, de Marília – SP.

MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; RIBEIRO, Karen. Indicadores educacionais sobre a educação especial no Brasil. *In Cadernos Cedes Educação Escolar de pessoas com deficiências: análise de indicadores educacionais*. Campinas, v. 34, n. 93, maio/ago. 2014.

MENDES, Joselma de Vasconcelos. **As trilhas possíveis da inclusão de pessoas com deficiência na educação profissional do Ifes Vitória: Narrativas dos protagonistas**. 216 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 9. ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NOVELINO, Marcelo. **Manual de Direito Constitucional**. 8. ed. Rio de Janeiro: Método, 2013.

OLIVEIRA, Edna Castro. A educação de jovens e adultos com necessidades especiais: rastreando alguns apontamentos para reflexão. *In VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (Org.). A educação inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios*. Vitória: EDUFES, 2010.

_____. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *In Coleção educação para todos. Educação como exercício de diversidade*. Brasília: UNESCO, MEC, ANPEd, 2005.

PAIVA, Jane. **Educação de Jovens e Adultos: direito, concepções e sentidos**. 480 f. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2005.

_____. **Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos**. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, set./dez. 2006.

_____. **Inclusão na educação de jovens e adultos**. *Debates em Educação Científica e Tecnológica*. v.01, nº 1, p. 14-23. 2011.

PRIETO, Rosângela Gavioli. Atendimento escolar de alunos com necessidades educacionais especiais: um olhar sobre as políticas públicas de educação no Brasil. *In* ARANTES, Valéria Amorim (Org.). **Inclusão escolar**. 5. ed. São Paulo: Summus, 2006.

_____. Política de educação especial no Brasil: evolução das garantias legais. *In* VICTOR, Sonia Lopes; DRAGO, Rogério; CHICON, José Francisco (Org.). **A Educação Inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios**. Vitória: EDUFES, 2010.

ROCHA, M. L. **Desvendando os processos de escolarização de alunos surdos no cenário da EJA**: um estudo de caso. 190 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2012.

SIEMS, Maria Edith Romano. **Educação de jovens e adultos com deficiência: saberes e caminhos em construção**. Revista Educ. Foco. Juiz de Fora, v.16, n. 2, set. 2011/fev. 2012.

SILVA, José Afonso da. **Curso de Direito Constitucional Positivo**. 36. ed. São Paulo: Malheiros Editores, 2013.

TINÓS, Lúcia Maria Santos. **Caminhos de alunos com deficiências à educação de jovens e adultos**: conhecendo e compreendendo trajetórias escolares, 125f. Tese (Doutorado) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

UNESCO. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. 1998. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>>. Acesso em: 16 maio. 2015.

_____. **Declaração de Hamburgo: agenda para o futuro**. Brasília: SESI/UNESCO, 1999. Disponível em <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129773porb.pdf>>. Acesso em: 16 maio. 2015.

_____. **Educação para Todos**: o compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, 2001. Disponível em: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127509porb.pdf>>. Acesso em: 16 maio. 2015.

_____. Ministério da Educação. CONFINTEA VI. **Marco de Ação de Belém**. Brasília, DF: 2010. Disponível em: <http://www.unesco.org/fileadmin/MULTIMEDIA/INSTITUTES/UIIL/confintea/pdf/working_documents/Belem%20Framework_Final_ptg.pdf>. Acesso em: 12 set. 2015.

_____. **Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos**. Brasília: UNESCO, 2010.

VARELLA, Maria da Conceição Bezerra. **EJA e Educação Especial**: caminhos que se cruzam. *In* Reunião Nacional da ANPED, 34, 2011, Natal. Disponível em:

<<https://pt.scribd.com/document/320641956/2011-VARELLA-Maria-da-Conceic-a-o-Bezerra>>. Acesso em: 16 mar. 2015.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2004.

ZAMPROGNO, Marisange Blank. **As políticas de inclusão no âmbito da educação profissional e tecnológica: o caso do Instituto Federal do Espírito Santo**. 2013. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2013.

APÊNDICES

APÊNDICE A – OFÍCIO DE APRESENTAÇÃO

PESQUISA OBSERVATÓRIO DA EDUCAÇÃO

Projeto: Desafios da educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação profissional: Identidade dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais.

EDITAL CAPES nº 049/2012 – UFG/UFES/UnB/CAPES/INEP

Vitória, 30 de setembro de 2015.

Ofício Nº 03/2015 – OBEDUC/NEJA/CE/UFES

Da: Coordenadora do Núcleo I do Observatório da Educação – OBEDUC – Profª Drª Edna Castro de Oliveira
Para: Superintendente Regional de Educação de Colatina - Senhora Maricélis Caetano Engelhardt

Prezada Superintendente,

O projeto de pesquisa “Desafios da Educação de Jovens e Adultos Integrada à Educação Profissional: Identidade dos sujeitos, currículo integrado, mundo do trabalho e ambientes/mídias virtuais - Observatório da Educação – OBEDUC” é um estudo realizado em rede pelas Universidades Federais do Espírito Santo (UFES), de Brasília (UnB) e de Goiás (UFG), sob a coordenação geral da profª Drª Maria Margarida Machado, da UFG, e aprovado pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) com o número 13769, para execução durante o período de 2013 a 2016.

O projeto tem como centralidade o fortalecimento, consolidação e aprofundamento das pesquisas no âmbito da Educação de Jovens e Adultos (EJA) integrada à educação profissional, realizadas a partir da rede constituída pelo Edital nº 03/2006 Proeja Capes - Setec. Busca estabelecer diálogos entre a produção dos Programas de pós-graduação em Educação da UFG, UFES, UnB, gestores e profissionais da escola básica que atuam em redes públicas nos sistemas municipais, estadual, distrital e federal e que estão envolvidos com as políticas e ações da EJA nas diferentes configurações de sua oferta e suas relações com o mundo do trabalho.

Em âmbito local, a pesquisa está sendo realizada por um grupo constituído por professores da UFES, doutorandos, mestrandos e graduandos, além de profissionais do Instituto Federal do Espírito Santo (IFES), das redes estadual e

municipais da educação de Vitória, Serra e Cariacica. São objetos de estudo do grupo. Até momento:

- 1) Levantamento de estratégias e práticas voltados para as especificidades da EJA nos diferentes *locus* de investigação;
- 2) Mapeamento das políticas públicas locais desenvolvidas entre os anos de 2000 a 2012, para a implantação do Centro de Referência e Memória da EJA;
- 3) A integração e EJA e da Educação Profissional tendo em vista a busca de construção de experiência de currículos integrados, o acompanhamento dos egressos e sua inserção no mundo do trabalho.

O projeto, com previsão de duração de quatro anos, pretende contribuir para o fortalecimento e aprimoramento das práticas e políticas da EJA em nível local e nacional, tendo nos resultados da pesquisa possibilidades de contribuições para o campo de conhecimento na área, e para a proposição de políticas de afirmação do direito à educação e escolarização dos jovens e adultos trabalhadores que envolve o público alvo da educação especial.

Diante do exposto, vimos solicitar permissão desta Superintendência Regional para a entrada oficial da pesquisa nas escolas estaduais do município de Colatina, assim como para contato com seus gestores, professores e alunos da EJA e para acesso ao banco de dados, às estatísticas da secretaria e acervos, como elementos necessários ao estudo das políticas públicas desenvolvidas no estado do Espírito Santo em relação à EJA.

Certos do apoio e da continuidade do diálogo que a Universidade tem mantido com a rede estadual, esperamos contar com a parceria e abertura dessa administração em relação ao que buscamos para a realização do projeto de pesquisa do Observatório da Educação, no estudo das políticas públicas e na oferta da EJA na rede estadual.

Atenciosamente,

Prof.^a Dr.^a Edna Castro de Oliveira
Coordenadora do Núcleo I do Observatório da Educação

Flavya Herzog Adamkosky Botti
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Práticas
Educativas Inclusivas da UFES

APÊNDICE B – CARTA DE ANUÊNCIA

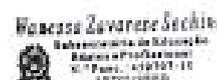


UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESPÍRITO SANTO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
OBSERVATÓRIO DE EDUCAÇÃO/ PPGE/UFES/CAPES
SICADES / 13769_OBEDUC_2012

CARTA DE ANUÊNCIA

Declaro, para os devidos fins, como titular da pasta de Subsecretaria de Educação Básica e Profissional (SEEB), que concordo em estabelecer parceria e colaborar na realização do Projeto de Pesquisa intitulado: *Desafios da Educação de Jovens Adultos Integrada à Educação Profissional: identidades dos sujeitos, currículo integrado, mundo trabalho e ambientes/mídias virtuais* da rede de pesquisa UFG/UFES/UnB, do Programa Observatório da Educação (OBEDUC), Edital 049/12, sob a coordenação geral da Prof.^a Maria Margarida Machado (UFG) e responsabilidade local da Prof.^a Edna Castro de Oliveira, coordenadora do Núcleo I PPG/UFES. Autorizo a entrada de membros do grupo de pesquisa, que participam deste projeto nas escolas da rede estadual, para o levantamento de dados e inserção em outras ações conjuntas que vierem se firmar entre os pesquisadores e membros da comunidade escolar.

Wanessa Zavarese Sechin



CPF: 027 743 287.13
Fone(s) para contato: (27) 3636-7720
E-mail: WSECHIN@SEBU.ES.SOV.BR

Vitória, 09 de 07 2014.

APÊNDICE C – TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Flavya Herzog Adamkosky Botti, aluna do curso de mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal do Espírito Santo estou desenvolvendo a pesquisa na Linha de Diversidade e Práticas Educacionais Inclusivas. O objetivo da pesquisa refletir sobre a inserção dos sujeitos público alvo da Educação Especial na EJA, com ênfase na análise das formas de efetivação de direito à educação, para esses sujeitos, na rede estadual de um município localizado no noroeste do estado do Espírito Santo.

Pelo presente documento, solicito autorização para uso bem como a cessão sem quaisquer restrições, a plena propriedade e os direitos autorais de seu depoimento e imagens. Comprometo-me a preservar sua identidade, identificando sua fala com nome fictício.

Contato: Flavya Herzog Adamkosky Botti (27) 9.9933-3461

e-mail: flavyaherzog@yahoo.com.br

AUTORIZAÇÃO

Eu, _____,
portador do documento _____ nº _____,
autorizo a utilização, divulgação e publicação, para fins acadêmicos, do meu
depoimento, no todo ou em parte, editado ou não.

ASSINATURA

DATA: ____ / ____ / ____

APÊNDICE D –

Formulário para Diagnóstico da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Espírito Santo - Levantamento do perfil dos Sujeitos da EJA



Pesquisa do Programa Observatório da Educação – OBEDUC/UFES

Caros educandos e educandas,

Contamos com a sua colaboração para responder este questionário em que estamos buscando traçar o perfil dos educandos da Educação de Jovens e Adultos no Estado do Espírito Santo. Garantimos que as informações recolhidas neste questionário serão guardadas em sigilo.

Escola: _____
 Turno: _____ Turma: _____

1. Dados pessoais

1.1 Sexo:

1.1.1 Feminino () 1.1.2 Masculino ()

1.2 Orientação sexual/Identidade de gênero (Pode assinalar mais de uma opção):

1.2.1 Heterossexual () 1.2.3 Lésbica () 1.2.4 Bissexual ()

1.2.2 Homossexual () 1.2.5 Transexual () 1.2.6 Travesti ()

1.3 Faixa etária:

1.3.1 Entre 18 e 21 anos () 1.3.4 Entre 36 e 45 anos () 1.3.6 Entre 56 e 60 anos ()

1.3.2 Entre 22 e 24 anos () 1.3.5 Entre 46 e 55 anos () 1.3.7 Entre 61 e 70 anos ()

1.3.3 Entre 25 e 35 anos () 1.3.8 Acima de 71 anos ()

1.4 Estado Civil:

1.4.1 Casado (a) () 1.4.4 Viúvo (a) ()

1.4.2 Separado (a) () 1.4.5 Solteiro (a) ()

1.4.3 Vive com o companheiro (a) () 1.4.6. Divorciado (a) ()

1.5 Tem filhos (as)?

1.5.1 Sim () Quantos? _____ 1.5.2 Não ()

1.6 Nacionalidade:

1.6.1 Brasileiro (a) () 1.6.2 Outra () Qual? _____

1.7. Municípios e Estado de nascimento: _____

1.8. Local de sua residência atual: _____

1.9 A residência de sua família está localizada em:

1.9.1 Zona Rural () 1.9.2 Zona Urbana () Local: _____

1.9.3 Comunidade Indígena () 1.9.4 Comunidade Quilombola ()

- 1.9.5 Outros () Qual? _____
- 1.10 Raça/Cor :
- 1.10.1 Amarela () 1.10.2 Branca () 1.10.3 Indígena ()
- 1.10.4 Negra () 1.10.5 Parda ()
- 1.11 Marque os documentos pessoais que possui:
- 1.11.1 Identidade () 1.11.2 Certidão de Nascimento () 1.11.3 Cartão do SUS ()
- 1.11.4 CPF () 1.11.5 Carteira de trabalho () 1.11.6 Título Eleitoral ()
- 1.11.7 Carteira de Motorista ()
- 1.12 Possui deficiência ou necessidade especial?
- 1.12.1 Sim () Qual? _____
- 1.12.2 Não ()
- 1.13 Você tem alguma religião?
- 1.13.1 Sim () 1.13.2 Não () Qual? _____

2. Condições de acesso

- 2.1 Como você chega até a escola?
- 2.1.1 Transporte público com gratuidade () 2.1.2 Transporte público meia tarifa ()
- 2.1.3 Transporte público integral () 2.1.4 Transporte Escolar ()
- 2.1.5 A pé () 2.1.6 Moto () 2.1.7 Bicicleta () 2.1.8 Carro ()
- 2.1.9 Outros _____
- 2.2 Você vem para a escola:
- 2.2.1 Direto do trabalho () 2.2.2 De casa ()
- 2.2.3 Outro () Qual? _____

3. Dados Profissionais

- 3.1. Você exerce atividade remunerada ou já exerceu atividade remunerada?
- 3.1.1 Sim, estou trabalhando () 3.1.2 Sim, já trabalhei, mas não estou trabalhando ()
- 3.1.3 Não, nunca trabalhei ()
- 3.2 Trabalha com carteira assinada :
- 3.2.1 Sim () 3.2.2 Não ()

4. Perfil socioeconômico

- 4.1 Você mora:
- 4.1.1 Sozinho(a) () 4.1.4 Com mãe () 4.1.7 Em situação de rua ()
- 4.1.2 Com pai e mãe () 4.1.5 Com irmãos e/ou irmãs () 4.1.8 Em abrigo ()
- 4.1.3 Com pai () 4.1.6 Com companheiro () 4.1.9 Outros () _____
- 4.2 A Residência de sua família é:
- 4.2.1 Casa própria () 4.2.2 Alugada () 4.2.3 Não possui residência fixa ()
- 4.2.4 Em pagamento () 4.2.5 cedida () 4.2.6 Outra situação(não regularizado) ()
- 4.3 Qual a renda mensal de sua família?
- 4.3.1 Até 1 salário mínimo (até R\$ 724,00) ()
- 4.3.2 Mais de 1 e até 1,5 salário mínimo (de R\$ 724,00 até R\$ 1.086,00) ()
- 4.3.3 Mais de 1,5 e até 2 salários mínimos(de R\$ 1.086,00 até R\$ 1.448,00) ()
- 4.3.4 Mais de 2,5 e até 3 salários mínimos(R\$ 1.448,00 até R\$ 2.172,00) ()
- 4.3.5 Mais de 3 e até 4 (de R\$ 2.172,00até R\$ 2.896,00) ()
- 4.3.6 Mais de 5 e até 6 (de R\$ 3.620,00 até R\$ 4.344,00) ()
- 4.3.7 Mais de 6 e até 7 (de R\$ 4.344,00 até R\$ 5.068,00) ()
- 4.3.8 Mais de 8 e até 9 (de R\$ 5.792,00 até R\$ 6.516,00) ()
- 4.3.9 Acima de 10 salários mínimos (mais de R\$ 7.240,00) ()
- 4.3.10 Não possui renda () 4.3.11 Não soube responder ()
- 4.4 Recebe ajuda de programas governamentais? (Exemplo: bolsa família)

4.4.1 Sim () Qual? _____ 4.4.2 Não ()

5. Escolarização

5.1 Veio de outra escola?

5.1.1 Sim () 5.1.2 Não ()

5.2 Situação do ano anterior?

5.2.1 Aprovado () 5.2.2 Reprovado ()

5.2.3 Abandono/Evadido () 5.2.4 Não frequentou a escola ()

5.3 Tempo de escolaridade:

5.3.1 Nunca frequentou a escola ()

5.3.2 1 a 3 anos () 5.3.3 4 a 6 anos () 5.3.4 7 a 10 anos ()

5.3.5 11 a 16 anos () 5.3.6 Mais de 16 anos ()

5.4 Com que idade ingressou na vida escolar? _____

5.5 Você precisou parar de estudar?

5.5.1 Sim () Por quê? _____

5.5.2 Não ()

5.6 Quantos anos ficou fora da escola? _____

5.7 O que fez você procurar a EJA? (pode marcar mais de uma opção)

5.7.1 Vontade de vencer na vida e dar um futuro melhor a família ()

5.7.2 Por incentivo de outras pessoas () 5.7.4 vontade própria ()

5.7.5 Porque o ensino é gratuito () 5.7.6 Para me preparar para o vestibular ()

5.7.7 Porque necessito me preparar para o mercado de trabalho ()

5.7.8 Para não ficar parado () 5.7.10 Progredir no emprego atual ()

5.7.9 Aumentar a possibilidade de conseguir trabalho ()

5.7.11 Outros () Qual (is)? _____

5.8 Tem disponibilidade de estudar:

5.8.1 Todos os dias () 5.8.3 Somente final de semana ()

5.8.2 Somente alguns dias da semana (). Quais? _____

5.9 Qual o melhor horário para você frequentar a escola?

5.9.1 Manhã () 5.9.2 Tarde () 5.9.3 Noite ()

5.10 Tem tempo para estudar em casa?

5.10.1 Sim () 5.10.1 Não () Por quê? _____

5.11 Consegue estudar em casa?

5.11.1 Sim () 5.11.2 Não () Por quê? _____

6.1.1 Sim () 6.1.2 Não ()

6.2 O que você mais gosta nas aulas? _____

6.3 O que precisa ser melhorado nas aulas? _____

6.4 O que a escola ensina dá condições a você de continuar os estudos?

6.4.1 Sim () 6.4.2 Não ()

Por quê? _____

6.5 O tratamento que recebe na escola motiva você a continuar estudando?

6.5.1 Sim () 6.5.2 Não ()

Por quê? _____

6.6 Você utiliza a biblioteca da sua escola?

6.6.1 Sim () 6.6.2 Não () 6.6.3 A escola não possui biblioteca ()

6.6.4 Outro () Motivo: _____

6.7 Já frequentou o laboratório de informática da escola para pesquisa ou estudo?

6.7.1 Sim () 6.7.2 Não () 6.7.3 A escola não possui laboratório ()

6.7.4 Outro () Motivo: _____

6.8 O laboratório de informática de escola tem acesso à internet?

6.8.1 Sim () 6.8.2 Não ()

6.9 Utilizou internet na escola para:

6.9.1 Fazer pesquisa () 6.9.2 A escola não tem acesso à internet ()

6.9.3 A escola tem acesso à internet, mas é muito lenta ()

6.9.4 Outros (). Especificar: _____

6.10 A sua turma tem tido acesso aos laboratórios da escola?

6.10.1 Sim () 6.10.2 Não ()

6.10.3 Por que? _____

6.11 Em algum momento você pensou em parar de estudar este ano? _____

6.12 que motivou você a permanecer na escola? _____

7. Outros:

7.1 Usa computador para?

7.1.1 Lazer () 7.1.2 Realizar atividades relacionadas ao trabalho ()

7.1.3 Para a realização de trabalho escolar ()

7.1.4 Não sei utilizar o computador ()

7.2 Tem acesso a Internet?

7.2.1 Sim () Se sim, responda o item 7.3.

7.2.2 Não () Se não, pule para o item 7.4.

7.3 Onde tem acesso à internet?

7.3.1 Celular () 7.3.2 Computador em casa () 7.3.3 Computador na escola ()

7.3.4 Computador no trabalho () 7.3.5 Lan house () 7.3.6 Todos os lugares ()

7.4 Participa de redes sociais?

7.4.1 Sim () Quais? _____

7.4.1.1 Se sim, para que? _____

7.4.2 Não ()

7.5 O que faz como atividade de lazer? _____

7.6 Quais meios de comunicação utiliza para se manter informado?

7.6.1 Jornal impresso () 7.6.2 Rádio () 7.6.3 Revista ()

7.6.4 Internet () 7.6.5 Outros () Quais? _____

7.7 Quais destes lugares gostariam de conhecer? (Pode marcar mais de uma opção)

7.7.1 Museus () 7.7.2 Biblioteca () 7.7.3 Parques () 7.7.4 Cinema ()

7.7.5 Teatro () 7.7.6 Pontos turísticos da cidade ()

7.7.7 Cidades Históricas e/ou turísticas ()

7.7.8 Estádios de Futebol () 7.7.9 Outros () Quais? _____