UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DULCIANA DE CARVALHO LOPES DANTAS

A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UM ESTUDO DE CASO

Natal/RN
2012

DULCIANA DE CARVALHO LOPES DANTAS

A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UM ESTUDO DE CASO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Educação.

Linha de Pesquisa: Educação e Inclusão Social em Contextos Escolares e Não Escolares

Orientadora: Prof[a]. Dr[a]. Lúcia de Araújo Ramos Martins

Natal/RN

2012

Catalogação da Publicação na Fonte.
UFRN / Biblioteca Setorial do CCSA

Dantas, Dulciana de Carvalho Lopes.
A inclusão de pessoas com deficiência intelectual na educação de jovens e adultos (EJA) : um estudo de caso / Dulciana de Carvalho Lopes Dantas. - Natal, RN, 2012.
302 f.

Orientador (a): Profª Drª. Lúcia de Araújo Ramos Martins.
Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Centro de Ciências Sociais Aplicadas. Programa de Pós-graduação em Educação.

1. Educação inclusiva - Tese. 2. Educação de jovens e adultos (EJA) - Tese. 3. Deficiência intelectual - Tese. 4. Ensino e aprendizagem - Tese. 5. Relações interpessoais - Tese. I. Martins, Lúcia de Araújo Ramos. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/BS/CCSA CDU 376

DULCIANA DE CARVALHO LOPES DANTAS

A INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UM ESTUDO DE CASO

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Centro de Educação, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Educação.

Tese aprovada em ____/____/_____

BANCA EXAMINADORA

_____

Prof[a]. Dr[a]. Lúcia de Araújo Ramos Martins (Orientadora)
Universidade Federal Rio Grande do Norte (UFRN)

_____

Prof[a]. Dr[a]. Fátima Elizabeth Denari (Examinador Externo)
Universidade Federal de São Carlos (UFSCar)

_____

Prof[a]. Dr[a]. Teresinha Guimarães Miranda (Examinador Externo)
Universidade Federal da Bahia (UFB)

_____

Prof. Dr. Francisco de Assis Pereira (Examinador Interno)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

_____

Prof. Dr. José Pires (Examinador Interno)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

_____

Prof. Dr. Francisco Ricardo Lins Vieira de Melo (Examinador Suplente Interno)
Universidade Federal do Rio Grande do Norte

_____

Profa. Dra. Luzia Guacira dos Santos Silva (Examinador Suplente Interno)
. Universidade Federal do Rio Grande do Norte

_____

Prof[a]. Dr[a]. Janine Marta Coelho Rodrigues (Examinador Suplente Externo)
Universidade Federal da Paraíba

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisa sempre de outros galos.
De um que apanhe esse grito que ele e o
lance a outro; de um outro galo que apanhe o
grito de um galo antes
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo entre todos os galos.
E se encorpando em tela, entre todos e se
erguendo tenda, onde entre todos, se
entretendo para todos, no toldo (a manhã)
que plana livre de armação.
A manhã, toldo de um tecido tão aéreo que
tecido, se eleva por si: luz balão.
(*João Cabral de Melo Neto*)

Para Felipe, Joaquim, Laércio, Luiza e Rita, jovens e adultos que, apesar das adversidades enfrentadas, não desistem de seus “gritos de galos”, nos dando a esperança de que, um dia, manhãs sejam tecidas entre “todos os galos”, anunciando um novo tempo: tempo de inclusão.

AGRADECIMENTOS

São tantos os agradecimentos a fazer ...

Ao meu marido, companheiro de uma vida, reconhecedor de minhas conquistas, pela aceitação às ausências e solidão impostas, numa demonstração de amor sem reservas;

Aos meus filhos, neta, genro e nora, por me proporcionarem tantos momentos em que os valores da família, a dedicação, a cooperação e o amor materno e filial foram preponderantes, me fortalecendo frente às exigências acadêmicas;

À minha mãe, que mesmo enfrentando as mutações do tempo vivido, sempre teve palavras de força, de credibilidade, demonstrando, do seu jeito, o seu carinho;

Ao meu pai, que "do lado de lá", se fez presente, pela lembrança dos exemplos dados, principalmente o de respeito e solidariedade junto aos excluídos;

Às minhas irmãs, tão amadas e imprescindíveis, companheiras de todas as horas, sempre disponíveis, ouvindo meus "gritos de galo", juntando a eles os seus, tecendo comigo, nessa empreitada e em tantas outras, novas manhãs, novas tardes, novas madrugadas, novos tempos, novos saberes, novas conquistas;

Aos meus irmãos, cunhados e cunhadas, sobrinhos e sobrinhas e demais familiares (Carvalho e Lopes) pelas contribuições diretas e indiretas e pelas alegrias vividas durante os encontros e reencontros, me fortalecendo e encorajando, para não fraquejar, diante das "pedras encontradas no meio do caminho";

À Professora Lúcia Martins, mais que orientadora, amiga, companheira de jornada, solidária e incentivadora, pela confiança, pelo respeito, pelo carinho, pela disponibilidade, pelo exemplo de educadora, me fazendo acreditar que ensinar incluindo, é possível;

A todos os que fazem a Base de Pesquisa sobre Educação de Pessoas com Necessidades Especiais, pela dedicação, pela colaboração, pelo incentivo, pelo exemplo de envolvimento com a causa da Educação Inclusiva.

Aos professores Francisco de Assis, Francisco Ricardo e José Pires e às professoras Fátima Denari, Janine Marta Coelho Rodrigues, Luzia Guacira e Terezinha Miranda, que aceitaram prontamente participar da banca examinadora, pelo envolvimento e pelas contribuições que, impregnadas de seriedade e compromisso, me animaram a persistir no sonho por um mundo menos excludente e mais inclusivo, principalmente para as pessoas com deficiência intelectual;

A todos os que participavam do cotidiano do CEJA em 2009, especialmente aqueles que se disponibilizaram a participar diretamente dessa pesquisa, tornando possível desvendarmos, juntos, a realidade vivida;

A todos os amigos e amigas, que dos mais diferentes jeitos, lugares e tempos, ofereceram ajuda e sempre tiveram uma palavra de estímulo, acreditando nas minhas possibilidades de realizar, da melhor forma possível, esse sonho;

E, definitivamente, a Deus, fonte inesgotável de força, de fé, de luz, de equilíbrio e de saber, sempre presente em minha vida, induzindo-me a acreditar cada vez mais na possibilidade de viver em um mundo melhor, onde a diversidade seja encarada e tratada como atributo que faz de cada ser humano, um ser singular e onde a inclusão possa superar as infinitas barreiras impostas pela exclusão tão presente em nossas vidas.

Muito obrigada a todos!

LISTA DE SIGLAS

AAIDD	Associação Americana de Deficiências Intelectual e de Desenvolvimento.
AAMR	Associação Americana de Retardo Mental
APAE	Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais
BPC	Benefício de Prestação Continuada
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEE	Conselho Estadual de Educação do RN
CEJA	Centro de Educação de Jovens e Adultos
CGPD	Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência
CID 10	Décima Revisão da Classificação Internacional de Doenças e de Problemas Relacionados à Saúde
CIF	Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CONFINTEA	Conferência Internacional sobre Educação de Adultos
DSM IV	Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
EJA	Educação de Jovens e Adultos (EJA)
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INSS	Instituto Nacional de Previdência Social
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
LIBRAS	Língua Brasileira de Sinais
MOBRAL	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OMS	Organização Mundial de Saúde
ONG	Organização não Governamental
ONU	Organização das Nações Unidas
OPS	Organização Pan - Americana da Saúde
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PNE	Plano Nacional de Educação
PNEE	Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais
QI	Quociente Intelectual
SEEC/RN	Secretaria de Estado da Educação do RN
SIT	Secretaria da Inspeção do Trabalho
SUESP/RN	Subcoordenadoria de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação do RN
UFRN	Universidade Federal do Rio Grande do Norte
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

RESUMO

No Brasil, em meio à propagação e legitimação do discurso de Educação Inclusiva e dos direcionamentos governamentais que objetivam a inclusão de "todos" na escola, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem sido apontada como modalidade de escolarização adequada às pessoas com deficiência intelectual. Na realidade de Natal (RN), embora, de acordo com dados obtidos junto à Secretaria de Estado da Educação (SEEC/RN) em 2009, a procura da EJA, por aqueles com deficiência intelectual fosse mínima, a presença desses alunos nessa modalidade de ensino é uma realidade, que exige atenção às condições vigentes de atendimento a essa população. Essa constatação suscitou a realização deste trabalho de pesquisa, partindo-se de questionamentos a respeito das condições de efetivação da inclusão escolar na EJA, reconhecida como espaço de aprendizagem e desenvolvimento para esses alunos, nas fases jovem e adulta de suas vidas. Parte-se da hipótese de que entre as condições que perfazem a inclusão escolar, preponderam concepções dos professores e alunos de EJA sobre esse processo, sendo tais concepções assumidas como objeto deste estudo, questionando-se sua repercussão e papel desempenhado na configuração dos modos de efetivação da inclusão. Dessa forma, o estudo tem como objetivo geral investigar as concepções de professores e alunos sobre aspectos que se apresentam nos processos de escolarização de pessoas com deficiência intelectual na EJA e que repercutem nas configurações de inclusão dessas pessoas nessa modalidade educacional. Com esse intuito, são colocados como objetivos específicos: analisar os posicionamentos dos participantes, diante da proposta de inclusão escolar; averiguar como é considerada a deficiência intelectual, pelos participantes; discutir como se desenvolve o fazer pedagógico junto aos professores e alunos, definindo as práticas de ensino e aprendizagem; conhecer como se dão as relações interpessoais entre os participantes dos processos de escolarização. A pesquisa constitui-se como um estudo de caso do trabalho de inclusão desenvolvido em um Centro de Educação de Jovens e Adultos na cidade de Natal (RN) e contou com 16 participantes, alunos e professores da instituição. O trabalho tem como referência teórica, contribuições de pesquisadores da área de Educação que abordam a temática da inclusão, assim como da perspectiva histórico-cultural em Psicologia, mais especificamente, contribuições de Vygotsky e seus comentadores sobre o caráter social do desenvolvimento humano, a importância da escolarização para esse processo e a consideração da deficiência intelectual como condição, na qual, os fatores biológicos e culturais se inter-relacionam. A análise baseia-se nas contribuições da Análise do Discurso e consiste em uma abordagem qualitativa dos dados obtidos através de questionários, entrevistas e observações. As reflexões dele resultantes confirmam a tese de que as concepções de professores e alunos sobre os aspectos estudados desempenham papel preponderante nos processos de inclusão escolar das pessoas com deficiência intelectual. O desconhecimento, o preconceito e a negatividade desvendados nas concepções expressas pelos participantes sobre a inclusão na EJA e sobre os alunos com deficiência, destacam-se como condição definidora de limites e dificuldades educacionais aí enfrentados por alunos e professores, restringindo as possibilidades de convívio social e neste, de aprendizagem e desenvolvimento. O trabalho evidencia a necessidade de maiores investigações sobre o tema, com vistas à reconstrução, por parte de professores e alunos, na EJA, dos modos de concebê-lo e com ele relacionar-se, de forma que os processos de ensino, de aprendizagem e desenvolvimento sejam favorecidos, em um convívio mais promissor à inclusão educacional de todos os alunos.

PALAVRAS CHAVE: Inclusão; Educação de Jovens e Adultos (EJA); Deficiência Intelectual; Processos de ensino e Aprendizagem; Relações Interpessoais.

ABSTRACT

In Brazil, amid the spread of the discourse and legitimation of the Inclusive Education, and the government policies aimed to include “everyone” in school, the Education for Youth and Adults (EYA) has been identified as a form of education adequate for people with intellectual disabilities. Upon the Reality of Natal (RN), although, according to the data obtained from the State Department of Education (SEEC / RN) in 2009, the demand for EYA, by those with intellectual disabilities was minimal, presence of these students in this type of education is now a fact, that requires attention to the prevailing conditions of the service offered to this particular population. This realization led to the execution of this research work, starting from the questionings about the conditions of effective school inclusion in the EYA, recognized as a learning and development space for these students, in their juvenile and adult stages of lives. It commences with the hypothesis that among the conditions that make up the school inclusion, predominate the conceptions of EYA's teachers and students about this procedure, being such concepts as an object of the present research, questioning its impact and role in shaping the ways of effective inclusion. Thus, the study aims to investigate the general conceptions of teachers and students on issues that arise in the procedure of schooling for people with intellectual disabilities in EYA, that reverberate on the form of inclusion of these people in this educational modality. To that end, the specific objectives are placed: analyze the stance of the participants, against the proposal of school inclusion; ascertain how intellectual disability is considered, by the participants; assess how to develop educational ways with the teachers and students, outlining the practices of teaching and learning; understand how the interpersonal relationships between the participants in the procedure of schooling happens. The research was established as a case study of the inclusion carried out in an Education Center for Youth and Adults in Natal (RN), and it was attended by 16 participants, students and teachers of the institution. The research takes as theoretical reference, the contributions of researchers in the field of education that address the issue of inclusion, as well as the historical-cultural perspective of psychology, more specifically, the contributions of Vygotsky and his critics on the social nature of human development, the importance of schooling for this process and the settlement of intellectual disability as a condition, in which, the biological and cultural factors are interrelated. The work analysis is based on the contributions of discourse analysis and consists of a qualitative approach of data obtained through questionnaires, interviews and observations. The thinking that resulted from it confirms the thesis that the conceptions of teachers and students on the aspects studied redeems a preponderant role in the processes of educational inclusion of people with intellectual disabilities. The ignorance, the prejudice and the negativity unraveled in the conceptions expressed by participants about the inclusion in EYA and about the students with disabilities, stand out as defining condition limits and educational difficulties faced by students and teachers, restricting the possibilities of social life and on this, the learning and development. The work emphasizes the need for further investigations on the subject, aiming to reconstruct, by the teachers and students, in EYA, ways of conceiving and relate with it, in a way that the processes of teaching, learning and development be encouraged, in a convivial the most promising educational inclusion of all students, socializing in a more promissing way to the school inclusion of all students.

KEY WORDS: Inclusion, Education for Youth and Adults (EYA), Intellectual Disability, Teaching and Learning Procedures; Interpersonal Relations.

RESUMEN

En Brasil, en medio de la difusión del discurso y la legitimación de la educación inclusiva y de las direcciones del gobierno dirigida a incluir a "todos" en la escuela, la Educación para los Jóvenes y Adultos ha sido identificada como un medio de educación adecuada para las personas con discapacidad intelectual. De hecho, en Natal/RN, aunque, de acuerdo con los datos obtenidos del Departamento de Estado de Educación en 2009, la demanda de Educación para los Jóvenes y Adultos, para las personas con discapacidad intelectual es mínima, la presencia de estos estudiantes en esta modalidad de la enseñanza es una realidad que exige la atención a las condiciones de servicio a esta población. Esta situación llevó a la realización de este trabajo de investigación, a partir de las preguntas sobre las condiciones de la inclusión escolar eficaz en la Educación para los Jóvenes y Adultos, reconocida como aprendizaje y desarrollo para estos estudiantes. Se inicia con la hipótesis de que entre las condiciones de la inclusión en la escuela predomina la concepción de los maestros de Educación para los Jóvenes y Adultos acerca de este proceso, conceptos tales tomados como objeto de este estudio, cuestionándose el impacto y el papel en la configuración de los modos de la inclusión efectiva. Así, el estudio tiene como objetivo investigar las concepciones generales de docentes y estudiantes sobre las cuestiones que surgen en los procesos de escolarización de las personas con discapacidad intelectual en la Educación para los Jóvenes y Adultos, que reflejan en situaciones de la inclusión en esta modalidad educativa. A tal fin, se colocan los siguientes objetivos: analizar las posiciones de los participantes antes de la propuesta de incluir la escuela; averiguar cómo la discapacidad intelectual es considerada por los participantes; evaluar el trabajo pedagógico entre maestros y estudiantes, conociéndose las prácticas de enseñanza y de aprendizaje; saber cómo ocurren las relaciones interpersonales entre los participantes en los procesos de escolarización. La investigación se estableció como un estudio de caso del trabajo de inclusión llevadas a cabo en un Centro de Educación de Jóvenes y Adultos en Natal/RN y tuvo 16 participantes, docentes y estudiantes de la institución. El trabajo toma como aportaciones teóricas los investigadores en el campo de la educación que aborden el tema de la inclusión, así como la perspectiva histórico-cultural de la psicología, más específicamente, las contribuciones de Vygotsky y sus comentaristas en la naturaleza social del desarrollo humano, la importancia de la escolarización en este proceso y la consideración de la discapacidad intelectual como una condición en la que los factores biológicos y culturales se interrelacionan. El trabajo de análisis se basa en las contribuciones del Análisis del Discurso y consiste en un enfoque cualitativo de los datos obtenidos a través de cuestionarios, entrevistas y observaciones. Las reflexiones que se derivan de ella confirman la tesis de que las concepciones de los maestros y estudiantes juega un papel preponderante en los procesos de inclusión educativa de personas con discapacidad intelectual. La ignorancia, los prejuicios y la negatividad deshizo en las concepciones expresadas por los participantes acerca de la inclusión en la Educación para los Jóvenes y Adultos y acerca de los estudiantes con discapacidades, se destacan como definición de los límites y de las dificultades a los que se enfrentan los estudiantes y docentes, lo que restringe las posibilidades de la vida social y de aprendizaje y desarrollo. El trabajo pone de manifiesto la necesidad de más investigaciones sobre el tema, con miras a la reconstrucción, por maestros y estudiantes en la Educación para los Jóvenes y Adultos, de las formas de concebir y de relacionarse con él, de modo que los procesos de enseñanza, aprendizaje y desarrollo pueden fomentar en una convivencia de la inclusión educativa más prometedor de todos los estudiantes.

PALABRAS CLAVE: inclusión, Educación para los Jóvenes y Adultos, discapacidad intelectual, enseñanza y aprendizaje, las relaciones interpersonales.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO **13**

2 OS CAMINHOS DA PESQUISA **24**
2.1 O campo de pesquisa 24
2.2 A metodologia utilizada 28
2.3 Os instrumentos utilizados na obtenção dos dados 29
2.4 Os procedimentos para a análise dos dados 33
2.5 Os participantes da pesquisa 38

3 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL AO LONGO DA HISTÓRIA **41**
3.1 Do extermínio, na Antiguidade, à busca de inclusão nos dias atuais 41
3.2 Entre os limites dos conceitos e as possibilidades reais das pessoas 60

4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA) **69**
4.1 Das origens da modalidade de ensino à realidade atual 70
4.2 A EJA como espaço escolar para pessoas com deficiência intelectual 83

5 A INCLUSÃO COMO MOVIMENTO EM BUSCA DE IGUALDADE NA DIVERSIDADE **86**
5.1 A ambiguidade perpassando os conceitos de inclusão e exclusão 86
5.2 Os desafios da inclusão no âmbito da educação 97

6 A REALIDADE DESVENDADA NO PROCESSO DE INCLUSÃO **103**
6.1 Os resultados do questionário junto aos alunos 104
6.2 Os resultados do questionário junto aos professores e estagiários 119
6.3 Apresentando os participantes 130
6.4 Os relatos das entrevistas e observações revelando concepções 138
6.4.1 Inclusão: concepções contraditórias frente ao paradigma teoricamente instituído 139
6.4.2 Deficiência intelectual: a manutenção de concepções historicamente construídas define as condições de escolarização 151
6.4.3 Os processos de ensino e aprendizagem demarcados pelas concepções: como 163

ensinar, como aprender
6.4.4 As relações interpessoais como aspecto impeditivo de promoção de inclusão 225

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES 250

REFERÊNCIAS 258

APÊNDICES 276
APÊNDICE 1 Questionário prévio destinado aos alunos com deficiência intelectual 276
APÊNDICE 2 Questionário prévio destinado aos alunos sem deficiência 279
APÊNDICE 3 Questionário prévio destinado aos professores e estagiários 281
APÊNDICE 4 Roteiro para entrevista junto aos alunos com deficiência intelectual 285
APÊNDICE 5 Roteiro para entrevista junto aos alunos sem deficiência 288
APÊNDICE 6 Roteiro para entrevista junto aos professores e estagiários 291
APÊNDICE 7 Roteiro para entrevista com a coordenadora pedagógica 293
APÊNDICE 8 Termo de Consentimento assinado pelos alunos 295
APÊNDICE 9 Termo de Consentimento assinado pelos professores, estagiários e coordenadora pedagógica 297
APÊNDICE 10 Termo de Consentimento assinado por familiares dos alunos com deficiência intelectual 298
APÊNDICE 11 Termo de Consentimento assinado por familiares de alunos menores de 18 anos 299

1 INTRODUÇÃO

A necessidade de realizar uma pesquisa sobre a inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual[1] no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) surgiu a partir dos resultados de nosso trabalho de Mestrado em Educação, na Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), o qual teve como objeto de estudo a realidade vivida por essa população na escola regular e cujos resultados apontaram que não tem sido fácil para esses jovens e adultos o acesso, a participação e a permanência nos processos de escolarização em instituições de Educação Básica, de caráter público ou particular.

Verificamos que, nas últimas décadas, através do reconhecido esforço e compromisso de familiares, amigos e profissionais, bem como por meio de organizações não governamentais ou entidades filantrópicas, a inclusão social e escolar de pessoas com deficiência intelectual, a partir da adolescência, apesar das demandas verificadas nas mais variadas instâncias de natureza pública ou privada, tem sido demarcada por discriminações, preconceitos, segregações e falta de oportunidades.

No âmbito dos processos de escolarização, as impossibilidades de inclusão na escola regular, como foi possível constatar durante o Mestrado, são decorrentes de limites social e culturalmente impostos, tais como: a idade cronológica avançada dos alunos com deficiência intelectual, em comparação à idade dos demais que frequentam as salas de aula; não aprendizagem e não acompanhamento do ritmo da turma por parte desses alunos, em função de suas dificuldades cognitivas; problemas nos processos de relações interpessoais, em decorrência da imaturidade desses educandos, que não conseguem se envolver com os demais, por não comungarem os mesmos interesses.

Tais argumentos, evidentemente, são frutos das concepções dos envolvidos com o assunto, sobre as condições, possibilidades e limites de participação efetiva das pessoas com deficiência intelectual no âmbito da escola e nos demais espaços sociais.

Foi possível deduzir, por ocasião do Mestrado, que a inclusão das pessoas com deficiência intelectual que frequentam a escola regular, acontece num debate entre duas situações paradoxais: na primeira, um discurso impecável por parte dos que representam a

[1] Utilizamos o termo deficiência intelectual, instituído oficialmente pela Organização Mundial de Saúde (OMS) desde 2004, por ocasião da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, bem como pela Associação Americana sobre Deficiências Intelectual e de Desenvolvimento (AAIDD), antiga Associação Americana sobre Deficiência Mental (AAMR), que a partir de 1º de janeiro de 2007, passou a utilizar a nova nomenclatura (SASSAKI, 2005). Maiores esclarecimentos sobre o assunto encontram-se no capítulo 2.

instituição, considerado utópico pelos que fazem o corpo técnico e falso pelas famílias dos alunos, a partir das dificuldades enfrentadas no cotidiano; na segunda, uma realidade desanimadora, na qual a escola legitima as desigualdades e separação social, em função das condições sociais, econômicas, físicas, sensoriais e intelectuais, que se constituem atributos de valor para os que fazem a comunidade escolar.

O fato é que as possibilidades de pessoas com deficiência intelectual frequentarem, participarem e aprenderem nos processos de ensino regular são comprometidas ou até mesmo inexistentes, resultando em sua exclusão da escola por volta dos 17 anos, o que provoca uma situação extremamente crítica no âmbito das relações pessoais, familiares e sociais.

O limite da idade cronológica (14 anos) como questão de caráter normativo, dá à escola regular condições legitimadas de negar a realização de matrícula do aluno com deficiência intelectual a partir de 15 anos no Ensino Fundamental. Logo, a necessidade de se garantir a esse segmento populacional a inclusão em uma modalidade educacional, onde a escola, além de cumprir as obrigações didáticas, pedagógicas e curriculares, assuma e exerça sua função social e o seu papel fundamental de formadora dos indivíduos, confere à EJA um lugar de destaque, que merece ser estudado e discutido em toda sua essência.

No caso de Natal (RN), por exemplo, sabemos que tem havido, a partir de 2005, um encaminhamento, ainda que em pequena proporção, das pessoas jovens e adultas com deficiência intelectual para a EJA, por parte da Subcoordenadoria de Educação Especial (SUESP), órgão vinculado à Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (SEEC/RN).

O insignificante contingente de alunos nas condições acima mencionadas pode ser comprovado se considerarmos os dados do IBGE- Censo 2000[2], quando a situação de Natal era a seguinte: uma população de 712.317 habitantes, dos quais um percentual de 14,4% apresentava algum tipo de deficiência, o que correspondia a 102.793 pessoas, sendo que entre estas, 12.303 tinham deficiência intelectual. Podemos inferir que o número de pessoas jovens e adultas com deficiência intelectual aumentou, significativamente, do ano de 2000 até os dias atuais.

Quando analisamos as informações da Secretaria de Educação, referentes a 2009, fornecidas pelo Grupo Auxiliar às Estatísticas Educacionais - Assessoria Técnica e de

[2] Foram considerados os dados do Censo de 2000, tendo em vista a indisponibilidade de acesso aos resultados de 2010, junto ao IBGE, na ocasião de conclusão do presente trabalho (janeiro/2012), bem como, pelo fato de situarmos a realidade de 2009, quando o referido levantamento demográfico ainda não havia sido realizado.

Planejamento/Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do RN (GAAE/ATP/SEEC/RN), em março do referido ano, nos deparamos com a seguinte situação:

- dos 19.551 alunos matriculados no Ensino Fundamental na modalidade de EJA, em 2009, apenas 144 apresentavam deficiência intelectual, de acordo com os dados de matrícula existente nas escolas e enviados ao setor de levantamento de dados já mencionado;

- dos 144 alunos com deficiência intelectual, 52 se encontravam matriculados na rede estadual, 36 na rede municipal e 18 na particular, enquanto que 38 frequentavam a EJA, em uma instituição filantrópica;

- os alunos com deficiência intelectual matriculados, encontravam-se distribuídos em 40 escolas, sendo 25 da rede estadual, 13 da rede municipal, 01 da rede particular e 01 instituição filantrópica conveniada com os governos estadual e municipal.

Os dados permitem considerar que, apesar da oferta da modalidade de ensino em algumas instituições das várias redes, o contingente de pessoas com deficiência intelectual matriculadas em 2009 era muito incipiente (em torno de 1%, se considerarmos o Censo 2000 e o aumento da população adulta, nesse segmento, nos últimos 10 anos).

Há evidências, segundo relatos dos próprios técnicos da SUESP, durante nossos contatos iniciais em 2009, de uma evasão escolar significativa, entre os poucos que se matriculam no início do ano, o que representou outro ponto importante a ser analisado, justificando, em parte, a realização do presente trabalho. Vale salientar que não existiam dados referentes a levantamentos feitos sobre o assunto, na ocasião.

Ressaltamos que esse movimento de evasão não se faz presente somente em Natal (RN). No entanto, não é possível quantificar quantos alunos se evadem, nem nessa cidade nem no âmbito da realidade brasileira, tendo em vista "[...] a inexistência de dados oficiais acerca do fluxo escolar desses alunos/as, uma vez que o levantamento via CENSO Escolar ainda não contempla informações que permitem a análise de tal fluxo (FERREIRA, 2009, p. 110).

A situação constatada em Natal (RN) provocou a seguinte reflexão: se as pessoas com deficiência intelectual, a partir da adolescência, não conseguem permanecer na escola regular, pelos mais diversos motivos e, se há oferta de ensino na modalidade de EJA, em turnos diurnos, em várias instituições da cidade, para todos aqueles que têm mais de 14 anos, sem limite de idade, o ideal seria que houvesse um número considerável de matrículas dessas pessoas nas instituições de EJA.

A frequência à EJA, inclusive, diminuiria a demanda verificada nas instituições especializadas da cidade, algumas das quais estão superlotadas (com listas de espera), com pessoas jovens e adultas que, uma vez fora das escolas regulares retornam aos lugares de onde já haviam saído há bastante tempo, ou mesmo nunca haviam estado, sob a alegação das famílias de que há falta de opções para continuidade dos processos de escolarização e educação formal.

Consideramos importante evidenciar que a associação que serviu de base para a nossa pesquisa de Mestrado continua a existir, atendendo em 2011 a mais de 80 pessoas jovens e adultas, em sua maioria pessoas adultas jovens, que poderiam estar frequentando a EJA. Entretanto, estão ali, internalizando e reafirmando, todos os dias, o lugar que lhes é imposto social e culturalmente, sem a chance de experimentarem formas diferentes de viver, através da convivência, por exemplo, com alunos de EJA. A maioria delas com possibilidades reais de avanços em seus processos de aprendizagem formal na escola e de acesso ao mundo dos adultos, sonhado e desejado, principalmente no que diz respeito ao trabalho, às vivências amorosas, à autonomia. Ficam ali, sem ter uma exata dimensão de como é a vida lá fora, esperando a velhice chegar, repetindo ano após ano a rotina desenvolvida pela associação onde, por mais diversificada que seja a proposta de trabalho, em muitos aspectos se assemelha a de uma escola especial.

Por outro lado, essas pessoas fora da escola ou das instituições vivenciam situações de isolamento, desqualificação ou negação de seu papel de membros da família e da comunidade em que se inserem, pois estão em uma fase da vida em que os demais de sua faixa etária encontram-se exercendo atividades laborais, constituindo novas configurações familiares, novos papéis sociais, não existindo tempo para que a atenção devida lhes seja dirigida.

Logo, as pessoas jovens e adultas com deficiência intelectual que não se encontram frequentando escolas ou instituições especiais vivem reclusas no ambiente familiar, acompanhadas, geralmente, pelos pais, que em sua maioria estão adentrando na fase da velhice, quando não sentem ânimo para um envolvimento mais intenso com esses filhos, no sentido de viabilizar aprendizagem e desenvolvimento dos mesmos.

Essa reclusão agrava a situação de exclusão vivida, pois, como diz FERREIRA (2009, p. 81), a

> [...] ausência física real das pessoas com deficiência nos vários espaços sociais, públicos e privados, impede interações e o estabelecimento dos laços indispensáveis para qualquer indivíduo se identificar e se tornar parte de um dado grupo. Ao mesmo tempo, a invisibilidade física das pessoas com

> deficiência não permite que a sociedade se familiarize com suas experiências de sucesso, fracasso, discriminação ou inclusão.

Diante dessa realidade, no que diz respeito à inclusão escolar, a EJA poderia ser uma alternativa para aquelas pessoas que se encontram nas fases jovem e adulta da vida. No entanto, é uma opção rejeitada pela maioria das famílias, sob a justificativa de que não oferece condições favoráveis para seus filhos e filhas com deficiência intelectual. Em outras palavras, as famílias não se sentem confiantes para possibilitarem aos filhos a experiência de conviverem com outros jovens e adultos, nesse ambiente institucional. Elas não acreditam na inclusão, ou seja, elas temem que as "coisas" não aconteçam na prática, como se apresentam nos discursos.

Assim, defrontamo-nos com uma situação conflituosa: se no ensino regular, as experiências vividas por jovens e adultos com deficiência intelectual são demarcadas por limites que vão fazendo com que as famílias retirem os filhos da escola, na EJA elas nem chegam a matriculá-los, preferindo os espaços das instituições especializadas onde, por melhor que seja o trabalho oferecido, permanece o caráter segregatório e excludente, mantendo as pessoas isoladas, sem oportunidades de participação efetiva e plena na sociedade.

Em virtude do abandono à escola, por parte dos alunos com deficiência intelectual, em consequência da negação às possibilidades de participação, gerando a expulsão latente das instituições de ensino regular, começamos a vislumbrar a modalidade de ensino da EJA como espaço de inclusão escolar para tal segmento populacional.

Quando pensamos na EJA como espaço de escolarização para jovens e adultos com deficiência intelectual, não podemos deixar de considerar que devem ser desencadeados processos que possibilitem aos alunos situações em que os mesmos "[...] aprendam juntos, sempre que possível, independentemente das dificuldades e das diferenças que apresentam" (BRASIL, 1994, p.5).

Pensamos que a EJA, como as demais escolas deve

> [...] reconhecer e satisfazer as necessidades diversas de seus estudantes, adaptando-se aos vários estilos e ritmos de aprendizagem, de modo a garantir um bom nível de educação para todo (a)s através de currículos adequados, de boa organização escolar, de estratégias pedagógicas de utilização de recursos e de cooperação com as respectivas comunidades (BRASIL, 1994, p.5).

Partimos do princípio de que o reconhecimento do direito à educação para todos tem assumido relevância nas discussões sobre o assunto, no âmbito mundial e tem apontado direcionamentos para as políticas públicas, com uma preocupação maior no sentido de garantir aos cidadãos, de uma forma geral, o acesso à educação, vista como requisito indispensável, embora não suficiente, para uma participação mais efetiva nos processos sociais, políticos, econômicos e culturais nos quais se encontram inseridos.

Sabemos que a perspectiva contemporânea de educação para todos e para toda a vida exige, reconhecidamente, posturas voltadas às demandas da sociedade civil, por meio de encaminhamentos que, infelizmente, continuam atendendo aos interesses de políticas governamentais centralizadoras, que desconsideram a necessidade de participação ativa dos atores sociais envolvidos, constituindo-se em projetos específicos, pontuais e esporádicos, muitas vezes inacabados, esquecidos no meio dos caminhos.

Por esses e outros motivos, em que pese o avanço histórico das preocupações com a educação de qualidade para todos os cidadãos, constata-se uma grande distância entre o discurso sobre esse direito e a realidade vivida pela sociedade, principalmente no que tange a alguns segmentos populacionais historicamente excluídos, pelos mais diversos motivos como, por exemplo, o das pessoas com deficiência intelectual, jovens e adultas.

A escolarização dessa população, quando possibilitada a permanência do aluno na escola, de um modo geral tem sido caracterizada pelos limites que se estabelecem, principalmente, nas experiências relacionais pautadas na ideologia da incapacidade e do fracasso educacional como resultado naturalmente esperado em função da deficiência apresentada.

Foram poucos os trabalhos encontrados sobre jovens e adultos com deficiência intelectual, nos últimos 15 anos, no âmbito da pós-graduação no nível de doutorado, dos quais destacamos as teses de Denari (1997), Kassar (1999), Padilha (2000), Carvalho (2004), Shimazaki (2006) e Tinós (2010), bem como as dissertações de Mestrado de Cavalcanti (2007) e Varela (2011) cujas temáticas comentamos, resumidamente, a seguir.

Denari (1997) trata da questão da sexualidade de adolescentes com deficiência mental, fazendo um estudo de natureza fenomenológica sobre as formas como esses sujeitos "[...] vivenciam, compreendem, dão sentido ao mundo e às ações que se dão, nas relações sociais." (DENARI, 1997, p. 1).

Em seu trabalho, Kassar (1999) faz uma reflexão profunda e aponta os modos de participação e constituição dos sujeitos nas práticas sociais, tendo como campo de pesquisa uma instituição especializada e como referência teórica, a perspectiva histórico-cultural.

A tese de Padilha (2000) traz revelações importantes, mostrando como é possível introduzir novos modos de participação social das pessoas com "deficiência mental grave", através da ação do signo sobre a organização das redes neuronais, considerando a importância da relação discursiva, utilizando-se instrumentos que serão constitutivos do sujeito à luz da perspectiva histórico-cultural.

Carvalho (2004) nos convida a refletir, em sua tese, a respeito da relação do sujeito com deficiência intelectual com o conhecimento, elaborando uma discussão pertinente sobre as condições de possibilidades que se oferecem, frente à ideia da deficiência intelectual como condição definidora da incapacidade às exigências de ordem cognitiva, emocional e social que são feitas durante os processos de desenvolvimento desse sujeito.

Shimazaki (2006) realiza e apresenta os resultados de um trabalho sobre o letramento de jovens e adultos com deficiência intelectual, constatando que, apesar de serem alfabetizados, os mesmos detinham pouco domínio do uso social da leitura e da escrita, concluindo ser fundamental a prática das mediações vivenciadas na educação formal para o seu desenvolvimento.

Em 2007, Cavalcanti apresenta informações significativas em sua dissertação de Mestrado, quando traz a questão da inclusão de uma aluna com deficiência intelectual adulta, no Ensino Médio. O texto de Cavalcanti é provocador de reflexões sobre as condições vividas pela aluna em seu processo de escolarização em uma escola regular da cidade de Natal (RN).

Trabalhos mais recentes, como o de Tinós (2010), dão excelentes contribuições, quando a autora explora as experiências vivenciadas por alunas com deficiência intelectual, em seus caminhos escolares na EJA. Tinós elaborou sua tese com o objetivo de '["...] reconhecer e desvelar as trajetórias escolares dessas alunas e, assim, melhor compreender e (re)significar os diferentes serviços educacionais por estas vivenciados" (2010, s/p), destacando em suas análises, as "convergências e divergências" encontradas nos processos de escolarização.

Ao pesquisar sobre a inclusão de uma aluna com paralisia cerebral na EJA, Varella (2011) estabeleceu um diálogo entre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos (EJA), observando as imensas lacunas que se fazem presentes na articulação das políticas que

regem tais modalidades de ensino, em um cenário no qual a autora aponta a EJA como espaço de inclusão escolar para jovens e adultos com deficiência.

Ainda merece referência o trabalho de pós-doutoramento de Carvalho (2007), quando a pesquisadora se propõe a investigar os modos de participação dos sujeitos jovens e adultos com deficiência intelectual em programas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) e em atividades de caráter sócio-ocupacional e de qualificação para o trabalho, desenvolvidas por instituições de Educação Especial.

Essas produções científicas, apesar das temáticas diferenciadas, evidenciam o panorama no âmbito da participação social de jovens e adultos com deficiência intelectual, bem como as contradições e os desafios que se apresentam como elementos impeditivos da concretização de propostas apresentadas, visando a implementação de mudanças efetivas nos processos de inclusão dessas pessoas.

Levantamento feito por Brito e Campos (2010) junto à CAPES, sobre dissertações e teses relacionadas com jovens e adultos com deficiência intelectual, localizou naquele Banco de Dados apenas nove produções defendidas, no período entre 1988 e 2008, sendo uma tese e oito dissertações, uma das quais da UFRN, que se constituiu em nosso trabalho de Mestrado (DANTAS, 2006).

Apesar de percebermos que algumas produções não foram mencionadas no levantamento como, por exemplo, os trabalhos acima mencionados, com exceção de SHIMAZAKI (2006), única tese registrada, reafirmamos a constatação das autoras de que é irrisória a quantidade de pesquisas sobre o assunto, tornando-se imprescindível a realização de estudos sobre a questão, o que justifica a realização do presente trabalho.

De um modo geral, os trabalhos apontam a visão historicamente reproduzida no seio da sociedade sobre as pessoas com deficiência intelectual e as dificuldades que estas enfrentam em suas experiências de ingresso e participação no mundo adulto. Tais condições têm como base, o caráter infantilizante que as classifica como “eternas crianças”, impondo-lhes uma permanência “vitalícia” nesse estágio da vida, condenando-as a assumirem tais posturas, mesmo que possibilidades de desenvolvimento e de maturidade se façam presentes, como já mencionamos anteriormente.

Pelas questões explicitadas, justifica-se uma discussão sobre a necessidade premente de oferta de espaços de escolarização para as pessoas jovens e adultas com deficiência intelectual, bem como sobre as condições que lhes são oferecidas nesses espaços, efetivando-se, ou não, um processo de inclusão escolar.

Essa necessidade provoca outra reflexão da realidade vivida na EJA, desta vez a respeito das concepções de professores e alunos sobre a presença de pessoas com deficiência intelectual nesse espaço educacional, quando partimos do pressuposto de que tais concepções incidem diretamente sobre inúmeros aspectos, que implicam nas configurações da inclusão desse segmento populacional nessa modalidade de ensino.

As reflexões dão origem à principal questão desta pesquisa, qual seja: como as concepções de professores e alunos sobre aspectos que se apresentam na escolarização de pessoas com deficiência intelectual, na EJA, interferem na inclusão dessas pessoas nessa modalidade educacional?

Partindo da questão central que nos propomos a investigar, foi determinado o seguinte objeto de estudo: as concepções de professores e alunos sobre aspectos que se apresentam nos processos de escolarização de pessoas com deficiência intelectual na EJA e que implicam na sua inclusão, nessa modalidade de ensino.

As delimitações da questão central e do objeto de estudo deram origem ao objetivo geral da pesquisa, que ficou assim determinado:

- investigar as concepções de professores e alunos sobre aspectos que se apresentam nos processos de escolarização de pessoas com deficiência intelectual na EJA e que repercutem nas configurações de inclusão dessas pessoas nessa modalidade educacional.

Como objetivos específicos, estabelecemos:

- analisar os posicionamentos dos participantes, diante da proposta de inclusão escolar;
- averiguar como é considerada a deficiência intelectual, pelos participantes;
- discutir como se desenvolve o fazer pedagógico junto aos professores e alunos, definindo as práticas de ensino e de aprendizagem;
- conhecer como se dão as relações interpessoais entre os participantes, nos processos de escolarização.

Os objetivos, uma vez atingidos, certamente confirmam a tese que orientou o presente estudo e que consiste na ideia de que: a inclusão de pessoas com deficiência intelectual, na EJA, se configura a partir das concepções de professores e alunos sobre aspectos que se apresentam como primordiais nos processos de escolarização das mesmas, nessa modalidade educacional.

A realização do estudo sobre as reais condições de inclusão de alunos com deficiência intelectual na EJA, modalidade de ensino demarcada por tantos conflitos e tantas negações para todos que a frequentam, certamente resulta em contribuições relevantes, quando caminhos são apontados para responder a uma situação que se torna cada dia mais crítica.

Temos a convicção de que, apontando redirecionamentos que podem ser adotados, estaremos indicando possibilidades de uma participação mais condizente com a proposta de inclusão apregoada no âmbito das políticas sociais e educacionais vigentes, não só para as pessoas com deficiência intelectual, mas para todos os que se encontram nos espaços de EJA.

Acreditamos que a situação precisa ser revertida, visto que os jovens e adultos com deficiência intelectual – até mesmo pelo intenso movimento de inclusão e de incentivo à formação continuada para todos – precisam e podem, por uma questão de justiça e de cidadania, frequentar a EJA, que deveria, a princípio, ser oferecida como direito legitimado e como possibilidade real de alfabetização ou como continuação e conclusão do processo de escolaridade na Educação Básica.

Com base no objetivo geral, o trabalho foi elaborado, buscando provocar uma reflexão mais apurada sobre a realidade vivida pelos jovens e adultos com deficiência intelectual no cotidiano da EJA, considerando aspectos julgados imprescindíveis, tratados como objetivos específicos da pesquisa.

No capítulo 2, traçamos os caminhos percorridos, quando anunciamos o campo escolhido para a investigação, a metodologia e instrumentos utilizados, a seleção dos participantes, bem como os fundamentos teóricos que subsidiaram a realização da obtenção e da análise dos dados dos questionários, entrevistas e observações realizadas no decorrer do ano de 2009.

Antes de realizarmos as referidas análises, sentimos que se fazia necessário um resgate histórico sobre a deficiência intelectual, a fim de melhor compreendermos a carga preconceituosa que tem demarcado os processos de vida desse segmento populacional ao longo da história das sociedades ocidentais até os dias atuais, principalmente no que diz respeito às questões relativas à educação. Esse é o assunto discutido no capítulo 3.

No capítulo 4, de acordo com o mesmo princípio, refletimos sobre a EJA – Educação de Jovens e Adultos, fazendo uma breve retrospectiva dessa modalidade educacional, no âmbito do Brasil, quando vislumbramos esse espaço escolar como uma possibilidade de atuação para as pessoas com deficiência intelectual.

As questões relativas à proposta de inclusão, como movimento em busca de igualdade na diversidade, é tema do capítulo 5, quando discutimos a ambiguidade que perpassa os conceitos de inclusão e exclusão, bem como os desafios enfrentados no âmbito das práticas educacionais voltadas para tal proposta, em uma realidade que apresenta contradições significativas entre os princípios normativos que regem a matéria e o cotidiano enfrentado e vivido nos espaços escolares. Consideramos o debate sobre o assunto, assim como aqueles tratados nos dois capítulos anteriores, antes da efetivação das análises, como sendo fundamental para uma melhor compreensão e análise dos pontos de vista apresentados pelos participantes.

No capítulo 6 apresentamos os participantes e realizamos o processo de análise de pontos temáticos escolhidos a partir do trabalho sistemático de organização, categorização e entrecruzamento de falas nas entrevistas e observações realizadas, no sentido de encontrarmos respostas para as questões iniciais, atingindo assim o nosso objetivo.

Por fim, tecemos algumas considerações sobre os aspectos investigados, quando confirmamos nossa tese sobre as condições vividas por jovens e adultos que frequentam a EJA, que constituem uma realidade tão adversa aos preceitos da educação inclusiva, em função, principalmente, das concepções de professores e alunos sobre suas possibilidades de participação social, de aprendizagem e de desenvolvimento. Na ocasião apontamos redirecionamentos que, acreditamos, poderão contribuir para dar à questão um novo rumo.

2 OS CAMINHOS DA PESQUISA

Neste capítulo traçamos os caminhos percorridos, quando anunciamos o campo escolhido para a investigação, aspectos metodológicos, instrumentos utilizados, a seleção dos participantes, bem como os fundamentos teóricos que nortearam a realização da obtenção e da análise dos dados construídos com base nas informações contidas nos questionários, nas entrevistas e em observações realizadas no decorrer do ano de 2009.

2.1 O campo de pesquisa

O campo de pesquisa escolhido, com base na sugestão recebida da Subcoordenadoria de Educação Especial da Secretaria de Estado da Educação (SUESP/SEEC-RN), foi um dos Centros de Educação de Jovens e Adultos (CEJA), situado em Natal (RN), instalado em um prédio de construção relativamente nova.

O espaço físico da escola conta com salas de aula amplas, claras, arejadas e equipadas com móveis em estado de conservação regular. Os demais ambientes internos são igualmente amplos e bem cuidados. O prédio, mais especificamente na parte interna, demanda reparos, principalmente no que se refere à cobertura, tendo em vista os transtornos enfrentados nos dias de chuva, quando corredores e salas de aula ficam molhados.

Verificamos, na ocasião, a existência de um trabalho contínuo dos professores e demais profissionais no sentido de conscientizar os alunos sobre a necessidade de zelarem pela conservação da escola. Na parte externa, o prédio apresenta também necessidades urgentes de consertos, limpeza geral e manutenção.

O CEJA, campo da pesquisa, está localizado em um bairro de classe média e média alta da cidade, porém, os alunos que o frequentam vêm de bairros periféricos, que ficam nos arredores. É um público-alvo de classe socioeconômica baixa, apresentando também baixo grau de escolarização, fatores que, certamente, repercutem no desenvolvimento de sua aprendizagem, bem como no seu crescimento intelectual, social e afetivo.

Os gestores da instituição (uma diretora e um vice-diretor) foram escolhidos por meio da realização de eleições diretas, com mandato de dois anos e, de acordo com o seu Projeto Político Pedagógico, o CEJA tem como objetivo geral "[...] implantar uma prática educacional transformadora, por meio de ações coletivas, onde todos possam participar das

decisões tomadas no ambiente da Escola, mediante um clima de respeito, diálogo e responsabilidade centrada numa gestão democrática".

São oferecidos, no referido Centro, Educação Básica, na forma presencial e os Exames Supletivos do Ensino Fundamental e Médio, através de uma Banca Permanente, com atendimento nos turnos vespertino e noturno. O Ensino Fundamental encontra-se amparado na Resolução 01/2007 do Conselho Estadual de Educação do RN (CEE-RN), sendo assim distribuído: 1º Segmento: 1º, 2º e 3º períodos, correspondentes aos anos iniciais (1º ao 5º ano); 2º Segmento: 4º e 5º períodos, correspondentes aos anos finais (6º ao 9º ano).

Os referidos segmentos têm sua carga horária distribuída, considerando-se que cada cem (100) dias equivalem a um semestre letivo. Em cinco semestres (dois anos e meio), o aluno conclui o Ensino Fundamental I (1º ao 5º ano) e, em dois anos, o Fundamental II (do 6º ao 9º ano). O Ensino Médio é concluído em um semestre e meio. Logo, o período letivo equivale a 50% do tempo exigido no ensino regular.

Em 2009[3], o Centro funcionava nos períodos da tarde e da noite, com um total de setecentos e seis (706) alunos matriculados, ficando assim dimensionadas as turmas, nos dois turnos:

- turno vespertino: um total de setenta e quatro (74) alunos, sendo que no Ensino Fundamental I (1º segmento) havia uma turma multiseriada com três (03) alunos no 1º período (alfabetização e 1º ano), dez (10) alunos no 3º período (2º e 3º ano), totalizando treze (13) alunos; no Ensino Fundamental II (2º segmento), havia uma turma única do 4º período (6º e 7º anos) com trinta e seis (36) alunos e uma turma única do 5º período (8º e 9º anos) com vinte e cinco (25) alunos;

- turno noturno: um total de cento e sessenta e seis (166) alunos, sendo que no Ensino Fundamental I (1º segmento) havia uma turma multiseriada com onze (11) alunos no 1º período (alfabetização e 1º ano), cinco (05) alunos no 2º período (2º e 3º anos) e quinze (15) alunos no 3º período (4º e 5º anos), totalizando trinta e um (31) alunos; no Ensino Fundamental II (2º segmento), havia uma turma do 4º período (6º e 7º anos) com sessenta e três (63) alunos e uma turma do 5º período (8º e 9º anos) com setenta e dois (72) alunos.

É importante destacar que dos treze (13) alunos matriculados na turma multiseriada, no período da tarde, apenas sete (07) continuaram frequentando a sala de aula até o final do ano, dentre os quais, quatro (04) apresentavam deficiência intelectual, sendo dois (02) do sexo masculino e dois (02) do sexo feminino. Na turma do 4º período, do mesmo turno, dos trinta e

[3] Período em que foi realizada a investigação que deu origem a este trabalho.

seis (36) alunos matriculados, sete (07) não frequentaram a escola, desde o início do ano letivo, ficando a turma com vinte e nove (29) alunos, dos quais dois (02) alunos, do sexo masculino, tinham deficiência intelectual.

Quanto ao Ensino Médio, quatrocentos e sessenta e seis (466) alunos encontravam-se matriculados em 2009, nas seguintes turmas: 1º ano - no turno vespertino, vinte e nove (29) alunos e no turno noturno cento e noventa e oito (198) alunos; 2º ano – cento e dois (102) alunos no turno noturno; 3º ano – dezessete (17) alunos no turno vespertino e cento e vinte (120) no turno noturno.

A situação geral de matrículas em 2009 fica assim representada: cento e vinte (120) alunos no turno vespertino, distribuídos em cinco (05) turmas, sendo setenta e quatro (74) no Ensino Fundamental e quarenta e seis (46) no Ensino Médio; quinhentos e oitenta e seis (586) alunos no turno noturno, distribuídos em dezessete (17) turmas, sendo cento e sessenta e seis (166) no Ensino Fundamental e quatrocentos e vinte (420) no Ensino Médio.

Do total geral de alunos, foram identificados por meio de laudos médicos recebidos pela coordenadora e arquivados em uma pasta específica, na secretaria da escola, sete (07) alunos com deficiência intelectual (06 egressos de outras escolas públicas e 01 de instituição especializada), que frequentavam o CEJA no horário vespertino, nas seguintes turmas: do 1º ao 3º períodos: quatro (04) alunos, sendo dois (02) do sexo masculino, com idade de 19 e 24 anos e dois (02) do sexo feminino, com idade de 20 e 21 anos; no 4º período: dois (02) alunos do sexo masculino, com 21 e 26 anos; no 5º período: um (01) aluno do sexo masculino, com 24 anos.

Não havia alunos com deficiência intelectual matriculados no Ensino Médio em 2009, bem como em nenhuma turma no horário noturno. Em termos de percentuais, é importante observar que os alunos com deficiência intelectual representam 1% dos alunos que se encontravam matriculados no Centro.

No que diz respeito aos recursos humanos, a realidade da escola, em 2009, era a seguinte: uma (01) Diretora, um (01) Vice-Diretor, três (03) Coordenadores Pedagógicos, duas (02) Bibliotecárias, uma (01) Secretária Geral, três (03) Auxiliares de Secretaria, três (03) Auxiliares de Serviços Gerais, dois (02) Porteiros, vinte e cinco (25) Professores, um (01) Estagiário de Pedagogia, três (03) Estagiários de Licenciaturas (01 do curso de Letras e 02 do curso de História), perfazendo um total de 45 profissionais.

Dentre os profissionais que exerciam funções no CEJA, dois (02) Auxiliares de Secretaria concluíram o Ensino Médio, dois (02) Auxiliares de Serviços Gerais não

concluíram o Ensino Fundamental e um (01) Auxiliar de Secretaria tem Ensino Superior incompleto. Os estagiários encontravam-se cursando cursos de graduação. Todos os demais (Diretora, Vice-Diretor, Coordenadoras Pedagógicas, Bibliotecária e Professores) eram formados em Pedagogia ou em outra Licenciatura Plena (tais como Artes, Biologia, Educação Física, Física, Geografia, História, Matemática ou Química), o que significa existir, por parte dos profissionais, a capacitação técnica para o exercício das funções que lhes competem.

Chamamos a atenção para o número de professores responsáveis pelo ensino aos setecentos e seis (706) alunos matriculados na escola, uma vez que, dos vinte e cinco (25) pertencentes ao quadro funcional, onze (11) eram da Banca Permanente de Avaliação do Ensino Fundamental e Ensino Médio, instalada no espaço físico da escola e dois (02) da TV Escola, ficando apenas doze (12) para atuação em sala de aula.

Os professores não tinham dedicação exclusiva na escola. Alguns davam expedientes na instituição escolar apenas dois dias por semana. Outro dado significativo é que algumas disciplinas eram lecionadas por estudantes de cursos de Licenciatura, entre eles de Pedagogia, contratados como estagiários (e assim referidos no presente trabalho) vinculados ao Programa de Estágio desenvolvido pelo Governo do Estado, através da Secretaria de Administração e Recursos Humanos.

Existe, também, na instituição de ensino, uma sala do Programa TV Escola, destinada a atender às solicitações dos professores dos diversos períodos, que fazem reservas prévias do espaço e do material de vídeo a ser exibido. Em 2009, no turno vespertino, de acordo com planilha de controle dos profissionais (duas professoras que atendem na sala à tarde e à noite), somente oito (08) solicitações foram efetuadas pelos professores que lecionavam no Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

A pesquisa foi direcionada às turmas do 1º, 2º 3º e 4º períodos (duas salas de aula), do turno vespertino, uma vez que somente nesse horário e nesses espaços havia um número maior de pessoas com deficiência intelectual matriculadas. As referidas turmas foram denominadas de A (turma multiseriada do 1º, 2º e 3º períodos – 1º ao 5º ano) e B (turma do 4º período- 6º e 7º ano), para melhor compreensão do leitor, na ocasião da análise dos dados, registrada no capítulo 6.

2.2 A metodologia utilizada

Para investigar o objeto, fizemos opção pelo estudo de caso. A escolha dessa "estratégia de pesquisa" (YIN, 2001, p. 33) teve como fundamento o fato de que o mesmo

caracteriza-se pela busca de informações diretamente junto a uma determinada população, privilegiando-se

> [...] uma unidade significativa, considerada suficiente para análise de um fenômeno. É importante destacar que, no geral, o estudo de caso, ao realizar um exame minucioso de uma experiência, objetiva colaborar na tomada de decisões sobre o problema estudado, indicando as possibilidades para sua modificação (GONSALVES, 2001, p. 67).

É importante ressaltar que o estudo de caso

> [...] encerra um grande potencial para conhecer e compreender melhor os problemas da escola. Ao retratar o cotidiano escolar em toda a sua riqueza, esse tipo de pesquisa oferece elementos preciosos para uma melhor compreensão do papel da escola e suas relações com outras instituições da sociedade (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 23).

Ainda sobre o estudo de caso, nos reportamos a Yin (2001, p. 32-33) quando afirma que o estudo de caso consiste em

> [...] uma investigação empírica que investiga um fenômeno contemporâneo dentro de seu contexto de vida real, especialmente quando os limites entre o fenômeno e o contexto não estão claramente definidos; enfrenta uma situação tecnicamente única em que haverá muito mais variáveis de interesse do que pontos de dados e, como resultado, baseia-se em várias fontes de evidência [...] beneficia-se do desenvolvimento prévio de proposições teóricas para conduzir a coleta e análise dos dados.

O autor evidencia as possibilidades que o estudo de caso oferece ao pesquisador, tendo em vista que o mesmo se caracteriza pela "[...] capacidade de lidar com uma completa variedade de evidências – documentos, artefatos, entrevistas e observações (YIN, 2001, p. 27).

Tais concepções teóricas sobre a metodologia escolhida já dão uma dimensão da importância da seleção dos participantes da pesquisa, cujos posicionamentos foram

esclarecedores e, ao mesmo tempo, constitutivos de novas formas de compreensão da realidade estudada.

2.3 Os instrumentos utilizados na obtenção dos dados

Na elaboração do trabalho de obtenção dos dados, utilizamos como instrumentos: o questionário, a entrevista semi-estruturada e a observação direta nas salas de aula.

a) o questionário:

A opção pela aplicação do questionário deveu-se ao fato de que esse instrumento de obtenção de dados

> [...] consiste em um conjunto de questões pré-elaboradas, sistemática e sequencialmente dispostas em itens que constituem o tema da pesquisa, com o objetivo de suscitar dos informantes respostas por escrito ou verbalmente sobre assunto que os informantes saibam opinar ou informar. É uma interlocução planejada [...] (CHIZZOTTI, 1991, p.55).

O questionário foi aplicado junto aos alunos com e sem deficiência intelectual, bem como aos professores e estagiários das duas salas de aula (turmas A e B) , com o propósito de fazermos um levantamento prévio da situação e, posteriormente, elaborarmos a "Base de Amostragem" (RICHARDSON, 1999), da qual elegemos os sujeitos que foram entrevistados e observados em sala de aula e em outros espaços da instituição escolar.

Esse tipo de amostragem é definido por Gil (1995, p. 98) como sistemático, uma vez que "[...] requer que a população seja ordenada de modo tal que cada um de seus elementos possa ser unicamente identificado pela posição. Apresenta condições para satisfação desse requisito, uma população identificada a partir de uma lista que englobe todos os seus elementos."

O recurso do questionário foi fundamental para selecionarmos aqueles que fariam parte do que denominamos segundo momento da pesquisa, quando os mesmos seriam entrevistados e observados. Tivemos a preocupação de elaborar um instrumento de acordo com as orientações de Chizzotti (1991, p. 56), segundo o qual é importante "[...] que o informante compreenda claramente as questões que lhe são propostas, sem dúvidas de

conteúdo com termos compatíveis com seu nível de informações, com sua condição e com suas reações pessoais."

A elaboração, aplicação e compilação dos dados obtidos através do questionário foram realizadas com o rigor necessário, voltadas à identificação das características dos alunos, algumas questões do âmbito de seus processos de escolarização e posicionamentos iniciais sobre as pessoas com deficiência intelectual, o que exigiu que algumas regras básicas fossem definidas previamente, considerando que:

> As questões devem ser previamente fechadas, mas com alternativas suficientemente exaustivas para abrigar a ampla gama de respostas possíveis; devem ser incluídas apenas as perguntas relacionadas ao problema proposto; não devem ser incluídas perguntas cujas respostas possam ser obtidas de forma mais precisa por outros procedimentos; deve-se levar em conta as implicações da pergunta com os procedimentos de tabulação e análise de dados; devem ser evitadas perguntas que penetrem na intimidade das pessoas; as perguntas devem ser formuladas de maneira clara, concreta e precisa; as perguntas devem ser dispersadas, sempre que houver possibilidade de contágio (GIL, 1995, p. 21).

A aplicação do questionário junto aos alunos e professores durante os primeiros dias de nossa presença na escola resultou num conjunto de informações, cujos dados, uma vez compilados, possibilitaram a seleção dos que seriam entrevistados e diretamente observados no cotidiano das salas de aula, os quais relacionamos no item 5.6;

b) a entrevista:

A entrevista foi escolhida por tratar-se de excelente recurso na pesquisa de natureza qualitativa, pois é "[...] uma técnica que envolve duas pessoas 'face a face' e em que uma delas formula questões e a outra responde [...]" (GIL, 1995, p. 90) permitindo o esclarecimento imediato do significado das perguntas e respostas, o que, de acordo com o autor, possibilita um resultado confiável.

Partindo desse pressuposto, realizamos entrevistas semi-estruturadas, com roteiros previamente estabelecidos, sendo a natureza das perguntas de acordo com cada grupo consultado.

Sempre estivemos cientes da importância de nossa postura durante a realização das entrevistas, uma vez que

> [...] das atitudes de aproximação, respeito e empatia trazidas pelo pesquisador, virá a disponibilidade dos sujeitos e o seu envolvimento com a tarefa de informantes (o que amplia a possibilidade de validade dos dados obtidos) fazendo dela um momento de reflexão, retomada de fatos, valores e idéias do passado (quando este é o caso) e a gratificação com sua transmissão ao entrevistador (ALVES; SILVA, 1992, p. 64).

Realizamos as entrevistas no próprio campo de pesquisa, em datas e horários previamente combinados com os participantes, sempre ao final da tarde, no intuito de não interromper o curso normal das atividades acadêmicas dos alunos, nem os processos de trabalho dos professores e estagiários. Com esses últimos, vários encontros foram realizados para a formalização das mesmas com cada um dos profissionais, tendo em vista as inúmeras ocupações fora da escola e a falta de disponibilidade de tempo alegadas por ocasião dos contatos;

c) a observação:

No que diz respeito à realização de observação nas salas de aula, ressaltamos a importância dessa estratégia, tendo em vista que a mesma envolve "[...] um contato pessoal e estreito do pesquisador com o fenômeno pesquisado, o que apresenta uma série de vantagens" (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

A observação ocupa um lugar privilegiado no âmbito das pesquisas com abordagens qualitativas, permitindo ao observador "[...] recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Assumimos a postura de "observador total" definido como sendo aquele pesquisador que pode "[...] estar na presença do grupo sem estabelecer relações interpessoais" (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p.29), fazendo opção pela observação direta, a qual permite que

> [...] o observador chegue mais perto da 'perspectiva dos sujeitos', um importante alvo nas abordagens qualitativas. Na medida em que o observador acompanha *in loco* as experiências diárias dos sujeitos, pode tentar apreender a sua visão de mundo, isto é, o significado que eles atribuem à realidade que os cerca e às suas próprias ações (LUDKE; ANDRÉ, 1986, p. 26).

Ainda sobre a opção pela observação, consideramos importante ressaltar o ponto de vista de Richardson et al. (1999, p. 260), que classifica o tipo de observação que realizamos como "observação não participante", na qual

> [...] o investigador não toma parte nos conhecimentos objeto de estudo como se fosse membro do grupo observado, mas apenas atua como espectador atento. Baseado nos objetivos da pesquisa, e por meio de seu roteiro de observação, ele procura ver e registrar o máximo de ocorrências que interessa ao seu trabalho.

O autor ressalta, ainda, que a observação "[...] é uma técnica indicada para estudos exploratórios, considerando que ela pode sugerir diferentes metodologias de trabalho, bem como levantar novos problemas ou indicar determinados objetivos para a pesquisa", destacando, por oportuno, que é imprescindível existir entre o observador-observado, "[...] um nível de relacionamento agradável e de confiança [...]" (RICHARDSON et al., 1999, p. 260-261).

Esta foi a situação que buscamos estabelecer junto aos participantes, durante todo o decorrer de nossa presença na instituição e, mais especificamente, nas salas de aula, apesar de nossa condição de não participante ativa no processo.

Com a concordância dos professores e dos estagiários escolhidos como participantes da pesquisa, realizamos uma observação assistemática, a qual consiste na tarefa de "[...] observar de forma mais livre, sem fichas ou listas de registros, embora tenha de cumprir as recomendações do plano de observação que deve estar determinado pelos objetivos da pesquisa [...]" (RICHARDSON et al., 1999, p. 261). Foram feitas, em um "diário de campo", as anotações das experiências vivenciadas em sala de aula, nas tardes de quintas-feiras (dia de aulas de Matemática, História e Geografia), durante o período de março a setembro de 2009, na sala do 4º período (turma B). Os meses restantes do ano letivo (setembro a dezembro) ficaram destinados à observação na sala de aula dos 1º, 2º e 3º períodos (turma A), que – como já mencionamos anteriormente – somente recebeu uma professora estagiária polivalente no mês de setembro.

Conforme orientam Ludke e André (1986, p. 29), tivemos o cuidado, durante as observações, de "[...] recorrer aos conhecimentos e experiências pessoais como auxiliares no processo de compreensão e interpretação do fenômeno estudado." Na medida em que fazíamos as observações semanais nas salas de aula, tentávamos apreender as visões de mundo dos sujeitos, os significados dados pelos mesmos à realidade vivida (LUDKE;

ANDRÉ, 1986) e, assim, reafirmarmos os aspectos inicialmente delineados como definidores das configurações da inclusão experienciada na instituição de ensino.

2.4 Os procedimentos utilizados para a análise dos dados

É importante esclarecer que, inicialmente, aplicamos os questionários, cujos dados respondidos por todos os alunos, professores e estagiários das duas turmas escolhidas (A e B) foram mensurados, facilitando a seleção daqueles que seriam os participantes no segundo momento da pesquisa, quando realizamos as entrevistas e as observações.

Os dados obtidos nas entrevistas receberam um trabalho sistemático de organização, categorização e entrecruzamento de falas, no sentido de fornecerem respostas ao problema evidenciado.

Para sua análise, fizemos a opção pelo método qualitativo de análise das entrevistas, que consiste, de acordo com Oliveira, em

> [...] descrever a complexidade de uma determinada hipótese ou problema, analisar a interação de certas variáveis, compreender e classificar processos dinâmicos experimentados por grupos sociais, apresentar contribuição no processo de mudança, criação ou formação de opiniões de determinados grupos e permitir, em maior grau de profundidade a interpretação das particularidades dos comportamentos ou atitudes dos indivíduos (1997, p. 17).

Também nos apoiamos em Alves e Silva (1992), para quem a análise qualitativa dos dados da entrevista consiste no estabelecimento de um processo de sistematização dos dados, a partir dos pontos considerados pelo pesquisador como imprescindíveis e que envolvem:

- as questões advindas do problema de pesquisa;
- as formulações da abordagem conceitual que aborda;
- a própria realidade estudada.

Optamos, também, pela análise qualitativa dos dados observados, considerando o conteúdo expresso nos discursos dos sujeitos, no âmbito das salas de aula, enfocando as posições legitimadas de cada um, pela união do caráter social da história e da ideologia que envolvem a questão pesquisada, como produtores dos sentidos e significados das relações vividas.

Durante todo o processo de análise, fizemos a articulação entre os dados das entrevistas e algumas observações, numa espécie de entrecruzamento contínuo e sistemático, quando buscamos intercalar os discursos dos entrevistados com as atitudes observadas no contexto da sala de aula, fazendo um recorte do que nos pareceu mais representativo.

Ao optarmos pela análise do discurso dos sujeitos, reportamo-nos ao entendimento de que esse tipo de análise "[...] preocupa-se em compreender os sentidos que o sujeito manifesta através de seus discursos [...]", "[...] enfocando a posição discursiva do sujeito, legitimada socialmente pela união do social, da história e da ideologia, produzindo sentidos" (CAREGNATTO; MUTTI, 2006, p. 684), sem perder de vista que a fala, ou seja, o discurso, sempre terá uma relação direta com o contexto histórico-cultural dos sujeitos.

Nessa perspectiva,

> [...] não há um caminho pronto para efetivar a análise, mas após várias leituras poderão ser identificados eixos temáticos, que emergem num movimento em que o enunciado leva ao enunciável e vice-versa, explorando-se marcas lingüísticas cujo funcionamento discursivo irá trabalhar, fazendo os recortes das formulações nas quais aparece tal ênfase (CAREGNATO; MUTTI, 2006, p. 682).

Ao abordarmos essa perspectiva de análise, assumimos a compreensão dos participantes como sujeitos discursivos, seres sociais, apreendidos em um espaço coletivo (FERNANDES, 2005). O nosso olhar dirigiu-se a cada participante como sendo um sujeito histórico, fruto de um processo construído por outros, ao longo do tempo; um sujeito social, na condição de participante de um espaço coletivo, fundado e demarcado pelos processos históricos; um sujeito descentrado, "[...] afetado pelo real da língua e também pelo real da história, não tendo o controle sobre o modo como elas o afetam" (ORLANDI, 2005, p. 20).

Dessa forma, tivemos a dimensão, durante todo o processo de entrevistas e observações, de que estaríamos diante de pessoas marcadas por "[...] uma heterogeneidade decorrente de sua interação social em diferentes segmentos da sociedade (ORLANDI, 2005, p. 41), definidas pelo lugar de onde falavam, pois, como diz Foucault (2005, p. 139) "[...] não importa quem fala, mas o que ele diz não é dito de qualquer lugar [...]" e, sim, do lugar em que se encontra inserido, que lhe representa socialmente, que representa uma unidade abstrata. Tal unidade, de acordo com Orlandi (2005), constitui-se em uma criação ideológica que significa coação à ordem do discurso, transformando o sujeito em um acontecimento simbólico, uma vez que "[...] se não sofrer os efeitos do simbólico, ou seja, se ele não se

submeter à língua e à história, ele não se constitui, ele não fala, ele não produz sentidos (ORLANDI, 2005, p. 49).

Assim, ao ouvirmos os participantes ou observarmos o campo de pesquisa, remetemo-nos à ideia de que o sujeito que falava não era o sujeito em si, mas uma construção social, perpassada por uma ideologia, partindo do princípio de que "[...] o sujeito não é a origem, a fonte absoluta do sentido, porque na sua fala outras falas se dizem" (BRANDÃO, 1993, p. 92).

Com base na perspectiva da análise do discurso, adentramos no processo de interpretação dos dados construídos durante as entrevistas e observações, compreendendo que a "[...] identidade, assim como o sujeito, não é fixa, ela está sempre em produção, encontra-se em um processo ininterrupto de construção e é caracterizada por mutações" (FERNANDES, 2005, p. 43), o que significa dizer que "[...] compreender o sujeito discursivo requer compreender quais são as vozes sociais que se fazem presentes em sua voz" (FERNANDES, 2005, p. 35).

Tivemos a preocupação de considerar, durante todo o processo de organização dos dados, as características metodológicas de uma análise, as quais, de acordo com Richardson (1999, p. 224, "[...] consistem em: objetividade quanto aos requisitos para categorização; sistematização do conteúdo ou categorias; inferência como procedimento intermediário entre a descrição e a interpretação das falas de cada participante." Procuramos não perder de vista, durante as análises, o sentido das falas dos participantes, considerando "de que lugar" os mesmos falavam, bem como os efeitos de suas falas sobre os outros (RICHARDSON, 1999).

Assim, experienciamos, por ocasião da categorização, o que Alves e Silva (1992, p. 65) definem como

> [...] movimento constante, em várias direções; das questões para a realidade, desta para a abordagem conceitual, da literatura para os dados, se repetindo e se entrecruzando, até que a análise atinja pontos de 'desenho significativo de um quadro', multifacetado sim, mas passível de visões compreensíveis.

A análise qualitativa dos dados exigiu, de nossa atuação como pesquisadora, vasta leitura sobre o assunto, uma vez que, nessa perspectiva, é da literatura existente que o pesquisador pode

> [...] extrair comentários, observações que aperfeiçoem os tópicos que investiga; trata-se de um exercício no estabelecimento de relações entre: 1- o

> conteúdo expresso no conjunto das falas dos sujeitos; 2- a experiência do pesquisador e sua percepção no entrar em contato com eles e com suas informações; 3- o pensamento registrado (não importa se muito recente ou não, mas em especial, vinculado a) pelos que trabalharam e trabalham com o mesmo assunto (ou com aqueles que são afins) (ALVES; SILVA, 1992, p. 66).

É inegável a importância do acesso irrestrito à literatura existente sobre o assunto, a fim de apreendermos o fenômeno em toda a sua plenitude para interpretarmos o seu significado, como bem dizem Alves e Silva (1992) para quem, somente nesse contato direto com os diversos autores é que o estudo que fazemos "[...] se atualiza com as ideias e o pensamento do passado e do presente" (ALVES; SILVA, 1992, p.66).

Assim, encontramos respostas às indagações iniciais, que subsidiaram o trabalho de pesquisa realizado, ao tempo em que enfatizamos a adoção da perspectiva histórico-cultural de Lev Semenovych Vygotsky (1896-1934) e de outros autores cuja produção científica é pautada na referida abordagem, como referencial teórico-analítico indicado para interpretação dos dados obtidos junto aos participantes, em seus processos de relações no contexto da escola. Isto, levando em consideração que, com suas observações, Vygotsky "[...] deslocou a questão da realidade biológica para a questão da realidade cultural e entendeu esta como espaço de desenvolvimento da mente humana" (SMOLKA; LAPLANE, 2005, p.76).

Com a abordagem histórico-cultural, Vygotsky se contrapõe à concepção cognitivista, muito centrada nos "[...] processos cognitivos individuais, isolados e mentalistas, do tipo buscado por testes de diagnóstico [...] (NEWMAN; HOLZMAN, 2002, p. 37), partindo do princípio de que os processos de aprendizagem antecedem os de desenvolvimento e que os graus de dificuldade sentidos no primeiro seriam decorrentes da "[...] complexa trama de relações que caracteriza a interação e participação de diferentes grupos na vida social, nos modos de fazer cultura" (SMOLKA; LAPLANE, 2005, p. 76), dando à aprendizagem um caráter de função de interação social.

Em seus estudos acerca da deficiência intelectual, Vygotsky (1997) contestou as teorias vigentes na época, assumindo uma postura considerada revolucionária, uma vez que, de acordo com sua perspectiva teórica, a visão da "falta", intensamente definidora de impedimentos, é substituída pela ideia de "funcionamento diferente", que pode ser compensado, através da reação do sujeito diante das dificuldades.

Para Vygotsky (1997, p. 19), o que decide o destino da pessoa,

> [...] em última instância, não é o defeito em si mesmo e sim as consequências sociais, sua realização psicossocial. Os processos de compensação tampouco estão orientados a completar diretamente o defeito, o que na maior parte das vezes é impossível e sim a superar as dificuldades que o defeito cria.

Essa compensação, por sua vez, é uma possibilidade que não depende só do sujeito, mas, principalmente, das forças do meio em que o mesmo se insere. Logo, as condições de possibilidade só se manifestam e se concretizam, a partir do meio e das experiências que a cultura oferece.

De acordo com as proposições de Vygotsky, a concepção inatista que define a deficiência intelectual deixa de ter sentido, uma vez que para o cientista "[...] numa educação racional pode-se conservar para o deficiente toda a soma de seu valor social de tal forma que a influência de sua deficiência possa ser quase reduzida a zero" (VYGOTSKY, 2001, p. 381).

Ainda sob o ponto de vista de Vygotsky, a deficiência deixa de ser considerada como incapacitante do desenvolvimento, visto que "[...] a criança cujo desenvolvimento está complicado por um defeito, não é, simplesmente, uma criança menos desenvolvida que as 'normais' e sim uma criança que se desenvolve de outro modo" (VYGOTSKY, 1997, p. 12).

A perspectiva vygotskyana consiste na possibilidade de compreensão mais profunda, acerca da questão da deficiência intelectual, proporcionando uma forma diferente de conceber o comprometimento do funcionamento intelectual e os déficits que dele decorrem.

Tal perspectiva apresenta-se, portanto, como teoria de base, fundamental para análise dos dados obtidos, uma vez que, através da mesma, podemos entender e explicar aspectos que se apresentam nas experiências de escolarização de pessoas jovens e adultas com deficiência intelectual na EJA, cujas concepções de professores e alunos incidem diretamente nas configurações de seus processos de inclusão nessa modalidade educacional.

Com base nesses pressupostos teóricos e metodológicos, estabelecemos os seguintes passos:

- transcrição das falas, na íntegra, sem preocupação com seleção ou interpretação prévia das informações recebidas dos participantes;

- identificação dos pontos norteadores da análise, após leitura minuciosa dos dados transcritos, os quais, certamente, trariam elementos suficientes que resultariam em respostas às nossas indagações iniciais;

- articulação entre os dados transcritos das entrevistas e as anotações do "diário de campo" relativas à observação em salas de aula, com base nos pontos norteadores identificados;

- agrupamento dos pontos norteadores em tópicos e sub-tópicos considerados eixos temáticos, os quais foram submetidos à análise através da sua inter-relação com a literatura existente, com o devido cuidado de não darmos aos fatos uma dimensão desvinculada da realidade vivida pelos participantes.

Sobre a identificação dos tópicos de análise, reportamo-nos a Bauer e Gaskell (2003), quando ressaltam a importância das transcrições das falas dos participantes, como elementos norteadores para a elaboração desses pontos, devendo o pesquisador estar atento para realizar uma análise isenta de generalizações ou de inferências, cuidado que mantivemos durante o trabalho de seleção e identificação dos tópicos, buscando considerar, ao máximo, todos os registros das entrevistas e das observações realizadas. Os tópicos selecionados para análise são apresentados no capítulo 6, quando realizamos nossas interpretações e apreciações sobre os mesmos.

2.5 Os participantes da pesquisa

Realizamos a escolha dos participantes em dois momentos. Inicialmente, selecionamos as turmas (A e B), nas quais aplicamos o questionário junto a todos os alunos, professores e estagiários, após sua concordância em respondê-los. Foi no momento de aplicação do questionário, que tomamos conhecimento da existência dos estagiários que assumiam funções de professores nas referidas turmas Concluído o levantamento dos dados obtidos no referido instrumento, cujos resultados apresentamos no início do capítulo 6, selecionamos aqueles que seriam os participantes no segundo momento, que consistiu na realização das entrevistas e de observações em salas de aula. Os entrevistados, que foram diretamente observados, receberam nomes fictícios, no sentido de preservarmos suas identidades, conforme ficou acordado nos Termos de Consentimento, devidamente assinados pelos mesmos.

Foram entrevistados e ao mesmo tempo observados**:** dois (02) professores titulares da turma B; dois (02) estagiários (uma estagiária da turma A e um estagiário da turma B); uma (01) coordenadora pedagógica; cinco (05) alunos com deficiência intelectual, sendo três (03) da turma A e dois (02) da turma B); seis (06) alunos sem deficiência intelectual (01 da turma A e 05 da turma B), totalizando 16 sujeitos participantes da pesquisa. A seguir descrevemos, de

forma mais circunstanciada, os parâmetros utilizados para a seleção dos participantes alunos e professores.

a) os alunos:

Os alunos foram selecionados para a entrevista e observações, com base nos seguintes aspectos: idade, sexo, estado civil, exercício de atividade laboral, condições de escolarização e condição de serem pessoas com ou sem deficiência. Quatro (04) alunos da turma A e sete (07) alunos da turma B foram escolhidos.

Na turma A, os quatro alunos selecionados tinham idades entre 20 e 64 anos, sendo dois do sexo masculino e dois do sexo feminino. O aluno com 64 anos era casado e os demais solteiros. Dois deles exerciam atividades laborais (o aluno com 64 anos e uma aluna com deficiência intelectual, que tinha 21 anos). Nenhum deles era alfabetizado e três apresentavam deficiência intelectual: duas (02) alunas, com 20 e 21 anos e um (01) aluno com 24 anos.

Na turma B, sete (07) alunos foram participantes no segundo momento, tendo idades entre 17 e 35 anos e sendo três (03) do sexo feminino e quatro (04) do sexo masculino. Apenas dois (02) alunos eram casados (um homem com 35 anos e uma mulher com 29 anos). Dois (02) alunos do sexo masculino (26 e 21 anos) tinham deficiência intelectual e ambos eram alfabetizados. Dois dos escolhidos não eram alfabetizados (duas alunas com 15 e 17 anos). Apenas a aluna com 29 anos encontrava-se exercendo atividade laboral, embora de natureza informal;

b) os professores, os estagiários e a coordenadora pedagógica:

Na turma A não fizemos seleção, pelo fato de só haver uma professora estagiária (G, 45 anos, casada, cursando Pedagogia), que, ao ser convidada, aceitou participar da entrevista, concordando, também, com a observação na sala de aula.

Foram selecionados como participantes diretos da pesquisa na turma B, os dois (02) professores titulares, que se encontravam no exercício de suas funções e um (01) estagiário. Para a seleção dos professores, o critério básico foi a concordância em participar da pesquisa. Para os estagiários da mesma turma, estabelecemos como referenciais: idade, estado civil, formação em curso, bem como a concordância em participar da pesquisa. Foram selecionados

os professores efetivos de Geografia (B, 36 anos, solteiro, graduado em Geografia) e de Matemática (C, 42 anos, casado, graduado em Matemática) e o professor estagiário D, de História (32 anos, solteiro, cursando História).

A coordenadora pedagógica foi convidada para participar da pesquisa e inserida ao grupo dos professores e estagiários, tendo em vista o papel fundamental exercido pela mesma no que diz respeito às práticas pedagógicas e relacionais, no processo de escolarização na EJA, considerando, também, as afirmações de Guimarães e Vilela (2008, p. 49), para quem esse profissional deve ser "[...] capaz de construir uma compreensão do contexto que se anuncia para o cotidiano da escola, que seja capaz de trazer alternativas de trabalho que levem em conta a realidade que se apresenta".

No início do capítulo 6, conforme já mencionamos, registramos os resultados dos questionários respondidos, bem como fazemos uma breve apresentação de cada participante, no sentido de proporcionar uma melhor compreensão sobre suas concepções apresentadas durante as entrevistas e observações, cujas análises realizamos no referido tópico.

3 A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL AO LONGO DA HISTÓRIA

Antes de começarmos o processo de análise e interpretação dos dados obtidos, consideramos de vital importância a construção de uma retrospectiva sobre a deficiência intelectual, ao longo da história, a fim de tornarmos mais compreensíveis os fatos presenciados, observados e analisados no decorrer da pesquisa.

A deficiência intelectual é uma categoria historicamente demarcada por conceitos e classificações que no decorrer do tempo, sofreram contínuas transformações em seus conteúdos descritivos, tendo como base das idéias sobre o assunto, o caráter de centralidade atribuído ao déficit, dando origem às concepções clínicas, das quais muitas até hoje permanecem, identificando e classificando as pessoas.

A descrição que nos propomos fazer sobre a questão, aborda a deficiência intelectual desde a Antiguidade até os dias atuais, no âmbito da civilização ocidental, numa tentativa de resgatar, a partir da perspectiva histórico-cultural, o que diz respeito ao diagnóstico e condutas médicas, educacionais e sociais que foram sendo apresentadas, pelos profissionais e demais pessoas envolvidas com o assunto, de acordo com as determinações de cada momento da história da sociedade.

3.1 Do extermínio, na Antiguidade, à busca de inclusão nos dias atuais

A deficiência intelectual, na Antiguidade, provavelmente, recebeu tratamento equivalente às demais deficiências, quando os valores éticos eram fundados em princípios da beleza, do vigor, da saúde e da força e aos que nasciam sem atender a tais padrões, naturalmente era imputada a condenação ao extermínio ou ao abandono, longe do convívio social.

De acordo com Pessotti (1984, p. 3)

> Pouco se pode afirmar, com base em documentos, sobre as atitudes ou conceituações relativas à deficiência mental em épocas anteriores à Idade Média; e mesmo sobre esse período a documentação rareia, de modo a florescerem em seu lugar especulações sobre extremismos mais ou menos favoráveis.

Na Idade Média, com a propagação da doutrina cristã, as pessoas com deficiência passaram a ser poupadas da condenação à morte, tendo em vista a concepção do homem como imagem e semelhança de Deus, o que lhe dava aura de divindade e, portanto, direito à vida.

Dessa forma, essas pessoas dependiam das ações de caridade, sendo recolhidas em conventos ou igrejas, enfrentando julgamentos acerca de sua condição, consideradas, ao mesmo tempo castigadas por Deus, através da deficiência, em função de seus pecados ou dos de seus antepassados. Trata-se do que Pessotti (1984, p. 7) considerou ambivalência e, na sua concepção, se constituiu na "[...] marca definitiva da atitude medieval diante da deficiência mental [...]". De acordo com aquele autor "[...] a rejeição se transforma em ambigüidade proteção-segregação ou, em nível teológico, no dilema caridade-castigo".

Na Idade Moderna a deficiência intelectual deixou de ser um problema teológico, assumindo a condição de doença, com as concepções de médicos como o suíço Teofrasto Paracelso (1493-1541) e o italiano Jerônimo Cardano (1501-1576). Mesmo assim, de acordo com Pessotti (1984), as novas concepções de Paracelso traziam em si toda uma carga supersticiosa, segundo a qual as pessoas com deficiência intelectual eram consideradas "[...] vítimas de forças sobre-humanas cósmicas ou não e dignas de tratamento e complacência [...]" (1984, p. 15). Cardano, por sua vez, deu uma nova dimensão à questão da deficiência intelectual, quando se preocupou com a questão pedagógica, no sentido de desenvolver processos instrucionais para esse público.

No decorrer da Idade Moderna, foi consolidada a percepção da deficiência intelectual como um problema de ordem médica, sendo, pois, o seu tratamento uma responsabilidade da medicina, tendo sido realizados inúmeros estudos sobre as causas do problema, cuja atribuição foi dada a aspectos orgânicos e a hereditariedade (EMMEL, 2002).

Em 1664, foi editado em Londres, o trabalho "Cerebri Anatome", de autoria do médico inglês Thomas Willis (1625-1675), um dos pioneiros nos estudos da medicina neuroanatômica, definindo "[...] a idiotia e outras deficiências como produto de estruturas ou eventos neurais, através de descrições anatômicas e conceitos fisiológicos [...]" (GIORDANO, 2000, p.24). Tal produção científica consolida a postura organicista diante da questão da deficiência intelectual, na segunda metade do século XVII. Para Willis

> [...] o cérebro é a sede da enfermidade, que consiste numa ausência de imaginação e memória, cuja sede está no cérebro. A imaginação, localizada no corpo caloso ou substância branca; e a memória, na substância cortical. Assim, se a imbecilidade ou estupidez aparecem, a causa reside na região

> cerebral, envolvida ou nos espíritos animais, ou em ambos (GIORDANO, 2000, p. 24-25).

Dessa forma, estava legitimada uma nova concepção para a deficiência intelectual, que se apresentava como resultante de estruturas neurais, de questões fisiológicas, dando à questão o caráter científico que se sobrepõe à visão sobrenatural predominante até então.

Com a disseminação da doutrina da "tabula rasa" pelo inglês John Locke (1632-1704), em 1690, é difundida a concepção naturalista da atividade intelectual, uma vez que, para o filósofo "[...] a mente é entendida como uma página em branco, na qual a experiência individual dará condições para que operações mentais se efetuem [...]" (PESSOTTI, 1984, p. 22).

Com base nessa concepção, a deficiência intelectual passa a ser considerada como "[...] um 'estádio de carência de ideias e operações intelectuais semelhantes ao do recém-nascido', o que dá origem à crença na educabilidade da pessoa portadora de deficiência mental" (PESSOTTI, 1984, p. 22).

Essas ideias fazem desabrochar a concepção naturalista da deficiência intelectual, a partir do princípio de que todo o saber humano é concebido através da inteligência e que são as observações internas e externas que suprem o nosso entendimento (PESSOTTI, 1984).

A doutrina da "tabula rasa", como disseminada por Locke, serviu de fundamento para o médico francês Jean Itard (1774-1838) desenvolver, em 1800, o primeiro programa sistemático de educação especial, tendo como princípio básico "[...] a concepção da eficiência e deficiência mental como processos de interação adequada ou inadequada com o ambiente, quer no nível da sensação, quer no nível da reflexão sobre as ideias geradas pela percepção sensorial" (PESSOTTI, 1984, p. 23).

Apesar dos avanços no âmbito das concepções sobre a deficiência intelectual, baseados em posicionamentos como os de Paracelso, Cardano, Willis ou Locke, a segregação continuava a definir o tratamento dado às pessoas com essa condição, que se encontravam confinadas em hospícios, totalmente abandonadas pelas famílias e pelo Estado, não sendo beneficiadas por quaisquer programas voltados para sua educação e integração social.

Em 1746, o filósofo francês Étienne Bonnot Condillac (1715-1780), considerado por alguns como sendo o filósofo mais notável do iluminismo francês, com base nas idéias de John Locke, de quem foi discípulo, publicou o "Essai sur l'origine dês connaissances humaines" e, em 1749, o "Traité des sensations". Nessas obras Condillac lança uma proposta

metodológica através da qual, poderiam, de acordo com Pessotti (1984), ser criados métodos ou didática especial direcionados às pessoas com deficiência intelectual.

Defendendo o princípio de que as ideias são provenientes dos sentidos, Condillac utilizou a metáfora da estátua, para explicar a mente humana totalmente desprovida de qualquer capacidade de imaginação ou memória, podendo ter viabilizadas "[...] as faculdades mentais como atenção, comparação, julgamento (juízo) ou, como supunha Locke, a imaginação, a memória, o julgamento ou o raciocínio" (PESSOTTI, 1984, p. 27) a partir de um só canal sensorial, como, por exemplo, o olfato.

As ideias de Locke e Condillac deram uma nova conotação à questão da deficiência intelectual, fazendo surgir a possibilidade de educação especializada para as pessoas, tendo como principal característica estruturante, segundo Pessotti (1984, p. 29) o fato de que "[...] as capacidades ou incapacidades mentais são produto da experiência e das oportunidades de exercício das funções intelectuais e não necessariamente dotes inatos, de natureza anatomofisiológica ou metafísica". Esse foi o grande marco sobre os estudos relativos à deficiência intelectual no início da Idade Contemporânea.

Em meio aos avanços verificados no âmbito das discussões acerca da deficiência intelectual, em 1791, o médico e botânico francês Emmanuel Foderé (1764-1835) publicou o "Tratado de Bócio e do Cretinismo". Nesse documento o cientista defendia a segregação e esterilização de adultos afetados por bócio, afirmando ser a doença a grande causadora da deficiência intelectual, dando a esta última o estigma da fatalidade hereditária ou congênita (GIORDANO, 2000).

As conclusões de Foderé acerca do bócio como determinante da deficiência intelectual tiveram sua origem na existência de uma comunidade chamada Crétins, localizada na região suíça de Valais, onde a maioria da população apresentava características bem peculiares, assim definidas pelo mesmo: "[...] surdos, mudos, imbecis quase insensíveis aos golpes e têm bócios pendentes até a cintura, muito boas pessoas, aliás; eles são incapazes de idéias e não têm senão um tipo de atração muito violenta por suas necessidades" (PESSOTTI, 1984, p.69).

O Tratado elaborado por Foderé foi determinante para o surgimento de uma nova nomenclatura definidora do que seria deficiência intelectual, que passou a ser chamada de cretinismo, assim como legitimou a sua origem, como sendo derivada do bócio. Essa, inclusive foi a tese que norteou as discussões sobre a matéria, até o início do século XIX.

Tal tese demarcou o caráter de simplicidade dado ao assunto, visto que, de acordo com a concepção vigente no Tratado, toda deficiência intelectual seria originária dos problemas de

bócio, que, por sua vez, poderiam ser exterminados através de técnicas de esterilização e segregação, evitando o surgimento de novos casos da doença. Assim os casos de cretinismo, semi-cretinismo, ou mesmo de idiotia ou imbecilidade seriam, consequentemente, erradicados de forma paulatina.

Apesar dos vários estudos, a marginalização em que viviam as pessoas com deficiência intelectual, compartilhando o mesmo ambiente com criminosos, delinqüentes, prostitutas, idosos indigentes e aqueles considerados loucos em asilos e hospitais, durante os séculos XVII e XVIII, só foi receber novos encaminhamentos no final do século XVIII, quando, em 1797, o psiquiatra francês Philippe Pinel (1745-1826) promoveu a separação entre os loucos e os demais marginalizados nos espaços de segregação já mencionados anteriormente.

Por sua iniciativa, considerada radical e inconseqüente por parte de alguns, Pinel ficou reconhecido como o "libertador das correntes", sendo reverenciado por aqueles que buscavam tratar a questão da deficiência intelectual de uma forma mais humanista.

É importante destacar que, com a criação dos novos espaços, os hospícios não mais se constituíam em forma de prisão ou masmorra, sem perder, no entanto, a característica de espaços de segregação dos caracterizados como dementes, amentes ou mutilados. Estes, apesar de não mais serem açoitados ou acorrentados, somente recebiam alimentação e abrigo, além da precária assistência médica, quando necessária (PESSOTTI, 1984).

Apesar da iniciativa inovadora, Pinel ainda não distinguia claramente o conceito de idiotia, referindo-se à mesma como sendo atraso mental acentuado ou grave, resultando no comprometimento irrecuperável da pessoa.

Sua tese foi avaliada por Pessotti (1984) como uma espécie de "fatalismo organicista", uma vez que legitimava o estado de abandono social, educacional e, até mesmo, moral das pessoas com deficiência intelectual, entregues à própria sorte, agora em locais especificamente designados para as mesmas.

A perspectiva de Pinel pode ser comprovada em seu livro "Tratado médico-filosófico sobre a alienação mental", em que aquele médico analisa a deficiência intelectual a partir de uma concepção anatomofisiológica, fazendo a seguinte definição sobre idiotia: "[...] abolição mais ou menos absoluta, seja das funções do entendimento, seja das afecções do coração" (PESSOTTI, 1984, p. 76). Tal afirmação recebeu severas críticas de estudiosos como Itard e de seu discípulo francês Édouard Séguin (1812-1880).

Itard e Séguin não concordavam com a afirmação de Pinel que apoiado na tese da incurabilidade da idiotia, não concebia qualquer forma de tratamento para pessoas que apresentavam, na sua concepção, uma degeneração severa no sistema nervoso central e, portanto, sem possibilidades de recuperação.

Para Itard, a causa do retardo podia ser devida à "[...] carência de experiências de exercício intelectual devida ao isolamento e não uma doença incurável dita idiotismo." (PESSOTTI, 1984, p. 41).

Pessotti (1984, p. 54) faz a seguinte observação sobre a concepção de Itard:

> [...] ele vê a deficiência mental, ou desenvolvimento bem-sucedido, como um processo cumulativo no qual há fases ou estádios encadeados, de sorte que carências graves nos primeiros comprometerão o desemprego nas idades ulteriores, como se o desenvolvimento fosse uma contínua gênese de operações e desempenhos mais complexos e refinados a partir de aquisições preliminares.

Com base nessa concepção, Jean Itard recebeu, em 1800, uma criança com 12 anos de idade, que havia sido capturada em 1797, na floresta de La Caune, onde vivera até então sem nenhum contato humano. Victor, como foi posteriormente chamado o menino por Itard, havia conseguido fugir do cativeiro, sendo recapturado e encaminhado para o Asilo de Saint Affrique, no ano em que foi encaminhado para Itard. Este, por sua vez, solicitou uma avaliação de Pinel, considerado o mais célebre psiquiatra francês da época.

Pinel classifica o menino como idiota, sem nenhum recurso ou capacidade de ordem intelectual, não sendo, portanto, cabível qualquer tratamento destinado ao mesmo. De acordo com Pessotti (1984, p.36) "[...] o diagnóstico é desolador: Victor não é um indivíduo desprovido de recursos intelectuais por efeito de sua existência peculiar, mas um idiota essencial como os demais idiotas que conhece no asilo de Bicêtre."

A avaliação de Pinel foi prontamente rejeitada por Itard, tendo em vista sua

> [...] convicção de que o homem não nasce como homem, mas é construído como homem. O médico percebia, obviamente, a idiotia do selvagem, mas não a entendia como devida a uma causa somente biológica e sim como um fato de insuficiência cultural: ele era o bom selvagem, a estátua e a tabula rasa (PESSOTTI, 1984, p. 36).

No caso de Victor, a sua condição, ao invés de ser um quadro de profunda idiotia, como afirmava Pinel, poderia ser o reflexo do modo de vida experienciado até então, na concepção de Itard.

Em função de sua reconhecida experiência com processos educacionais junto a surdos, Itard foi designado, pelo ministro do interior da França, para educar o menino selvagem de Aveyron, como foi denominado Victor.

Em sua missão de educar o menino, Itard avaliava as motivações, as conquistas e as limitações que o mesmo apresentava, sendo seu trabalho

> [...] determinado a um só tempo por razões afetivas e humanitárias poderosas, por princípios filosóficos e ordenados numa doutrina de conhecimento, por restrições e peculiaridades fisiológicas do aluno e por limitações e precariedades dos recursos e da situação de ensino (PESSOTTI, 1984, p. 51).

Por meio da aplicação de técnicas sistematizadas, gerando um trabalho marcado pela obstinação, criatividade e flexibilidade nas ações, cuidado, zelo e respeito para com as especificidades do aluno, sempre em busca dos melhores resultados, a tentativa de educação do menino de Aveyron se tornou um marco na educação especial mundial.

Os resultados da experiência vivida com Victor foram publicados por Itard, por volta de 1801, através de sua obra "De l'Education d'um Homme Sauvage", em Paris, considerada como o "[...] primeiro manual de educação de retardados" (MAZZOTTA, 2005, p.20).

As experiências de Itard, baseadas no seu método, voltado menos para as dificuldades dos alunos e mais para as carências do ensino (JANNUZZI, 2004), não modificaram as concepções acerca da deficiência intelectual no campo da Medicina, para quem o cretinismo, que poderia ser representado pela idiotia ou pela imbecilidade, não apresentava qualquer chance de desenvolvimento para a pessoa por ele acometida, dado o caráter de imutabilidade que lhe era concebido.

Coube ao psiquiatra francês Jean Étienne Esquirol (1772-1840), a promoção de avanços significativos no campo das discussões sobre a deficiência intelectual, por meio da apresentação de parâmetros identificatórios e classificatórios para a questão, quando fez a distinção entre idiotia e loucura.

O caráter identificatório é claramente demarcado pela condição de irrecuperabilidade. Esquirol distingue a loucura da idiotia (PESSOTTI, 1984) e ainda classifica essa segunda em duas categorias: a dos imbecis e a dos idiotas propriamente ditos. Os primeiros teriam as

faculdades mentais mais ou menos organizadas e desenvolvidas; já os segundos, apresentariam sentidos nulos ou quase nulos.

Coube ao médico francês Édouard Séguin (1812-1880), em meio às discussões sobre as idéias de Itard e as teses de Foderé e Pinel, a proposta de "[...] conciliar a incurabilidade e a inevitabilidade dos organicistas radicais com a educabilidade partilhada por pedagogos e médicos adeptos da medicina moral ou da ortofrenia." (PESSOTTI, 1984, p. 100).

Com a criação da obra "Traitament moral, higiene et éducation des idiots et des outres enfants arriérés", em 1846, Séguin contestou o modelo de negação às possibilidades de aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual, afirmando que independente do gênero de deficiência, era possível educar, dependendo, sim, do nível de inteligência, do grau de comprometimento das funções orgânicas e das condições de aplicação do método, que recebeu de seu criador, a denominação de fisiológico ou educação fisiológica. (GIORDANO, 2000).

A repercussão do trabalho de Séguin lhe rendeu o reconhecimento como sendo o primeiro especialista em deficiência intelectual e em processos de ensino para essa população, na história da humanidade. Havia de original, em seus estudos, a comparação entre o quadro fisiológico e o quadro psicológico da pessoa com deficiência intelectual, quando o mesmo afirmava que, ao contrário das condições fisiológicas

> [...] o estado psicológico de um idiota em um dado momento depende menos de sua enfermidade primitiva do que das condições morais em que é relegado, do quanto ou tão pouco de cultura intelectual e de sentimentos afetuosos obteve em sua família, do maior ou menor caráter de seus diretores;... o estado psicológico varia, de um sujeito para outro, na medida em que podem variar as circunstâncias morais ou intelectuais, de tal modo que sobre dez mil idiotas do mesmo grau as condições morais e intelectuais estabelecem, seguramente, outros tantos graus de desenvolvimento psicológico [...] (PESSOTTI, 1984, p. 117).

Com a preocupação de observar, registrar, analisar, para em seguida sistematizar sua prática junto às pessoas com deficiência intelectual, Séguin assegurou, em seu método, a existência de causas orgânicas, ambientais e psicológicas, como fatores de interferência direta nos processos de desenvolvimento dos idiotas, termo utilizado pelo estudioso para denominar as pessoas classificadas como imbecis, cretinas ou retardadas mentais.

Séguin fundou o primeiro internato público francês para crianças com deficiência intelectual, aproveitando o material elaborado por Itard, que juntamente com o seu método, se constituíam em instrumentos de apoio ao ensino e aprendizagem dos internos.

Acreditando no desenvolvimento das pessoas, Séguin partia do princípio de que os novos comportamentos dependem do domínio que se tem sobre os anteriores. Esses últimos são necessários para a compreensão e assimilação do que é novo, desconhecido, abstrato. Fazendo esse movimento entre o velho e o novo, o sujeito conseguiria diferenciar as operações concretas das operações formais e isso seria possível através dos treinos de abstração.

De acordo com Pessotti (1984), a concepção de Séguin sobre os processos de aprendizagem, dá origem à possibilidade de existência de uma teoria psicogenética para explicar a questão da deficiência intelectual. Isso porque, para Séguin, só haveria aprendizagem se o organismo, como um todo, estivesse maduro suficientemente para promover essa condição.

Ainda no século XIX surge um novo nome no âmbito das práticas educativas das pessoas com deficiência intelectual: o de Maria Montessori (1870-1952), médica italiana que criou o método denominado Pedagogia Científica, pautado nos ensinamentos e experiências e Itard e Seguin.

Com a utilização de farto material didático como, por exemplo, "[...] blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos e letras em relevo [...]" (MAZZOTTA, 2005, p. 22), Montessori criou técnicas de ensino e definiu "[...] dez regras de educação que parecia considerar adequadas tanto para as crianças normais em idade pré-escolar, como a crianças treináveis, em idade escolar" (MAZZOTTA, 2005, p. 22).

O estabelecimento das regras tinha como fim a "educação moral", que para Montessori consistia em "[...] alcançar a pessoa do educando, seus valores, sua auto-afirmação, seus níveis de aspiração, sua auto-estima e sua autoconsciência" (PESSOTTI, 1984, p. 183).

Outros trabalhos sobre a deficiência intelectual se destacaram no século XIX, como o do psiquiatra franco-austríaco Benédict Morel (1809-1873), que elaborou o Tratado das Degenerescências Physiques, Iintellectuelles et Morales de L'espèce Humaine et des Causes qui Produisent ces Variétés Maladives , apontando o bócio como resultante das deformações físicas, intelectuais e morais dos sujeitos e como causador do cretinismo. Ao mesmo tempo, Morel indica, também, o alcoolismo e as causas tóxicas como iguais responsáveis pela idiotia e imbecilidade.

Para Pessotti (1984), Morel contribuiu com "absurdos clínicos" no campo da medicina e acentuou os entraves presentes nos processos de relações da sociedade junto às pessoas com

deficiência intelectual, que passaram a enfrentar "[...] atitudes de medo, rejeição, segregação e asco que resultavam em propostas eugenistas catastróficas" (PESSOTTI, 1984, p. 137).

Sob a influência da tese das degenerescências, em 1866, o médico inglês John Langdon Down (1828-1896) afirmou que uma espécie de degeneração da raça mongolóide se fazia presente nas características físicas que algumas crianças com deficiência intelectual apresentavam, dando a esse grupo populacional a denominação de mongolóides, ou seja, portadores de mongolismo, acrescentando que, tal situação teria uma relação direta com "[...] algo da unidade da humanidade [...]" (STRATFORD, 1997, p. 35).

A concepção de Jonh Langdon Down foi fortemente acatada no mundo inteiro, sendo imputada às pessoas que nasciam apresentando aquelas características, durante toda a primeira metade do século XX, somente caindo por terra em 1958, quando o pediatra e pesquisador francês na área da genética Jérôme Lejeune (1926-1994), a partir de recursos utilizados nas áreas da genética, da endocrinologia, da cardiologia e de várias outros campos da ciência, observou que no núcleo das células das pessoas consideradas mongolóides, existia um cromossomo extra no par de cromossomos 21, provocando as alterações físicas e intelectuais que as mesmas apresentam (STRATFORD, 1997).

A descoberta de Lejeune, além de dar início aos intensivos estudos buscando o estabelecimento de relações entre a capacidade intelectual e as anomalias cromossômicas, que resultaram e continuam resultando em descobertas de inúmeros tipos de síndromes de natureza genética que afetam as condições intelectuais dos sujeitos, proporcionou novos encaminhamentos para as pessoas com a síndrome, antes chamada de Mongolismo, a qual recebeu a denominação de síndrome de Down, num reconhecimento àquele que, mesmo com uma concepção equivocada, dedicou-se a estudar a causa.

No campo da Pedagogia, os trabalhos voltados para a questão da deficiência intelectual chegam ao século XX, ainda impregnados da concepção clínica-médica organicista e classificatória, constituindo-se em treinos sensoriais e de movimentos. Tais medidas eram consideradas principais responsáveis pela "[...] restauração da integridade neurológica [...]" (MENDES, 1996, p. 120) das pessoas com essa deficiência.

A influência do modelo classificatório fazia com que os trabalhos apresentassem uma preocupação maior com os "[...] atributos negativos, que envolviam aquelas capacidades ausentes, deficitárias, ou ainda a presença de comportamentos aberrantes ou anti-sociais; que reforçavam o caráter de estranheza historicamente conferido à categoria genérica" (MENDES, 1996, p. 121).

Não havia, nessa linha de concepção, uma preocupação com as condições ambientais como justificativa para determinados comportamentos, o que resultava na generalização dos problemas apresentados pelos sujeitos.

Segundo Pessotti (1984), as idéias da psicologia científica trouxeram novas perspectivas à questão da deficiência intelectual, uma vez que os estudiosos dessa área "[...] partiam da capacidade 'normal' para a busca dos desvios da norma, seguindo um sentido inverso ao da medicina, cujo conhecimento do aberrante, do patológico, era mais sólido que o dos casos quase normais (já que o normal não era problema médico)" (PESSOTTI, 1984, p.172).

Foi nesse contexto que o pedagogo e psicólogo francês Alfred Binet (1857-1911) criou o diagnóstico psicológico da deficiência mental, que constituía um tipo de avaliação com fins diagnósticos psicológicos, quantificando o grau da inteligência por meio da aplicação de testes. (PESSOTTI, 1984).

Um novo período seria experienciado no que diz respeito à questão da deficiência intelectual, uma vez que a mesma deixava de ser um problema médico para ser uma questão da Psicologia "[...] enquanto questão teórica [...]", passando dos asilos para a escola especial ou comum "[...] no plano da prática [...]", como diz Pessotti (1984, p. 179).

Os testes criados por Binet foram amplamente difundidos e utilizados. Somente muito tempo depois, foi discutido o caráter de uniformidade que os mesmos dão à questão da deficiência intelectual, desconsiderando os aspectos motivacionais, sociais e culturais que são indiscutivelmente fundamentais nos processos de aprendizagem e desenvolvimento dos sujeitos.

Sobre outros trabalhos de referência, Mazzota (2005) menciona Alice Descoeudres (1877-1963), médica belga que, em 1928, elaborou para as pessoas a quem denominava de "retardados mentais leves", técnicas a serem desenvolvidas por meio de atividades individuais ou grupais, voltadas para as necessidades sensoriais e cognitivas, realizadas em ambientes naturais.

No âmbito norte-americano, ressalta-se o trabalho de Samuel Gridley Howe, fundador do primeiro internato público para deficientes mentais, em Massachusetts, no ano de 1848, cujo trabalho se inspirava nos métodos de Séguin.

Ainda com relação aos Estados Unidos, as escolas residenciais implementadas entre 1850 e 1920, posteriormente consideradas prejudiciais para as pessoas com deficiência intelectual, em virtude do caráter tutelar assumido por seus dirigentes, começaram a dar

espaço para as escolas com classes especiais diárias, para os chamados “retardados mentais”, termo utilizado desde o início do século XX (MAZZOTTA, 2005, p. 24).

Quanto às nomenclaturas utilizadas, os conceitos de idiotia e imbecilidade continuam classificando a deficiência intelectual até o início da segunda metade do século XX, quando surgem questionamentos mais incisivos sobre a “organicidade patológica e da incurabilidade”, no sentido de serem diminuídas as dificuldades e barreiras criadas frente às possibilidades de intervenção junto às pessoas com esse tipo de deficiência (MENDES, 1996).

Sassaki (2003) afirma que, na década de 1950, as pessoas com deficiência intelectual eram chamadas de excepcionais, sendo que nas décadas seguintes, o termo passou a ser utilizado também para designar aqueles que apresentavam altos níveis de inteligência e de habilidades.

No final dos anos 1950, a Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), hoje AAIDD, fundada em 1876, sendo a mais antiga organização do mundo no âmbito das questões relativas à deficiência intelectual, imputou a essa deficiência o título de deficiência mental, utilizando-se dos seguintes graus para classificá-la: limítrofe, leve, moderado, severo e profundo (MENDES, 1996), com base nos testes de Quociente Intelectual (QI) elaborados por Binet.

De acordo com Mendes (1996) a AAMR considerava os testes de QI como instrumentos referenciais no diagnóstico da deficiência intelectual, valorizando o caráter quantitativo dos resultados das aplicações, o que resultou num grande número de pessoas que recebiam o diagnóstico de deficiência mental limítrofe ou leve.

Quanto à educação, na segunda metade do século XX acontece uma maior evolução no ensino especial, com base, segundo Mendes (1996), em duas abordagens psicológicas: a comportamental e a cognitivista-desenvolvimentista. A primeira, voltada para os sujeitos mais comprometidos, com uma proposta de atividades mais práticas e a segunda, com uma proposta voltada para a resolução de dificuldades relativas às habilidades acadêmicas dos alunos com deficiência intelectual.

Nesse contexto, as pessoas com deficiência intelectual, no que diz respeito aos processos educativos, são chamadas de educáveis, treináveis e dependentes ou custodiais, o que ocasiona algumas divergências no campo das práticas baseadas nas duas correntes psicológicas acima mencionadas.

Tais divergências, por sua vez, trazem à tona a discussão sobre a segregação enfrentada pelas pessoas nas salas especiais, escolas especiais e instituições especializadas,

espaços considerados como agentes de exclusão social e educacional desse segmento populacional.

No Brasil, a história das pessoas com deficiência intelectual não poderia ter sido diferente do que aconteceu no âmbito mundial. As práticas de abandono de crianças com deficiência (de qualquer natureza) em locais freqüentados por animais que, muitas vezes, as matavam ou mutilavam, se fizeram presente no país, até o final do século XVII. Por sua vez, as denúncias feitas, como a do governador da província do Rio de Janeiro ao rei de Portugal, sobre "[...] os atos desumanos de se abandonar crianças pelas ruas, onde eram comidas por cães, motas de frio, fome e sede [...] (JANNUZZI, 2004, p. 09), foram desencadeadoras da criação de instituições como as Santas Casas e as Irmandades, destinadas ao acolhimento dessa população. Tais espaços foram criados em vários locais do Brasil, como Santos, São Paulo, Rio de Janeiro, Olinda, entre outros.

De acordo com Jannuzzi (2004, p. 9) até a época do império "[...] foi possível silenciar completamente sobre o deficiente mental e esconder anonimamente aqueles que mais se distinguiam ou cuja presença mais incomodava." Com a implementação das instituições, o atendimento a essa população se deu através de práticas de isolamento e segregação, de forma legitimada. A Irmandade de Santa Rosa, por exemplo, em 1730, previa no artigo 2º de seu estatuto, a função à qual se destinava, como sendo "[...] uma casa de expostos e asilo para os desvalidos" (JANNUZZI, 2004, p.08).

Com a criação das "rodas de expostos", os familiares que não queriam ou mesmo não podiam ficar com as crianças que nasciam com "algum defeito", pelas mais diversas razões, abandonavam-nas nas instituições, que eram administradas por religiosas vindas da Europa, com a missão de cuidar e educar os "desvalidos".

As crianças permaneciam nas instituições até os 7 anos, quando eram encaminhadas aos conventos e seminários, de onde saíam para se inserir no mundo do trabalho, ou na Marinha (quando homens), ou para casar (quando mulheres). Entre 1852 e 1956 existiu uma Escola Normal atrelada às instituições, para formar as mulheres em professoras.

É bem provável que as crianças com deficiência, que recebiam esses destinos, eram aquelas que apresentavam menos comprometimento e assim conseguiam participar do movimento da vida em sociedade. Quanto às mais comprometidas, física ou intelectualmente, estas permaneciam nas instituições até a morte.

No Brasil, a preocupação com a educabilidade dessa população, inicialmente voltada basicamente para as noções de higiene, tinha como referência o trabalho na França, em razão

das experiências de Itard, Seguin, Bourneville e Montessori. O trabalho era diretamente vinculado ao campo médico, tanto no campo da prática como no que se refere à produção teórica.

De acordo com Jannuzzi (2004) a deficiência intelectual era relacionada com problemas básicos de saúde e suas causas eram atribuídas pelos médicos, como sendo predominantes nas aglomerações urbanas, onde a pobreza e a falta de higiene se faziam presentes de forma mais contundente.

Em 1904 os médicos Juliano Moreira e Fernando Figueira fundaram no Rio de Janeiro, o Pavilhão Bourneville, nome dado em homenagem ao neurologista francês Desiré M. Bourneville (1840-1909), médico com trabalho reconhecido junto às crianças com deficiência intelectual na França. O prédio, anexo ao Hospital da Praia Vermelha, destinava-se ao atendimento de crianças com deficiência intelectual e a iniciativa foi tomada em razão das denúncias sobre as condições de precariedade em que se encontrava esse público internado no referido hospital e em demais espaços institucionais que acolhiam os ”loucos e alienados” de qualquer faixa etária.

A comissão responsável pela investigação desses espaços (três médicos e um farmacêutico) denunciou não poder mais presenciar as cenas do cotidiano dessas crianças, convivendo entre todos aqueles considerados incapazes de participar da vida em sociedade, numa mistura com adultos com as mais diversas patologias psiquiátricas (JANNUZZI, 2004).

Para o internamento no Pavilhão Bourneville, as crianças eram diagnosticadas por um perito policial (MULLER 2000). Ali elas receberiam, além do tratamento clínico, orientações pedagógicas baseadas nas técnicas de Séguin, otimizadas pelo doutor Bourneville, que desenvolveu um conjunto de aparelhos que seriam utilizados junto às crianças, que eram divididas por sexo, mantidas em atividades e vigilância constantes.

O enfoque médico dado aos atendimentos estabelecia critérios de avaliação e classificação, sempre com a preocupação de registrar os tipos de anormalidades detectadas, bem como as quantidades de ocorrências das mesmas. Médicos como Alfredo C. Vieira e Ulysses Pernambucano são figuras representativas no que diz respeito à presença do profissional de Medicina na área pedagógica.

Apesar da segregação, os pavilhões anexos aos hospitais psiquiátricos representavam avanços significativos para a vida das pessoas com deficiência intelectual, uma vez que havia a preocupação médica com a questão no campo pedagógico. Como diz Jannuzzi (2004) era

percebida a importância da educação como via de acesso a alguma forma de participação social das crianças, na medida em que cresciam e se tornavam adultas.

A preocupação consistia em ensinar hábitos de higiene, como se vestir e se alimentar, sempre através de métodos mecanicistas, que enfatizavam as técnicas de repetição sistemática das atividades.

Algumas produções científicas foram publicadas no período, sobre a questão da deficiência intelectual no Brasil, podendo ser destacadas entre elas:

-"Débeis mentais na escola pública e higiene escolar e pedagogia", publicada em 1917 pelo doutor B Vieira de Mello, trazendo uma contribuição às formas de inspeção e orientações para o funcionamento dos serviços nessa área, apresentando estratégias que poderiam ser aplicadas na "[...] seleção dos anormais, com especificação das deficiências observadas e do regime especial de que necessitassem, bem como a criação de classes e escolas para eles e orientação técnica aos profissionais nelas atuantes" (JANNUZZI, 2004, p. 39);

- "Tratamento e educação das crianças anormais de inteligência: contribuição para o estudo desse complexo problema científico e social, cuja solução urgentemente reclamam, - a bem da infância de agora e das gerações porvindouras – os mais elevados interesses materiais, intelectuais e morais, da Pátria Brasileira", escrito por Basílio de Magalhães em 1913 (JANNUZZI, 2004, p. 44).

O livro de Magalhães, pautado na perspectiva positivista de Comte, segundo Jannuzzi (2004), teve papel relevante no âmbito das produções científicas do início do século XX, pois, além de apresentar um conceito para a deficiência intelectual, continha orientações sobre o diagnóstico, as formas de educação das crianças e quem devia educá-las, tendo sido bastante utilizado pelos envolvidos com a questão.

Além da vertente médico- pedagógica, a vertente psicopedagógica é apontada por Jannuzzi (2004) como alternativa voltada para o atendimento às pessoas com deficiência intelectual, no Brasil, com ênfase nos princípios psicológicos, tendo como um de seus adeptos o professor Clemente Quaglio.

Os princípios da vertente psicopedagógica consistiam basicamente em processos classificatórios, feitos através da aplicação de questionários e observações, com consequente encaminhamento aos médicos para conclusão dos diagnósticos e posteriores designações de espaços a serem ocupados pelos alunos na escola (JANNUZZI,2004).

Tal vertente foi alvo de inúmeras críticas com relação aos seus critérios e parâmetros utilizados para diagnosticar anomalias psíquicas, que estigmatizavam crianças que, às vezes,

nem apresentavam deficiência intelectual e, sim, dificuldades relevantes resultantes do contexto no qual se inseriam.

Helena Antipoff (1892-1974), psicóloga e pedagoga de origem russa, radicada no Brasil a partir de 1929, é outro nome de relevância no âmbito da deficiência intelectual, sendo considerada por alguns como a pioneira na introdução da educação especial no Brasil.

A produção teórica de Antipoff apresenta aspectos relevantes relacionados à "[...] inteligência, meio social e escolaridade; aprendizagem; adaptação e criação de testes psicológicos, pedagógicos, de aptidão e projetivos [...]" (GIORDANO 2000, p.39).

Em seu trabalho, Antipoff faz a relação entre

> [...] rendimento físico e intelectual com as condições socioeconômicas; criticando o sistema de ensino brasileiro; atribuindo as diferenças obtidas nos testes pelas crianças brasileiras como sendo devidas ao ambiente social-cultural-escolar; propondo o conceito de 'inteligência civilizada' em que considera, além das habilidades inatas, também a determinação social, econômica, cultural e pedagógica, concluindo que os testes mentais medem menos a inteligência individual da criança que suas condições de vida (GIORDANO, 2000, p.39).

Segundo Jannuzzi (2004), Antipoff fez restrições aos "testes de inteligência", uma vez que, na sua concepção, eles não mediam aptidões ou disposições inatas e sim, os resultados daquilo que o indivíduo experienciava nos meios em que se encontrava (família, grupos sociais, escola), ou seja, mediam a "[...] inteligência civilizada" (JANNUZZI, 2004, p. 122).

O termo inteligência civilizada significava, para Antipoff, a vinculação das condições das crianças à sua origem social, ou seja, a profissional reconhecia a existência da deficiência intelectual entre as várias camadas sociais. Tal concepção, no entanto, não implicava no desenvolvimento de atividades mais elaboradas academicamente para esse público, de acordo com as condições materiais de vida. Para todas as crianças, eram enfatizados os treinos de habilidades manuais, sem nenhuma ênfase para as atividades acadêmicas, principalmente leitura e escrita (JANNUZZI, 2004).

A concepção de Antipoff sobre a "inteligência civilizada", de certa forma, era negada pela própria profissional, ao não acreditar no potencial das pessoas com deficiência intelectual, no que diz respeito à aprendizagem acadêmica, a partir da consideração da influência do meio em que viviam. Sua tese era a de que o exercício racional e sistemático poderia aumentar o potencial das faculdades inatas das crianças.

Em 1932, Antipoff fundou a Sociedade Pestalozzi, em Belo Horizonte (MG), e em 1935 criava o Instituto Pestalozzi. Essas instituições atendem a pessoas com deficiência intelectual até os dias atuais.

Considerando a importância do trabalho para o desenvolvimento e ajustamento social , Antipoff fundou a primeira oficina protegida, em 1934, no Rio de Janeiro (RJ), preocupando-se, ao mesmo tempo, com a participação da pessoa com deficiência intelectual em processos de trabalho comunitário, como, por exemplo, a atividade rural (JANNUZZI, 2004).

As oficinas protegidas, na verdade, já se constituíam em espaços de relevância, principalmente a partir de 1920, com a expansão industrial exigindo políticas de formação profissional, ressaltando a necessidade de preparar a pessoa com deficiência (de qualquer natureza) para o exercício laboral, "[...] a fim de que fosse útil a si, à sua família e à sociedade" (JANNUZZI, 2004, p. 176).

Nas oficinas, as pessoas com deficiência (mais especificamente cegas e surdas) exerciam atividades como "[...] torneiro, charuteiro, cigarreiro, empalhador, colchoeiro, tapeceiro, trabalhos de cordoaria, fabricação de escovas, esteiras, cestos, trabalhos de agulha e artes artesanais" (JANNUZZI, 2004, p. 176-177).

No caso das pessoas com deficiência intelectual, os espaços das oficinas eram utilizados para treinos de tarefas repetitivas específicas, muitas vezes encomendadas pelas empresas, que não podiam "perder tempo" com a realização de atividades como: "[...] separar peças, montar caixas, preencher envelopes com cartas, avisos, etc. (JANNUZZI, 2004, p. 177).

O objetivo das oficinas, além de ocupar a pessoa com deficiência intelectual, era de manter a ordem e a disciplina, sem preocupação maior com um processo de habilitação para o trabalho, de forma consciente e significativa, com possibilidades de ascensão profissional. Na verdade, as oficinas protegidas ressaltavam a falta de condições e o caráter de incapacidade que demarcavam fortemente os limites da participação social desse segmento populacional, relegado a um plano inferior, uma vez que, o exercício laboral visava "[...] sobretudo a assegurar-lhes habilitação para a subsistência, ocupar algum lugar na sociedade, mas tal procedimento não era defendido como importante para impulsionar o desenvolvimento do país" (JANNUZZI, 2004, p. 176).

Em 1954, a Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais- APAE foi fundada no Rio de Janeiro, iniciando um processo de expansão por todo o Brasil durante toda a segunda

metade do século XX, constituindo-se em uma instituição de relevância no atendimento às pessoas com deficiência intelectual e as suas famílias.

As instituições assumiam um caráter de filantrópico e a partir de 1950, o governo federal criou serviços de educação especial em vários estados, intensificando-se o atendimento, também, no âmbito das instituições privadas.

O papel assumido pelas instituições filantrópicas em busca da educação das pessoas com deficiência intelectual, sem dúvida, foi decisivo para a legitimação dessa modalidade educacional e como resultado da pressão exercida pela sociedade, quando promulgada a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educacional Nacional – Lei 4.024 – em 20 de dezembro de 1961, a educação dos excepcionais já foi mencionada e direcionada, no título X do referido documento, que apresentava o seguinte teor em seus artigos

> -88 "A educação de excepcionais, deve, no que for possível, enquadrar-se no sistema geral de educação, a fim de integrá-los na comunidade."
>
> -89 " Toda iniciativa privada considerada eficiente pelos conselhos estaduais de educação, e relativa à educação de excepcionais, receberá dos poderes públicos tratamento especial medianate bolsas de estudo, empréstimos e subvenções.(BRASIL, 1961, p. 23).

O movimento de integração escolar, a partir de 1970, deu uma nova conotação aos processos de educação das pessoas com deficiência intelectual, tendo em vista a proposta apresentada: as pessoas com deficiência intelectual e com outras deficiências freqüentariam a escola regular em salas especiais, conduzidas por professores especializados.

No entanto, o sistema geral de ensino não sofreu alterações, ou seja, as mudanças eram basicamente de natureza ambiental, quando as pessoas com deficiência intelectual saíam das instituições e passavam a freqüentar a escola regular, mas em salas isoladas, denominadas de especiais, não tendo acesso às classes comuns.

Não podemos deixar de evidenciar que, ao mesmo tempo em que as possibilidades de escolarização são ampliadas, aumentam também

> [...] as condutas de quantificação dos níveis de capacidades e aptidões apresentados pelos alunos, sem considerar que as condições de aprendizagem encontram-se em permanente processo de transformação e desenvolvimento, bem como que dependem, primordialmente, dos processos relacionais desses alunos nos ambientes escolares (DANTAS, 2006, p. 62).

No final da década de 1970, o princípio da "normalização" foi amplamente divulgado, como sendo um novo modelo, no trato da deficiência e consistiu numa proposta de atrelamento da educação ao desenvolvimento, ainda hoje citado, principalmente, em relação à pessoa com deficiência intelectual (JANNUZZI, 2004).

A proposta da normalização consistia na ideia de que

> [...] as pessoas diferentes podiam ser normalizadas, ou seja, capacitadas para a vida no espaço comum da sociedade. Este modelo caracterizou-se, gradativamente, pela desinstitucionalização dessas pessoas e pela oferta de serviços de avaliação e de reabilitação globalizada, em instituições não residenciais, embora ainda segregadoras (BRASIL, 2004a, p. 12).
>
> .

Apesar do avanço perceptível no teor do significado do princípio, a ênfase continua sendo dada ao processo de modificação da pessoa com deficiência intelectual, para que a mesma consiga se adaptar às exigências da sociedade, ou seja, continua sendo responsabilidade dessa pessoa a sua adequação aos processos sociais e, assim, se efetiva sua "normalização".

Na década de 1980, o Brasil foi invadido por uma espécie de onda de cidadania, envolvendo movimentos sociais e políticos, tendo como marco a promulgação da Constituição Brasileira, documento historicamente democrático, voltado para a proteção das minorias excluídas ou marginalizadas.

Como resultado desse intenso movimento, o segmento das pessoas com deficiência intelectual foi palco de conquistas relevantes, podendo ser aqui mencionado o aumento significativo de crianças e adolescentes nas escolas regulares, nas décadas seguintes, bem como o ingresso formal de adultos no mundo do trabalho.

O fato é que chegamos à década de 1990, vivenciando um contexto de valorização do conceito de diversidade, na perspectiva de que a mesma "[...] enriquece e humaniza a sociedade, quando reconhecida, respeitada e atendida em suas peculiaridades." (BRASIL, 2004a, p. 12). Tal perspectiva implica em mudanças radicais nas concepções que até então norteavam os processos de relações sociais entre as pessoas com deficiência intelectual e demais membros da sociedade, tendo em vista que a mesma parte do pressuposto de que um novo modelo de práticas sociais deve ser construído. Esse modelo exige a construção de espaços inclusivos em todas as instâncias da vida em sociedade, independentemente do tipo de deficiência e do grau de comprometimento que as pessoas apresentam.

Esse é o paradigma que herdamos do final do século XX e que é perpassado por todas as concepções teóricas, filosóficas e ideológicas que se fazem legítimas nessas primeiras décadas do século XXI.

3.2 Entre os limites dos conceitos e as possibilidades reais das pessoas

As inúmeras definições e nomes dados à deficiência intelectual, ao longo da história, têm como conseqüência a construção de um conceito ainda preconceituoso, que tem demarcado as formas de tratamento dirigidas às pessoas, legitimando a falta de direitos e de oportunidades reais de participação social.

Fazendo uma rápida retrospectiva nas nomenclaturas utilizadas para a deficiência intelectual, encontramos desde louco, cretino, amente, idiota, imbecil, retardado, mongolóide ou mongol (devido à síndrome de Down), débil mental, excepcional, deficiente mental, pessoa portadora de deficiência mental, pessoa com deficiência mental até, atualmente, pessoa com deficiência intelectual.

A Associação Americana de Retardo Mental (AAMR), fundada em 1876, responsável pelas nomenclaturas e conceitos que, de um modo geral, têm caracterizado as discussões sobre o assunto nos âmbitos da Medicina e da Educação, a partir de 1º de janeiro de 2007, mudou de nome, passando a ser denominada American Association on Intellectual and Developmental Disabilities (AAIDD).[4]

Segundo Sassaki (2007), essa não foi uma tomada de decisão fácil para a entidade, que representa uma população americana de quase oito milhões de habitantes com deficiência intelectual, o que significa uma média de aproximadamente, trinta milhões de pessoas diretamente envolvidas, considerando-se uma pessoa em cada família com quatro membros.

Ainda de acordo com aquele autor, a mudança da sigla provocou intensas resistências por parte de alguns grupos representativos da população em questão, principalmente no que diz respeito à Medicina, Psiquiatria e Neurociência, tendo sidos realizados longos debates que resultaram, inclusive, em processos de votação dentro da própria AAMR, por seus membros, compostos de professores universitários, pesquisadores e profissionais que atendem as pessoas com deficiência intelectual (SASSAKI, 2007).

[4] Traduzindo para o português, o nome significa: Associação Americana de Deficiências Intelectual e de Desenvolvimento.

Na verdade, quando a AAMR assumiu a mudança, aprovou o entendimento de que o déficit cognitivo não está na mente como um todo e sim no intelecto, considerando esse último como o campo responsável pela cognição. Esse foi o motivo pelo qual outras organizações de vários países já haviam mudado e já estavam, inclusive, utilizando o novo termo, algumas delas, desde 2002.

Outro fator relevante para a mudança de sigla da AAMR foi a promulgação da Declaração de Montreal sobre Deficiência Intelectual, legitimando a alteração do termo deficiência mental para deficiência intelectual. O referido documento foi fruto do encontro realizado pela Organização Mundial de Saúde- OMS e pela Organização Pan – Americana da Saúde, no Canadá, em 2004, quando vários países, entre eles o Brasil, discutiram a questão.

De acordo com Sassaki, a expressão deficiência intelectual, na verdade, foi

> [...] oficialmente utilizada já em 1995, quando a Organização das Nações Unidas (juntamente com *The National Institute of Child Health and Human Development*, *The Joseph P. Kennedy, Jr. Foundation*, e *The 1995 Special Olympics World Games*[5]) realizou em Nova York o simpósio chamado INTELLECTUAL DISABILITY: PROGRAMS POLICIES, AND PLANNING FOR THE FUTURE (Deficiência Intelectual: Programas, Políticas e Planejamento para o Futuro) (SASSAKI, 2005, p.10)

Ao mudar de sigla a AAIDD pronunciou o seguinte discurso:

> A deficiência intelectual é um termo mais preciso e moderno, e também está em conformidade com a terminologia utilizada no Canadá e na Europa. Nós queremos ficar longe do uso da palavra "retardo" (ou retardamento) e, ao mesmo tempo, permitir que educadores e outros profissionais descrevam acuradamente as necessidades das pessoas que eles atendem (SASSAKI, 2007, p.4).

O fato é que chegamos ao século XXI, com um emaranhado de dúvidas, ainda, sobre a deficiência intelectual e das possibilidades reais que as pessoas assim diagnosticadas apresentam. Não podemos negar os componentes biológicos e fisiológicos que constituem o complexo processo de desenvolvimento cognitivo e intelectual do ser humano.

Ao mesmo tempo, não podemos deixar de considerar a importância dos fatores sociais e culturais, como igualmente responsáveis por esse processo de desenvolvimento, pois, como aponta Vygotsky (1987), as causas biológicas da dificuldade intelectual têm conseqüências no desenvolvimento cultural, mas não o impedem, pois é justamente no âmbito do

[5] Grifo do autor.

desenvolvimento propiciado pela inserção na cultura, que possibilidades de compensação podem ser construídas.

Apesar das ambigüidades pertinentes à questão, é evidente a necessidade de aperfeiçoamento nos processos de elaboração de diagnósticos que se constituem em instrumentos clínicos exigidos para esclarecer e respaldar decisões jurídicas acerca de direitos que vem sendo conquistados para as pessoas com deficiência intelectual nas últimas décadas, tais como: garantia de concessão e manutenção de benefícios previdenciários; proteção legal e atendimento médico-terapêutico, garantia à integridade física, moral, política, econômica e emocional; garantia do acesso à escola, à saúde, ao trabalho, ao lazer.

É importante ressaltar que, em alguns casos, os direitos adquiridos a partir da comprovação diagnóstica da deficiência intelectual, ao mesmo tempo em que possibilitam a participação social das pessoas, promovem a sua interdição, atribuindo às mesmas, como diz Jannuzzi (2004), a condição de incapazes, de incondicionalmente tuteladas.

Quanto ao conceito da deficiência intelectual, a partir de 2002, a AAIDD assim a define: "[...] incapacidade caracterizada por importantes limitações, tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais e práticas. Essa incapacidade tem início antes dos dezoito anos de idade (LUCKASSON et al., 2006, p.20).

O conceito atual (utilizado inclusive pela Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência) avançou no que diz respeito à idéia da deficiência intelectual, como uma condição particular de funcionamento da pessoa, mudando cada vez mais a concepção da deficiência como doença ou atributo pessoal (CARVALHO; MACIEL, 2003). Ainda de acordo com as autoras, a nova definição é perpassada por um caráter multidimensional, funcional e biológico da deficiência intelectual, num movimento em que são agregadas novas concepções teóricas e práticas aos modelos anteriores.

Para a AAIDD, a partir do Sistema 2002 de classificação da deficiência intelectual, um diagnóstico deve se fundamentar em três critérios básicos: funcionamento intelectual, comportamento adaptativo, idade de início das manifestações, ou seja, momento em que se torna perceptível o atraso no desenvolvimento cognitivo.

O avanço que o novo sistema apresenta consiste no fato de que, diante de um provável quadro de deficiência intelectual, os meios e instrumentos de identificação e mensuração são culturalmente significados e qualificados, o que retira a deficiência da condição de um estado fisiológico estável e imutável apresentado pela pessoa.

Alegando a busca por maior segurança possível nos critérios de avaliação diagnóstica, a AAIDD parte de duas concepções: a multidimensional e a funcional. A concepção multidimensional consiste na identificação da deficiência intelectual a partir de cinco dimensões, quais sejam:

> -Dimensão I - Habilidades intelectuais, nas quais a inteligência é concebida como "[...] uma competência mental geral. Inclui raciocínio, planejamento, resolução de problemas, pensar abstratamente, compreender ideias complexas, aprender rapidamente e aprender pela experiência" (LUCKASSON et al. 2006, p. 49).

De acordo com Carvalho e Maciel (2003, p. 150)

> As habilidades intelectuais são objetivamente avaliadas por meio de testes psicométricos de inteligência. A dimensão que se fazia hegemônica no início do século XX, passa a se constituir, no Sistema 2002, um dos indicadores do déficit intelectual, considerado em relação às outras dimensões. Desse modo, a mensuração da inteligência continua com muito peso, mas não é suficiente para o diagnóstico da deficiência.

São recomendados no processo avaliativo os seguintes requisitos: a qualidade dos instrumentos de medida; a qualificação do avaliador para a aplicação e interpretação dos resultados; a seleção dos informantes quanto à sua legitimação para fornecer dados sobre a pessoa; a contextualização ambiental e sócio-cultural na interpretação dos resultados; a história clínica e social da pessoa; as condições físicas e mentais associadas, que possam interferir nos resultados (CARVALHO; MACIEL, 2003).

-Dimensão II – Comportamento adaptativo, definido como o conjunto de "[...] habilidades conceituais, sociais e práticas que foram aprendidas pelas pessoas para funcionarem em suas vidas diárias." (LUCKASSON et al., 2006, p.50).

Para a avaliação do comportamento adaptativo são utilizados instrumentos objetivos de mensuração, que apresentam resultados quantitativos acerca de habilidades conceituais, sociais e práticas, a seguir explicitadas:

> - Habilidades conceituais – relacionadas aos aspectos acadêmicos, cognitivos e de comunicação. São exemplos dessas habilidades: a linguagem (receptiva e expressiva); a leitura e escrita; os conceitos relacionados ao exercício da autonomia.

> - Habilidades sociais – relacionadas à competência social. São exemplos dessas habilidades: a responsabilidade; a auto-estima; as habilidades interpessoais; a credulidade e ingenuidade (probabilidade de ser enganado, manipulado e alvo de abuso ou violência etc.); a observância de regras, normas e leis; evitar vitimização.
> - Habilidades práticas – relacionadas ao exercício da autonomia. São exemplos: as atividades de vida diária; as atividades ocupacionais; as atividades que promovem a segurança pessoal (CARVALHO; MACIEL, 2003, p. 151).

-Dimensão III - Participação, interações, papéis sociais, consiste na

> [...] avaliação das interações sociais e dos papéis vivenciados pela pessoa, bem como sua participação na comunidade em que vive. A observação e o depoimento são procedimentos de avaliação indicados para essa dimensão, tendo em vista a consideração dos múltiplos contextos envolvidos e a possibilidade diversificada de relações estabelecidas pelo sujeito no mundo físico e social (CARVALHO; MACIEL, 2003, p. 151).

-Dimensão IV - Saúde, voltada para avaliar o quanto as condições de saúde física e mental influenciam o funcionamento da pessoa, facilitando ou inibindo suas realizações (CARVALHO; MACIEL, 2003).

-Dimensão V – Contextos, considera

> [...] as condições em que a pessoa vive, relacionando-as com qualidade de vida. Os níveis de contexto considerados estão de acordo com a concepção de Bronfenfrenner (1979), incluindo: a) o microssistema – o ambiente social imediato, envolvendo a família da pessoa e os que lhe são próximos; b) o mesossistema – a vizinhança, a comunidade e as organizações educacionais e de apoio; c) o macrossistema – o contexto cultural, a sociedade, os grupos populacionais. São considerados na avaliação diagnóstica as práticas e valores culturais; as oportunidades educacionais, de trabalho e lazer, bem como as condições contextuais de desenvolvimento da pessoa. São consideradas, também, as condições ambientais relacionadas ao seu bem-estar, saúde, segurança pessoal, conforto material, estímulo ao desenvolvimento e condições de estabilidade no momento presente. A avaliação de contextos prescinde da utilização de medidas padronizadas, prevalecendo critérios qualitativos e de julgamento clínico (CARVALHO; MACIEL, 2003, p. 152)

A concepção funcional trata dos sistemas de apoio que se fazem necessários para que sejam viabilizadas as cinco dimensões acima referidas. Tais sistemas são classificados em:

> 1) Intermitentes (utilizados em situações pontuais que apresentam demandas específicas em determinados momentos da vida);
> 2) Limitados (utilizados em pequenos períodos com ações voltadas para atender necessidades de curta duração);
> 3) Extensivos (utilizados em períodos regulares, sem um tempo limitado);
> 4) Pervasivos (constantes, estáveis e intensivos, durante toda a vida) (CARVALHO; MACIEL, 2003, p. 152).

Os apoios são definidos como "[...] recursos e estratégias que visam a promover o desenvolvimento, a educação, os interesses e o bem- estar de uma pessoa e que melhoram o funcionamento individual." (LUCKASSON et al., 2006, p. 161).

A AAIDD faz referência ao conceito de zona de desenvolvimento proximal, de Vygotsky (1997), como sendo a base fundamental na elaboração dos sistemas de apoio, mudando o caráter prioritariamente quantificador dos modelos utilizados anteriormente para realização de diagnósticos, enfatizando uma proposta de trabalho voltada para a perspectiva histórico-cultural, o que, certamente, resultará em novos encaminhamentos, proporcionando novas práticas sociais junto às pessoas com deficiência intelectual (CARVALHO; MACIEL, 2003).

Para realização do diagnóstico, a AAIDD recomenda a avaliação das limitações que a pessoa apresenta, referentes às habilidades conceituais, sociais e práticas, indicando os graus de suportes que devem ser dados, com base nos sistemas de apoio. Dessa forma, a Associação não mais classifica a deficiência intelectual em leve, moderada, severa ou profunda e, sim, em função do grau de comprometimento adaptativo, partindo do princípio qualitativo, considerando-o mais relevante que o quantitativo e classificatório anteriormente utilizado.

Os testes psicométricos de inteligência continuam sendo recomendados pela AAIDD para avaliação das habilidades intelectuais, mas não com o mesmo caráter determinante anteriormente concebido. Ele passou a ser um dos indicadores do déficit, porém não o suficiente para diagnosticar a deficiência intelectual, tendo em vista as demais dimensões avaliadas. Sua aplicação deve estar vinculada às condições já descritas anteriormente.

Com a implantação do novo modelo qualitativo de diagnóstico, a AAIDD considera o fato de que muitas pessoas com deficiência intelectual não apresentam limitações em todas as áreas dos comportamentos adaptativos, necessitando assim, de serviços de apoio em apenas uma ou outra área comprometida (MILANEZ, 2008).

Uma vez identificadas as limitações intelectuais e adaptativas, faz-se necessário que as mesmas sejam culturalmente significadas e qualificadas como deficitárias. Para isso, a AAIDD recomenda como parâmetros:

> a) Os padrões de referência do meio circundante, em relação ao que se considera desempenho normal;
> b) A intensidade e a natureza das demandas sociais;
> c) As características do grupo de referência, em relação ao qual a pessoa é avaliada;
> d) A demarcação etária do considerado período de desenvolvimento, convencionada e demarcada nos dezoito anos de idade, fazendo com que os indicadores da deficiência se manifestem na infância e na adolescência. (CARVALHO; MACIEL, 2003, p. 150).

Além da AAIDD, outros sistemas como o Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais – DSM – IV ou a Décima Revisão da Classificação Internacional de Doenças e de Problemas Relacionados à Saúde – CID 10 utilizam encaminhamentos diferenciados para o diagnóstico de deficiência intelectual.

O DSM – IV e a CID 10 utilizam o termo retardo mental e dão ao mesmo a seguinte definição, anteriormente utilizada pela AAIDD:

> [...] funcionamento intelectual significativamente abaixo da média, oriundo do período do desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente as demandas da sociedade nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho (BRASIL, 1994a, p. 15).

Nesses dois sistemas o funcionamento intelectual é definido, primordialmente, pelo quociente intelectual (testes de QI ou equivalentes), que classifica as pessoas com: deficiência intelectual leve, moderada, severa ou profunda, de acordo com a pontuação obtida durante a aplicação dos testes.

Outro sistema utilizado para diagnosticar a deficiência intelectual é a Classificação Internacional da Funcionalidade, Incapacidade e Saúde (CIF), publicada em 2001 pela Organização Mundial de Saúde - OMS e consiste em um instrumento de classificação que

> [...] ultrapassa a visão apenas médica e inclui a perspectiva societal e ambiental. Adota como o Sistema 2002, o conceito de funcionalidade [...] A associação entre o Sistema 2002 e a CIF merece a atenção dos profissionais, por oferecerem um referencial teórico importante para o entendimento da

> deficiência mental e constituírem instrumentos substantivos e compreensivos para o seu diagnóstico (CARVALHO; MACIEL, 2003, p. 154).

O fato é que os conceitos e as estratégias utilizadas para a formalização dos diagnósticos, em qualquer um dos sistemas utilizados, continuam mantendo, como disse Mendes (1996, p. 126), "[...] o ponto de corte entre a normalidade e a deficiência mental, em termos do critério psicométrico [...]", levantando dúvidas acerca das formas de avaliação que realmente apontem as condições intelectuais da pessoa.

É certo que as formas de manifestação superior do psiquismo humano não podem ser negadas, visto que as mesmas são perpassadas por um emaranhado complexo de componentes biológicos, fisiológicos, sociais e culturais. Tais componentes, por sua vez, enfrentam processos de maturação do sistema nervoso central, que capacitam as pessoas para o desenvolvimento das habilidades necessárias ao convívio social.

Entretanto, a construção de um conceito de deficiência intelectual, bem como a elaboração de um aparato instrumental que quantifica e classifica a intensidade do comprometimento que a pessoa apresenta, com base apenas na idéia "[...] do desenvolvimento da inteligência, compreendida como um conjunto de capacidades inatas, biologicamente determinadas [...]" (CARVALHO, 2003a, p. 8), mensuráveis através de testes psicométricos e outros que prevêem as reações que devem ser apresentadas diante de determinada situação, dando ao desenvolvimento psíquico marcado pelo comprometimento intelectual um caráter de imutável, definido e definitivo, é, certamente, prejudicial.

Essa constatação constitui-se no maior avanço no campo da deficiência intelectual nas últimas décadas, sendo atualmente indiscutível que a mesma

> [...] só pode ser compreendida em sua articulação com as condições externas de vida do sujeito. Em todos os âmbitos de investigação e produção de conhecimentos sobre o tema é consenso que as características de ordem psíquica ou orgânica que se manifestam em uma criança quando o desenvolvimento de suas funções mentais está comprometido não são um impedimento aos processos de aprendizagem e desenvolvimento à transformação de suas formas de ação no decorrer de sua vida (CARVALHO, 2006, p.25).

Quando falamos nas condições externas de vida das pessoas com deficiência intelectual, não podemos negligenciar a necessidade premente de revisarmos nossos sistemas de valores, mitos e crenças sobre a questão, pois, como diz Carvalho (2003b, p. 2-3)

> [...] aos enormes avanços das ciências médicas e psicológicas frente às possibilidades de diagnóstico e a uma maior compreensão do comprometimento intelectual, soma-se e impõe-se a necessidade de (re) educação social, de transformação de nossas mentalidades, de nossas formas de compreender e conviver com as pessoas com deficiência mental. Nesse processo, as práticas e conhecimentos produzidos nos campos da saúde e educação têm um papel central. Os psicólogos, professores, médicos, assistentes sociais etc. são os representantes autorizados das ciências, suas posições frente ao tema repercutem no senso comum, nas formas como, na sociedade, a ideia do déficit e o déficit em si, se dimensionam.

É claro que essas mudanças necessitam de todo um aporte teórico que explique, justifique, comprove e possibilite atuações diferentes por parte de todos os que lidam com a questão da deficiência intelectual, no sentido de que a mesma seja enfrentada e vivida de forma mais profícua, mais construtiva e mais significativa, o que justifica trabalhos como o que nos propusemos a realizar, imbuídas do compromisso de oferecer subsídios para os que se encontram diretamente vinculados a essas pessoas, no âmbito das práticas educacionais.

4 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Outro ponto que consideramos importante destacar, antes das análises propriamente ditas, diz respeito à Educação de Jovens e Adultos (EJA), reconhecida, de acordo com a Resolução CNE/CEB nº 1, de 5 de julho de 2000, como uma modalidade da Educação Básica, nas etapas dos ensinos Fundamental e Médio, destinada às pessoas a partir dos 15 anos, sem limite de idade, devendo ter identidade própria de ensino, considerando as faixas etárias dos alunos, bem como suas histórias de vida e condições sócio-econômicas.

Inicialmente, registramos nossa concordância com a perspectiva de Pereira (2010, p. 48) sobre a Educação de Jovens e Adultos (EJA) como

> Uma educação em defesa dos direitos humanos de todos e de cada homem ou mulher, uma educação libertadora, ou seja, capaz de conduzir o ser humano em seu processo de humanização. Uma educação humanista e emancipadora, capaz de romper com a domesticação e a opressão, a manipulação e a exclusão. Foi pensando nessa educação que Freire construiu, ao longo de sua vida, uma proposta pedagógica a favor dos oprimidos e vitimados pelos variados mecanismos de dominação e injustiças sociais.

De acordo com a legislação que rege o funcionamento da EJA, a mesma deve sempre se pautar num modelo pedagógico que assegure a equidade, o respeito às diferenças e os princípios da proporcionalidade (BRASIL, 2000).

Em sua trajetória, a EJA tem sido demarcada pela carência de políticas públicas educacionais mais efetivas, mostrando-se, na maioria das vezes, atrelada a projetos assistencialistas, compensatórios e imediatistas, apresentados em propostas de ações governamentais, tornando-se insuficiente para dar conta da demanda de jovens e adultos que a procuram ou que dela necessitam.

É nesse contexto de modalidade de ensino que se encontram as pessoas com deficiência intelectual e a compreensão de sua presença e permanência nesse espaço educacional implica na compreensão, também, da forma como a EJA se originou e se instituiu historicamente, o que nos instigou a elaborar os itens a seguir.

4.1 Das origens da modalidade de ensino às práticas vigentes

No âmbito da história da educação brasileira, podemos dizer que os primeiros sinais de processos educacionais para adultos foram percebidos em 1549, com a chegada dos padres jesuítas ao Brasil com o seu propósito de catequizarem e instruírem adultos e adolescentes nativos e colonizadores.

De acordo com Cunha (1999), no Brasil Colonial, os processos educacionais voltados para a população adulta assumiram um caráter doutrinário religioso, somente acontecendo algumas mudanças durante o Império, quando começou a ser sentida a necessidade de um sistema educacional noturno para os analfabetos adultos. Relatórios apontam que em 1876 havia 200 mil alunos frequentando aulas à noite.

Com o advento da industrialização, na primeira metade do século XX, houve uma valorização da educação de adultos, desta vez voltada para o domínio da leitura e da escrita, com fins de favorecer as técnicas de produção (CUNHA, 1999), em um momento em que a sociedade brasileira vivia grandes transformações, em decorrência das novas configurações econômicas que exigiam mudanças radicais no mundo do trabalho e nas relações sociais.

A educação de adultos já constava em normativos como a Constituição de 1934, mas foi na década de 1940 que a mesma passou a ser tema de política educacional, quando os governos federal, estaduais e municipais tiveram que traçar diretrizes para a intensificação do ensino de adultos, a fim de dar respostas às exigências impostas pela produção na indústria, pelo movimento de imigração do interior para os grandes centros urbanos, pela necessidade de fortalecer as bases eleitorais, após a queda da ditadura do Presidente Getúlio Vargas, vivida no país até 1945.

De acordo com Ribeiro (1997), em 1947, com o lançamento da Campanha Nacional de Educação de Adultos, a educação desse segmento populacional assume sua identidade de "processo imediatista" que pretendia alfabetizar em três meses e oferecer o curso primário em quatorze meses para, em seguida, oferecer a capacitação profissional dos alunos em cursos médios profissionalizantes.

Para Soares (1996), dois foram os motivos que provocaram o lançamento da Campanha: o momento vivido não só no Brasil, mas no mundo, após a segunda guerra, quando a ONU recomendou aos países, um olhar sobre a questão da educação de adultos, bem como o fim do Estado Novo, que provocava, com a redemocratização do país, a necessidade da ampliação do número de eleitores.

O pensamento dos professores à época partia da concepção do adulto analfabeto como alguém não preparado para enfrentar a vida adulta, tendo assim que ser posto à margem dos processos sociais, assumindo uma posição de adulto- criança, a quem não era permitido ocupar seu devido lugar, no que diz respeito, inclusive, às tomadas de decisões que se fazem necessárias nesse estágio da vida (RIBEIRO,1997).

Um movimento de superação dessa concepção foi provocado pela Campanha, que se direcionava para o reconhecimento das pessoas como seres produtivos, capazes de participar e opinar sobre os processos inerentes às suas vidas, independentemente de sua condição de analfabetas, sendo-lhes dada a oportunidade de aprender a ler e escrever.

Muitas críticas foram feitas à Campanha com relação ao método de alfabetização adotado para a população adulta; às precárias condições de funcionamento das aulas; à baixa frequência dos alunos; à má remuneração e desqualificação dos professores; ao mateial didático utilizado; o caráter de superficialidade no aprendizado (SOARES, 1996), o que resultou no seu declínio, sendo a mesma extinta no final da década seguinte. Permaneceu em atividade a "rede de ensino supletivo" nos estados e municípios, que assumiram a responsabilidade "[...] por meio da regulamentação da distribuição de fundos públicos, contemplando percentuais destinados à estruturação de serviços de educação primária para os jovens e adultos" (DI PIERRO et al., 2001, p. 59).

Na verdade, a crise estabelecida na Campanha, foi decorrente, também, de deficiências de ordem administrativa, financeira e de orientação pedagógica, que apresentava metodologias inadequadas junto à população a quem se destinava o trabalho.

No início da década de 1960, novos programas começaram a ser desenvolvidos, fundamentados na concepção de Paulo Freire, que fazia parte da Delegação de Pernambuco durante a Campanha já mencionada. Essa Delegação se destacou, pois sugeria uma maior comunicação entre professores e alunos, assim como a adequação do método às características dos educandos, vindos de camadas populares.

Os novos programas foram desenvolvidos por alguns grupos atuantes como

> [...] os educadores do Movimento Brasileiro de Educação de Base –MEB, ligado à Conferência Nacional de Bispos do Brasil – CNBB; dos CPC's- Centros de Cultura Popular organizados pela UNE – União Nacional dos Estudantes; dos Movimentos de Cultura Popular, que reuniam artistas e intelectuais, com o apoio de administrações municipais (RIBEIRO, 1997, p. 22).

A participação desses diversos grupos, de acordo com Ribeiro (2001), levou a uma articulação junto ao governo federal, reivindicando a disseminação de programas orientados pela proposta de Paulo Freire para todo o Brasil.

A proposta de Paulo Freire consistia em uma ação que exigia do educador, considerar "[...] o papel ativo dos homens como produtos da cultura e as diferentes formas de cultura; a cultura letrada e não letrada, o trabalho, a arte, a religião, os diferentes padrões de comportamento e a sociabilidade" (RIBEIRO, 1997, p. 24).

Em 1963, com o encerramento da Campanha, o Governo Federal, através do Ministério da Educação organizou o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, tendo as ideias de Paulo Freire como referência para os processos de alfabetização de adultos.

Com a intensa mobilização da sociedade civil em torno das reformas de base, surgiu um novo paradigma pedagógico, recaindo sobre o analfabetismo um novo olhar, que até então era concebido como "[...] causa e não efeito da situação econômica, social e cultural do país. Essa concepção legitimava a visão do adulto analfabeto como incapaz e marginal, identificado psicológica e socialmente com a criança" (RIBEIRO, 1997, p. 20).

Reafirmando o princípio básico da proposta de Paulo Freire, de que "a leitura de mundo precede a leitura da palavra", o trabalho seria desenvolvido com o objetivo de "[...] antes mesmo de iniciar o aprendizado da escrita, levar o educando a assumir-se como sujeito de sua aprendizagem, como ser capaz e responsável" (RIBEIRO, 1997, p. 24).

Abrimos aqui um parêntese para registrar uma ação que merece ser evidenciada, nesse contexto: a "Campanha de Pé no Chão também se Aprende a Ler", desencadeada em Natal (RN) em fevereiro de 1961, pelo então prefeito da cidade Djalma Maranhão, junto ao secretário de educação Moacyr de Góes, nomes, até a atualidade, reconhecidos no âmbito da educação do estado e do país. A campanha se voltou, não só para alfabetização de adultos, mas, também, de crianças e jovens de camadas periféricas da população, através da implementação de escolas de chão batido, cobertas de palhas, com metodologia de ensino inovadora, valorizando a cultura popular regional. Os pavilhões, chamados de acampamentos escolares, mediam oito (8) metros por trinta (30), divididos em quatro espaços (classes) separados por quadro negro e murais e recebiam cerca de mil e duzentas (1.200) crianças e trezentos (300) adultos.

A campanha "De Pé no Chão também se Aprende a Ler" foi fruto do intenso movimento das camadas populares, num momento em que "uma onda de nacionalismo" perpassava as políticas do país e do reconhecimento acerca do drama vivido pelas famílias

sem condições de colocar os filhos nas escolas, que existiam em número escasso. Em declaração do próprio Djalma, existiam, na ocasião, 205 "escolinhas" para erradicação do analfabetismo de crianças entre sete e dez anos, quando se faziam necessárias mil oitocentos e setenta e oito (1.878) instituições escolares (GÓES, 2005)..

A situação da cidade de Natal (RN), de acordo com o Censo do IBGE de 1960, era caótica, pois dos cento e sessenta mil (160.000) habitantes, sessenta mil, quinhentos e vinte e quatro (60.254) eram analfabetos, sendo trinta e cinco mil, oitocentos e dez (35.810) crianças e vinte e quatro mil, quatrocentos e quarenta e quatro (24.444) adultos. A cidade contava apenas com dez (10) grupos escolares.

A criação das escolas radiofônicas, em 1958, foi uma medida voltada para a alfabetização de adultos, quando, através do rádio se transmitia educação de base, principalmente para a população do campo, espaço onde se encontravam 71,5% dos analfabetos do estado do RN (GERMANO; PAIVA, 2005).

Na época do movimento "De Pé no Chão também se Aprende a Ler", em Natal (RN), foram criadas, também, as praças de cultura, as bibliotecas populares e os círculos da cultura, coral, jograis e teatros, galeria de arte na praça da matriz, edição do livro de leitura para adultos do programa, edição de livros de literatura de cordel, mobilização de grupos de representação de autos populares, cantos e danças folclóricas, em exibição em muitos palanques erguidos na cidade, "[...] dando vida e cor aos ciclos junino e natalino (GÓES, 2005, p. 10-11). Tais iniciativas se constituíram em marcos da evolução político-educacional vivida na cidade entre 1961 até 1964, quando o regime da ditadura militar interrompeu o processo sumariamente.

A campanha "De Pé No Chão também Se Aprende A Ler" foi desenvolvida em dezessete (17) prefeituras do RN e em 1964, quarenta (40) prefeitos se reuniram em Natal, em apoio a essa política educacional, sendo fundada a Frente de Educação Popular do RN, que não chegou a funcionar, impedida pelo golpe de Estado naquele mesmo ano.

Na educação de jovens e adultos, a campanha utilizou o método de Paulo Freire, voltado para promover a alfabetização em quarenta (40) horas, assim como canalizou os sentimentos de altruísmo e patriotismo que tomavam conta da população. As pessoas se apresentavam para ensinar, voluntariamente, o que não implicava em custos para a prefeitura. Meninos e meninas que estudavam no Grupo Escolar Isabel Gondim eram recrutados para ensinar nos pavilhões ou mesmo nas casas dos moradores dos bairros, que formavam grupos de adultos que queriam se alfabetizar (GÓES, 2005).

Nessa mesma época foi criado o Centro de Formação de Professores, que passou a direcionar a campanha, bem como outra campanha intitulada "De pé no chão também se aprende uma profissão", quando crianças e adultos aprendiam a exercer profissões básicas.

O regime de ditadura militar, vigente no país a partir de 1964, extinguiu o trabalho fundamentado na perspectiva freiriana, não só no Rio Grande do Norte, mas em todo o país, havendo um redirecionamento voltado para uma proposta com características assistencialista e conservadora, consolidada com a criação do Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), em 1967 (GÓES, 2005).

A criação do MOBRAL foi intensamente divulgada e o movimento foi lançado no país inteiro, sendo disseminado um trabalho extremamente centralizado e controlado pelo Governo Militar, voltado para a população de 15 a 30 anos, através de um processo de alfabetização funcional – aquisição de técnicas elementares de leitura, escrita e cálculos, negando toda e qualquer atividade crítica e problematizadora, anteriormente desenvolvida com base nas idéias de Paulo Freire (CUNHA, 1999).

Juntamente com o MOBRAL, o governo lançou o Programa de Educação Integrada (PEI), que correspondia ao curso primário, permitindo a continuidade dos estudos por parte daqueles que se alfabetizavam ou aqueles que já eram alfabetizados e dominavam, mesmo que de forma precária, os processos de leitura e escrita.

Em 1974, o MEC propôs a criação dos Centros de Estudos Supletivos (CES), que de acordo com Soares (1996), assumiram características de superficialidade, através de práticas tecnicistas, adotando módulos instrucionais, atendimento individualizado, auto-instrução, individualismo, certificação rápida. Os Centros tinham o objetivo de escolarizar um grande número de pessoas, com um baixo custo operacional, satisfazendo a um mercado competitivo que exigia níveis de escolarização cada vez maiores.

Com a abertura política iniciada na década de 1980, os movimentos sociais propiciaram novos encaminhamentos para os projetos de alfabetização de jovens e adultos, provocando o descrédito no MOBRAL que, dessa forma, foi extinto em 1985, sendo criada a Fundação Educar. Ocorreu uma descentralização da execução dos programas, cujas iniciativas passaram a ser responsabilidade dos estados e municípios, com o apoio do governo federal, acontecendo, também, no âmbito das entidades civis e empresas conveniadas a essas entidades.

A Fundação Educar era vinculada ao Ministério da Educação e desenvolvia ações diretamente voltadas para a alfabetização de jovens e adultos, exercendo o controle sobre os recursos oriundos do governo federal para as instituições e secretarias estaduais e municipais.

O modelo de alfabetização conscientizadora voltou a vigorar nas propostas de educação de jovens e adultos, com o novo estado democrático vivido no país, e muitos avanços foram verificados, entre eles o tempo maior para o processo de alfabetização, de modo que o aluno se apropriasse melhor do aprendizado da leitura e da escrita, podendo fazer uso dessa aprendizagem em seu cotidiano, bem como ter condições de dar continuidade aos seus estudos, uma vez alfabetizado.

Dessa forma, a alfabetização passa a fazer parte de um processo contínuo de educação de jovens e adultos, sendo os conteúdos matemáticos inseridos nesse processo, até mesmo por solicitação dos próprios alunos.

Além da preocupação com o tempo de escolarização, em 1985 foram iniciadas as discussões sobre as práticas de alfabetização, quando muitas críticas foram feitas aos métodos de cartilhas, voltadas para transcrever e decifrar letras e sons, o que resultava em um aprendizado de silabação e leitura de enunciados montados previamente, sem maiores significados dos alunos.

Tais mudanças consistiram em desenvolver um trabalho considerando o conhecimento de vida dos alunos e isso seria válido, tanto no campo da escrita como no da leitura, acreditando-se que uma ação voltada para a utilização de textos significativos, voltados para a realidade dos alunos e a perspicácia do professor, daria mais suporte à aprendizagem e os resultados seriam mais positivos do que o trabalho fundamentado nas práticas de memorização, pautadas em palavras soltas, muitas vezes até descontextualizadas.

A Constituição Federal de 1988 amplia o direito à Educação Básica aos jovens e adultos, como "[...] resultado do envolvimento no processo constituinte, de diversos setores progressistas que se mobilizaram em prol da ampliação dos direitos sociais e das responsabilidades do Estado, no atendimento às necessidades dos grupos sociais mais pobres" (DI PIERRO et al., 2001, p. 63).

Em 1990, foi extinta a Fundação Educar, havendo uma retração nas políticas públicas para a educação de jovens e adultos, ocasionando um déficit na qualidade da educação oferecida a essa população, em decorrência da falta de recursos materiais, pedagógicos e, muitas vezes, humanos.

O MEC, então, desencadeou o Programa Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), com o objetivo de alfabetizar crianças, jovens e adultos, através de comissões envolvendo órgãos governamentais e não governamentais. O referido programa foi encerrado um ano depois de instaurado, em decorrência da falta de controle sobre a destinação de recursos (DI PIERRO, 2001).

Em 1996 verificou-se um retrocesso no âmbito das políticas voltadas para a educação de jovens e adultos, quando "[...] uma Emenda Constitucional suprimiu a obrigatoriedade do ensino fundamental aos jovens e adultos, mantendo apenas a garantia de sua oferta gratuita. Essa formulação desobriga o Estado de uma ação convocatória e mobilizadora no campo da educação de adultos [...]" (DI PIERRO, 2001, p. 67).

Nesse mesmo ano foi criado o programa Alfabetização Solidária, não como projeto do governo, mas como uma Organização não governamental (ONG), que em 1998 passou a ser chamada de Alfabetização Solidária (Alfasol). Nessa entidade todo o trabalho é desenvolvido, até os dias atuais, com base em parcerias mantidas com o MEC, empresas públicas e privadas, pessoas físicas, organizações governamentais municipais e estaduais, instituições de ensino superior e outras.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) de 1996 diluiu as funções do ensino supletivo nos objetivos e formas de atendimento no ensino regular, mantendo a ênfase nos referidos exames, rebaixando a idade mínima de acesso à certificação através dos mesmos, para 15 anos no ensino fundamental e 18 para o ensino médio, resultando em um processo de aceleração do ensino regular, bem como de aproximação da educação de jovens e adultos do ensino regular acelerado (DI PIERRO, 2001).

Ainda com relação à LDB, esse normativo estabelece em seu artigo 4º, que "O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de ensino obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria". O artigo 37º, em seu parágrafo primeiro estabelece que "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". Assim, fica clara, no plano teórico, a intenção de assegurar educação gratuita e de qualidade para esse segmento populacional.

Em 2000 foi publicada a Resolução CNE/CEB 01 que instituiu as Diretrizes e Bases para a Educação de Jovens e Adultas, legitimando a EJA, conforme já registramos

inicialmente, como modalidade de ensino da Educação Básica. Na Resolução é reafirmada a intenção de assegurar equidade e valorizar a diferença, necessárias ao ensino para essa categoria.

Com a intensificação dos movimentos em prol da inclusão e do discurso de educação para todos, a educação de jovens e adultos tem sido palco de intensas discussões e documentos internacionais tem tratado a questão, no sentido de garantir a melhoria da qualidade dessa modalidade educacional, oferecendo mais oportunidades de participação das pessoas que dela necessitam e a ela recorrem.

Documentos como a Declaração de Hamburgo e a Agenda para o Futuro da Educação de Adultos, resultantes da V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos (V CONFINTEA), realizada em Hamburgo, Alemanha, em julho de 1997, são verdadeiros distintivos para a busca de avanços da EJA, principalmente no que se refere aos direitos à educação por parte da população e o dever do Estado em oferecê-la.

Tais documentos são demarcados pela preocupação e pelo compromisso com a promoção de políticas eficientes, por parte do Estado, bem como as exigências da sociedade contemporânea, impondo à EJA alcançar "[...] novas dimensões, propiciando a formação integral do ser humano e a consciência de suas potencialidades como ser criador [...]" (PAIVA et al., 2004, p. 31), tornando essa modalidade de ensino em um dos principais meios

> [...] para se aumentar significativamente a criatividade e a produtividade, transformando-as numa condição indispensável para se enfrentar os complexos problemas de um mundo caracterizado por rápidas transformações e crescente complexidade e riscos (BRASIL,1999, p. 2).

A V CONFINTEA, como diz Varela (2011, p.139) "[...] no que se refere à inclusão escolar das pessoas com deficiência ou necessidades educacionais especiais, pode ser entendida como um rico momento de articulação entre a Educação Especial e a EJA, ao reconhecê-la como espaço de desenvolvimento da identidade cidadã promovendo a (res) significação da vida dos sujeitos a partir da educação [...]". Tal observação pode ser confirmada no tema VIII da Agenda para o Futuro, que em seu item 43, que afirma: O direito à educação é um direito universal, que pertence a cada pessoa. Embora haja concordância em que a educação de adultos deve ser aberta a todos, na realidade, bastantes grupos ainda estão excluídos: pessoas idosas, migrantes, ciganos, ouros povos fixados a um território ou

nômades, refugiados, deficientes e reclusos, por exemplo," (DECLARAÇÃO DE HAMBURGO SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 1999, p. 50).

As intenções da V CONFINTEA foram reafirmadas na VI Conferência do mesmo nome, realizada em Belém (PA) no período de 01 a 04 de dezembro de 2009, quando se reuniram os 144 países membros da UNESCO, representantes da sociedade civil, parceiros sociais, agências das Nações Unidas, organismos intergovernamentais e do setor privado, para "[...] fazer um balanço dos avanços alcançados na aprendizagem e educação de educação de adultos desde a CONFINTEA VI" (BRASIL, 2010a, p. 5).

O referido documento no eixo em que ressalta as questões da" participação, inclusão e equidade" no item 15, considera que

> A educação inclusiva é fundamental para a realização do desenvolvimento humano, social e econômico. Preparar todos os indivíduos para que desenvolvam seu potencial contribui significativamente para incentivá-los a conviver em harmonia e com dignidade. Não pode haver exclusão decorrente de idade, gênero, etnia, condição de imigrante, língua, religião, deficiência, ruralidade, identidade ou orientação sexual, pobreza, deslocamento ou encarceramento. É particularmente importante combater o efeito cumulativo de carências múltiplas. Devem ser tomadas medidas para aumentar a motivação e o acesso de todos (BRASIL, 2010a, p. 11).

No que diz respeito à "qualidade" do ensino, no item "c" o documento apresenta o compromisso de "melhorar a formação, a capacitação, as condições de emprego e a profissionalização dos educadores de adultos, por exemplo, por meio do estabelecimento de parcerias com instituições de ensino superior, associações de professores e organizações da sociedade civil (BRASIL, 2010a, p. 12).

Além dos pontos acima mencionados, foram discutidos em Belém outros eixos temáticos, tais como: alfabetização de adultos, políticas e medidas legislativas, governança, financiamento, monitoramento da implementação das medidas a serem adotadas, de acordo com as orientações dadas.

A reflexão sobre o movimento histórico de configuração da EJA nos permite entender que as fragilidades e contradições que se evidenciam, não se dão por falta de normativos, ideias, boas intenções, compromisso por parte de alguns e sim, como resultantes de descontinuidade de políticas governamentais; falta de recursos suficientes; de formação continuada para os professores; de metas estabelecidas e cumpridas tempestivamente; de estratégias de colaboração e inovação, com vistas à melhoria na qualidade do ensino e falta de

mecanismos eficientes de monitoramento e avaliação com redirecionamentos tempestivos das ações que apresentem resultados insuficientes, entre outros.

No que diz respeito aos alunos com deficiência, não vislumbramos no Marco de Ação de Belém, assim como em outros relatórios já emitidos, um direcionamento mais circunstanciado, parecendo não haver uma preocupação para com esse segmento populacional que, a cada dia, vem se tornando usuário dessa modalidade de ensino.

Não podemos perder de vista que um número significativo de pessoas jovens e adultas com deficiência (mais especificamente com deficiência intelectual) apresenta uma distorção entre a idade e o ano de escolarização, tendo que recorrer à EJA como alternativa de espaço de inclusão escolar, trazendo à tona, a necessidade de um enfoque mais efetivo no que concerne às práticas vinculadas à Educação Especial nessa modalidade educacional.

No âmbito do Brasil, observamos que a Educação Especial, desde a LDB (1996) tem sido colocada como tema transversal junto aos diferentes níveis da Educação Básica e no Ensino Superior, sem que, no entanto, isso esteja posto com relação à EJA, principalmente no que se refere ao Ensino Fundamental e Ensino Médio, espaço de escolarização que se oferece às pessoas com deficiência nas fases jovem e adulta da vida.

Quando nos reportamos à população que procura a EJA na atualidade, encontramos jovens e adultos não somente analfabetos, mas egressos do sistema regular de ensino, muitas vezes com histórias de fracasso escolar, que resultam num processo de exclusão educacional.

O número de jovens e adultos que buscam a EJA tem aumentado consideravelmente nas últimas décadas e a população, de um modo geral, é composta de alunos que chegam às salas de aula "[...] desmotivados, desencantados com a escola regular, com histórico de repetência de um, dois, três anos ou mais. Muitos deles sentem-se perdidos no contexto atual, principalmente em relação ao emprego e à importância do estudo para a sua vida e inserção no mercado de trabalho" (BRUNEL, 2004, p. 9).

Um ponto que merece ser esclarecido na discussão em pauta é com relação à definição de quem seria jovem e quem seria adulto, no contexto da EJA. De acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) são crianças as pessoas até 12 anos e adolescentes aquelas com idade entre 12 e 18 anos. No que diz respeito à classificação de jovens e adultos, de acordo com a Organização Internacional do Trabalho (OIT), jovens seriam os que se encontram entre 15 e 24 anos, quando haveria o corte entre a juventude e a fase adulta da vida.

De acordo com a Resolução CNE/CEB nº 01, de 05 de julho de 2000, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, em seus artigos 7º e 8º, a idade mínima para o ingresso naquela modalidade educacional é de 15 anos para o Ensino Fundamental e 18 anos para o Ensino Médio, o que reafirma a pessoa jovem como sendo aquela com idade a partir de 15 anos.

Um segundo aspecto a ser considerado é com relação às expectativas da população que procura a EJA. Os adolescentes jovens geralmente procuram essa modalidade de ensino em virtude de uma experiência de repetências, ou mesmo de não frequência regular à escola. São geralmente alunos que têm "[...] uma relação conflituosa com as rotinas escolares. Com relação a eles o grande desafio é a reconstrução de um vínculo positivo com a escola e, para tanto, o educador deverá considerar em seu projeto pedagógico, as expectativas, gostos e modos de ser característicos dos jovens" (RIBEIRO, 1997, p. 43).

Com relação aos adultos, estes são, geralmente, pessoas que desejam alfabetizar-se ou retomar o ensino fundamental e médio, formando grupos bastante heterogêneos no que se refere à idade, etnia, religião, estado civil, condição econômica. Geralmente, são pessoas das camadas mais populares, donas de casa, operários da construção (serventes ou auxiliares de pedreiros), auxiliares em oficinas mecânicas, feirantes, agricultores, auxiliares de serviços gerais, trabalhadores informais, empregadas domésticas, entre outras profissões.

Encontram-se, também, nas salas de aula de EJA, grupos de adultos alfabetizados, de certa forma, letrados, os quais, pelos mais diversos motivos abandonaram a escola, voltando depois de muito tempo, para retomar o processo de aprendizagem escolar e conclusão dos graus de Ensino Fundamental e Médio. Essas pessoas almejam adquirir condições para se submeter aos concursos públicos ou privados, ou mesmo ascender na ocupação que exercem em seus espaços de trabalho. São, comumente, balconistas, caixas de supermercados, frentistas, desempregados, auxiliares de escritórios, recepcionistas, trabalhadores autônomos, entre outros.

Em todos os casos, tanto jovens como adultos, seja na escola pública ou na particular, já alfabetizados ou analfabetos, são pessoas que trazem para as salas de aula de EJA um saber apropriado, adquirido através das experiências acumuladas em suas trajetórias de vida. São pessoas que, apesar do pouco aprendizado escolar, ou mesmo um aprendizado fragmentado e esquecido ao longo dos caminhos trilhados pela vida, conseguem criar alternativas de ordem cognitiva, para resolver problemas que o cotidiano lhes impõe.

Os alunos e alunas da EJA são, em sua maioria, pessoas que se encontram numa significativa e expressiva condição de desvantagem e desigualdade perante aqueles que usufruem das modalidades de ensino regular. São pessoas que não conseguem se incluir no mercado de trabalho para o exercício de atividades mais valorizadas, que exigem um saber acadêmico mais avançado e mais elaborado.

As desvantagens acumuladas ao longo da vida, com relação ao aprendizado, provocam nessa população uma situação na qual a baixa estima resulta em uma sensação de incapacidade, de derrota e de impossibilidades de avanços, principalmente nos mais jovens, que reagem com atitudes de grosseria ou de rebeldia no âmbito da escola (BRUNEL, 2004).

Os alunos da EJA geralmente assumem para si próprios a culpa e a responsabilidade total sobre a situação que enfrentam, sem a dimensão de que são parte integrante e vítimas de um complexo sistema político, econômico, cultural e social, que nega oportunidades igualitárias, que estigmatiza, que discrimina e que exclui radicalmente aqueles que não derem as respostas exigidas para se incluírem e assim permanecerem na gigantesca engrenagem do projeto capitalista vigente na sociedade (BRUNEL, 2004).

Essa culpabilidade pode ser decorrente do fato de que, como diz Andrade (2004, p. 01) "[...] de um modo geral, os sujeitos da EJA são tratados como uma massa de alunos, sem identidade, qualificados sob diferentes nomes, relacionados diretamente ao chamado fracasso escolar [...]", constituída geralmente pelas camadas mais empobrecidas e marginalizadas, vítimas de um discurso escolar que as trata, a priori, como repetentes, evadidos, defasados, aceleráveis (ARROYO, 2001), Tais discursos, consequentemente deixam de fora

> [...] dimensões da condição humana desses sujeitos, básicas para o processo educacional. Ou seja, concepções e propostas de EJA comprometidas com a formação humana passam, necessariamente, por entender quem são esses sujeitos e que processos pedagógicos deverão ser desenvolvidos para dar conta de suas necessidades e desejos (ANDRADE, 2004a, p. 01).

Partindo dessa realidade, percebemos que, no exercício das práticas atuais de ensino, é tarefa árdua do educador da EJA reconstruir e reformular, junto aos alunos, valores e concepções de mundo, que correspondem a imagens depreciativas da escola e de si mesmos, através de uma proposta crítica e provocadora de reflexões pautadas no saber que eles trazem para a escola.

É competência do educador da EJA, transformar os alunos em participantes ativos dos processos de escolarização, mostrando aos mesmos que "[...] o exercício da curiosidade

convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser" (FREIRE, 2001, p. 98).

No fazer pedagógico do educador da EJA, há uma necessidade imperiosa: ajudar os alunos a falarem, exercitarem sua criticidade, deixando de ser "neutros" diante da realidade vivida, buscando os sentidos e os significados que se encontram latentes nas práticas sociais dominantes, que oprimem e impedem mudanças.

Não dá para perder de vista o fato de que, na maioria das vezes, o aluno da EJA apresenta-se

> [...] temeroso, sente-se ameaçado, precisa ser estimulado, criar auto-estima, pois a sua 'ignorância' lhe traz tensão, angústia, complexo de inferioridade. Muitas vezes tem vergonha de falar de si, de sua moradia, de sua experiência frustrada da infância, principalmente em relação à escola. É preciso que tudo isso seja verbalizado e analisado (GADOTTI, 2005, p. 39).

Dessa forma, a EJA não pode se constituir em espaço para o exercício de uma prática autoritária, homogênea e sem significado, uma vez que, na relação professor e aluno, este último deve sentir-se à vontade para expor suas idéias, suas experiências de vida, suas suposições, seus temores, seus sonhos e desejos, suas frustrações e esperanças, seus saberes e sua ignorância, diante do grupo e diante daquele que, historicamente, detém o saber na sala de aula – o professor.

Para que as práticas de ensino e aprendizagem se desenvolvam nessa perspectiva, faz-se necessária a instituição, na sala de aula, entre alunos e professores, de relações de solidariedade, de confiança, de respeito às diferenças que cada um apresenta em sua singularidade e que a autoridade do educador possa se legitimar através da "[...] generosidade, da segurança e da competência profissional, aliadas a sua experiência de vida e nunca pela força ou pelo autoritarismo" (BRUNEL, 2004, p. 60).

Não queremos dizer que, em função do expressivo número de alunos adolescentes e jovens que a frequentam atualmente, a EJA deva reproduzir as mesmas formas de organização, currículos, métodos e materiais da Educação Básica. Pelo contrário, em função das questões acima expostas, quando a diversidade se sobrepõe no universo dos alunos, o que se recomenda é "[...] flexibilizar currículos, meios e formas de atendimento, integrando as dimensões de educação geral e profissional, reconhecendo processos de aprendizagem informais e formais, combinando meios de ensino presenciais e à distância, de modo a que os

indivíduos possam obter novas aprendizagens e a certificação correspondente mediante diferentes trajetórias formativas" (DI PIERRO et al, 2001, p. 71).

Não podemos, também, deixar de evidenciar os programas desenvolvidos pelo Ministério de Educação, criados para fortalecer as ações direcionadas à EJA, tais como: Programa Brasil Alfabetizado, voltado para a alfabetização de jovens, adultos e idosos, desenvolvido em todo o território nacional, atendendo prioritariamente os municípios que apresentam taxa anual de analfabetismo igual ou maior que 25% da população; Programa Agenda Territorial de Desenvolvimento Integrado de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos no Brasil, cujo objetivo é estabelecer uma agenda com as metas anuais para a EJA, por parte dos estados e municípios, sob acompanhamento do MEC; Programa ProJovem Campo, destinado a qualificação profissional e escolarização aos agricultores entre 18 e 29 anos, que não concluíram o Ensino Fundamental; Programa ProJovem Urbano, cuja finalidade é reinserir jovens nos processos de escolarização, com vistas à conclusão do Ensino Fundamental, para posterior qualificação profissional.

Tais programas, paralelos aos normativos que dão à EJA a característica de modalidade educacional institucionalizada como integrante da Educação Básica, representam as práticas vigentes no Brasil, voltadas para a educação de jovens e adultos e são implementados para a democratização de oportunidades educacionais que, não podemos perder de vista, colocam a EJA como o lugar daqueles que "[...] podem menos e também obtém menos [...]" (ARROYO, 2001, p. 10).

4.2 A EJA como espaço escolar das pessoas com deficiência intelectual

A possibilidade de frequentar as salas de aula da EJA deveria, a priori, representar para as pessoas com deficiência intelectual, pelo que foi exposto no item anterior, uma oportunidade de vivenciar processos de mediações sociais com pessoas igualmente jovens e adultas, podendo adentrar novas experiências coletivas, a partir do contato com signos, saberes, crenças, valores e modelos de comportamento que fazem parte da cultura jovem e adulta e que, na maioria das vezes, se constitui em algo inatingível para essa população.

A inclusão escolar no âmbito da EJA, por sua vez, dado o caráter político e objetivos desta modalidade de educação, suscita nos que participam do movimento pro inclusão escolar, expectativas de que as interações e mediações pedagógicas que se configuram no convívio entre as pessoas com deficiência intelectual e os outros adultos (educadores e alunos) ensejem

maiores possibilidades de acesso e compreensão da realidade social, da condição de sujeitos jovens e adultos e de suas implicações.

Sabemos da importância dos processos relacionais, uma vez que os mesmos mobilizam e articulam as dimensões cognitiva e afetiva do funcionamento psicológico. Dimensões que não podem ser separadas, tendo em vista que

> A separação do intelecto e do afeto, diz Vygotsky, enquanto objeto de estudo, é uma das principais deficiências da psicologia tradicional [...] considerando-se que [...] o pensamento tem sua origem na esfera da motivação, a qual inclui inclinações, necessidades, interesses, impulsos, afeto e emoção (OLIVEIRA, 1992, p. 76).

De acordo com a perspectiva histórico-cultural, em todas as etapas do desenvolvimento humano, afeto e intelecto se entretecem, se inter-constituem tendo como base a história e a cultura. Assim,

> [...] é nas atividades partilhadas e, portanto, nas interações sociais que vamos ter o entrelaçamento das dimensões cultural e histórica, constitutivas do funcionamento humano. É nas atividades que se concretiza o relacionamento do micro universo das funções psicológicas humanas e as condições macro sociais (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 41).

História e cultura, na atualidade, conduzem à EJA os jovens e adultos com deficiência intelectual e a inclusão escolar pode representar excelente campo de participação social para essa população. Nesse sentido, as pessoas com deficiência intelectual inserem-se no processo escolar como produtos e produtores das relações que se estabelecem e as suas presenças devem instigar uma prática voltada para a aprendizagem escolar e o desenvolvimento em seu sentido mais amplo, libertando-as da concepção estigmatizante que desconsidera suas possibilidades de transformação e participação.

Quando discutimos essas possibilidades, não podemos negligenciar as formas como professores, alunos e profissionais envolvidos no campo de atuação da EJA, assumem, concebem e vivenciam, no cotidiano da escola, a presença de pessoas com deficiência intelectual, atentando para os direcionamentos pedagógicos que definem as práticas de ensino e aprendizagem, as relações interpessoais que as conformam.

No presente trabalho, “mergulhamos” no cotidiano de uma escola de EJA, buscando compreender e registrar a realidade vivida, com o intuito de contribuirmos para as discussões

em curso, em todo o país, sobre inclusão escolar de jovens e adultos com deficiência intelectual.

Dando continuidade à elaboração do aporte teórico do trabalho, assim como discutimos a importância de compreensão da deficiência intelectual e suas implicações para o desenvolvimento humano e a construção histórica da EJA como campo efetivo de atendimento educacional aos alunos com essa deficiência, no próximo capítulo abordamos a questão da inclusão compreendendo-a como movimento político de busca de igualdade de direitos na existência da diversidade, a fim de subsidiarmos as reflexões durante as análises da realidade vivida por esses alunos na EJA.

5 A INCLUSÃO COMO MOVIMENTO EM BUSCA DE IGUALDADE NA DIVERSIDADE

O movimento pela inclusão social, desencadeado no início da década de 1990, tem sido caracterizado como um confronto às mais diversas formas de discriminação e de ações excludentes que perpassam os processos de relações sociais, educacionais, jurídicas, econômicas e políticas que constituem o projeto de sociedade vigente, onde o discurso de igualdade na diversidade apresenta-se contraditório.

Neste capítulo, optamos por fazer uma reflexão sobre as ambigüidades que perpassam esse movimento, ressaltando a ambiguidade que perpassa o mesmo, no que diz respeito ao intenso aparato de leis internacionais e nacionais e suas aplicações nos diversos segmentos da sociedade.

5.1 A ambiguidade perpassando os conceitos de inclusão e exclusão

Na verdade, quando se fala em inclusão, não há como negar os malefícios da exclusão social, em sua natureza classificatória, gerando uma imensa batalha entre opressores e oprimidos, entre justiça e injustiça, entre igualdade e desigualdade.

Sobre o conceito de exclusão, Sawaia (2009, p.7) chama a atenção para a ambiguidade que o norteia, destacando que duas formas de análises sobre o mesmo se destacam entre as demais: as que são centradas no econômico, abordando a questão como "[...] sinônimo de pobreza e as centradas no social, que privilegiam o conceito de discriminação, minimizando o escopo analítico fundamental da exclusão que é o da injustiça social."

A exclusão, discutida mundialmente nas mais diversas concepções e não somente a da miséria, representa a desqualificação social e a identidade negativa, provocadoras do descrédito junto aos excluídos, representando, como diz Sawaia (2009, p. 9), um

> [...] processo complexo e multifacetado, uma configuração de dimensões materiais, políticas, relacionais e subjetivas. É processo sutil e dialético, pois só existe em relação à inclusão como parte constitutiva dela [...] É um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros. É produto do funcionamento do sistema.

Os processos de exclusão são, pois, constituídos de confrontos que dão origem aos movimentos em prol da inclusão, operando nas dimensões do natural, do social e do

psicológico, de tal forma que "[...] o papel de excluído engole o homem. Aquilo que, inicialmente, é um comportamento social, configurado no processo de inclusão do excluído, acaba por naturalizar-se [...]" (SAWAIA, 2009, p. 12), colocando o sujeito em um espaço necessário para a manutenção da ordem social, resultando, muitas vezes, em intenso sofrimento para o mesmo.

A condição de excluído, que significa não só carência material, mas, sobretudo o não reconhecimento do sujeito, que muitas vezes, além de ignorado é "[...] considerado nefasto ou perigoso à sociedade" (MARTINS, 1997, p. 16-17). Isto provoca uma situação de marginalidade social, que se faz presente nas mais diversas categorias historicamente estigmatizadas.

É nesse contexto permeado por contradições e pelas inúmeras discussões, que comprovam o sofrimento de determinados grupos de excluídos, em função de necessidades éticas e afetivas, de necessidade de valorização da diversidade (SAWAIA, 2009), que os estudos acerca da inclusão social se delineiam, se intensificam e buscam se materializar, diminuindo as injustiças sociais perpetuadas ao longo da história.

Sassaki (1997, p. 41) define inclusão social como

> [...] processo pelo qual a sociedade se adapta para poder incluir, em seus sistemas sociais gerais, pessoas com necessidades especiais e, simultaneamente estas se preparam para assumir seus papéis na sociedade. A inclusão social constitui, então, um processo bilateral, no qual as pessoas, ainda excluídas, e a sociedade, buscam, em parceria, equacionar problemas, decidir sobre soluções e efetivar a equiparação de oportunidades para todos.

Além da definição, o autor chama a atenção para o fato de que a prática da inclusão se fundamenta nos seguintes princípios:

> [...] a aceitação das diferenças individuais, a valorização de cada pessoa, a convivência dentro da diversidade humana, a aprendizagem através da cooperação. A diversidade humana é representada principalmente por origem nacional, sexual, religião, gênero, cor, idade, raça e deficiência (SASSAKI, 1997, p. 42).

A construção de um projeto societário inclusivo, como vimos anteriormente, não é tão simples como faz parecer a definição e princípios acima especificados, uma vez que isso depende, prioritariamente, de fatores como aqueles apontados por Omote (2004, p. 303), quando o mesmo analisa que no modelo vigente, a sociedade se apresenta

> [...] amplamente diversificada na sua constituição, desigual nos direitos e iníqua na distribuição das riquezas. A administração dessa diversidade, em direção a uma sociedade mais inclusiva, implica igualdade de direitos na diversidade – inclusive diversidade na capacidade de contribuir para o bem comum – e implica ampla possibilidade de mobilidade social.

No entanto, são justamente esses indicadores que solicitam a construção de uma sociedade inclusiva, em busca da valorização e do respeito aos direitos das pessoas e priorizando as possibilidades de ação de cada cidadão ou cidadã.

Construir e viver um projeto inclusivo em uma sociedade que historicamente tem buscado superar as diferenças, as injustiças, a discriminação e o preconceito, como afirma Padilha (2004), representa o grande desafio na luta contra a exclusão que se faz presente, através da opressão, da negação de participação social efetiva para todos.

A vivência de um processo de inclusão exige, antes de tudo, uma atitude de indignação, de não aceitação a qualquer forma de preconceito, discriminação, injustiça. Exige, como diz Freire (2000), uma atitude de rebeldia, de enfrentamento, de disponibilidade para a mudança, que mesmo sendo difícil, é possível. Exige um contínuo conflito entre o que incluir e o que excluir, provocando reflexões permanentes acerca das ações planejadas e executadas, com aceitação às necessidades de mudança.

A mudança, por sua vez, acontecerá a partir da revisão de conceitos que historicamente perpassam os processos de relações sociais, interfererindo diretamente na vida das pessoas e nas suas oportunidades reais de desenvolvimento. Isso significa revisão de concepções, o que "[...] não é uma atitude isolada ou individual. É tomada de decisão política" (PADILHA, 2007, p.96).

Dessa forma, a inclusão é uma discussão que necessita de mecanismos que, além do protagonismo arbitrário de alguns setores que regem as práticas de vida em sociedade, possibilitem o convívio e a participação das pessoas com as mais diversas diferenças, em situações de vida que, ao mesmo tempo, favoreçam e assegurem seus direitos civis e sociais, o que implica, seguramente, em uma mudança radical de valores e crenças culturalmente construídos ao longo da história da humanidade, em vigor até os dias atuais..

Assumindo a configuração de movimento de luta e resistência, a inclusão se constitui foco de intensos debates que resultam em decisões jurídicas voltadas para a garantia de direitos humanos, o que – vale salientar – nem sempre significa o exercício pleno desses direitos nas experiências de vida das pessoas. É possível afirmar que o exercício do direito conquistado e implementado por força da lei, sem a aprovação social, muitas vezes reveste-se

de uma desigualdade maior do que a vivida anteriormente, gerando uma contradição perniciosa, onde a lei passa a ter um valor inquisitivo à realidade concreta.

A história da humanidade tem sido perpassada por esse movimento contraditório e isso se torna especificamente mais notório, ao analisarmos a Declaração de Direitos do Homem e do Cidadão, promulgada em 1789 pelos franceses e acatada mundialmente. Mais de dois séculos depois, os ideais de liberdade, fraternidade e igualdade não se transformaram em realidade para a maioria da população que se encontra na situação de pobreza, bem como aqueles que se encontram em situação de exclusão por qualquer outro motivo.

Outro documento que pode ser mencionado nessa reflexão é a Declaração Universal dos Direitos Humanos, promulgada em 1948, pela Organização das Nações Unidas – ONU, cujo teor ideológico nunca saiu do papel para uma imensa parcela populacional no mundo inteiro.

No âmbito das questões relativas às pessoas com deficiência, os processos históricos, culturais e sociais não tiveram um rumo diferente e, a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos, são inúmeros os documentos normativos em prol da garantia de direitos para esse segmento da população.

Um documento que representa o marco dessa luta é a Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes, promulgado em 1975, pela ONU, garantindo, em seu artigo 2º, direitos a todas as

> [...] pessoas deficientes, sem qualquer descrição ou discriminação com base em raça, cor, sexo, língua, religião, opiniões públicas ou outras, origem social ou nacional, estado de saúde, nascimento, ou qualquer outra situação que diga respeito ao deficiente ou a sua família (ONU, 1975, p. 1).

De acordo com a Declaração, as pessoas com deficiência têm direito "[...] ao respeito por sua dignidade humana" (Art. 3º); "[...] a medidas que visem capacitá-las a tornarem-se tão autoconfiantes quanto possível" (Art. 5º); "[...] a serviços que lhes possibilitem o máximo desenvolvimento de sua capacidade e habilidades e que acelerem o processo de sua integração social (Art. 6º).

Ainda com relação à luta pelos direitos, 1981 foi ratificado pela ONU como o Ano Internacional das Pessoas Deficientes, ocasião em que foi elaborado o "Programa de Ação Mundial Relativo às Pessoas com Deficiência", com o objetivo de garantir "[...] o direito das pessoas com deficiência as mesmas oportunidades dos demais cidadãos, e a desfrutar, com

equidade, da melhoria das condições de vida resultantes do desenvolvimento econômico e social" (ARANHA, 2004, p. 39).

Em 1993, durante a Assembléia Geral da ONU, foi elaborado o documento "Normas sobre a equiparação de oportunidades para pessoas com deficiência", em cujo teor se faz presente "[...] um firme compromisso moral e político da parte dos Estados, no sentido de adotar medidas destinadas a garantir a igualdade de oportunidades para as pessoas com deficiência" (ARANHA, 2004, p. 40).

Durante a Reunião da Cúpula Social, realizada em Copenhague, em 1995, evento que teve o objetivo de buscar ações inclusivas, extensivas às pessoas com deficiência, no sentido de erradicar a pobreza, o desemprego e a marginalização, foi firmado pelos representantes de ONGs do mundo inteiro, o compromisso de "Garantir em todos os níveis, oportunidades educacionais igualitárias para as crianças, jovens e adultos com deficiência em ambientes integrados, considerando-se integralmente as diferenças e situações individuais (MITTLER, 2003, p. 46).

A Convenção de Guatemala, realizada em maio de 1999, na capital daquele país, denominada "Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra as Pessoas Portadoras de Deficiência", teve como objetivo de prevenir e eliminar todas as formas de discriminação, bem como propiciar a plena integração das pessoas com deficiência à sociedade. O documento apresenta no corpo de seu texto, as seguintes definições sobre a deficiência e a discriminação:

> Deficiência – o termo deficiência significa uma restrição física, mental ou sensorial de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social.
> Discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência – a) o termo discriminação contra as pessoas portadoras de deficiência significa toda diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, conseqüência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o reconhecimento gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos e suas liberdades fundamentais. b) Não constitui discriminação a diferenciação ou preferência adotada pelo Estado Parte para promover a integração social ou o desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência, desde que a diferenciação ou preferência não limite em si mesma o direito à igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação ou preferência. Nos casos em que a legislação interna preveja a declaração de interdição, quando for necessária e apropriada para o seu bem-estar, esta não constituirá discriminação (ONU, 1999, p.3).

O Brasil, na condição de Estado-Parte, ratificou a Convenção, por meio do Decreto 3.956, em outubro de 2001, no qual o governo se comprometeu a cumprir, sem nenhuma ressalva, todos os artigos do documento, buscando eliminar qualquer forma de discriminação contra a pessoa com deficiência, em qualquer uma das áreas sociais.

Em setembro de 1999, durante a Assembléia Governativa da International Rehabilitation, realizada em Londres, Inglaterra, foi elaborada a "Carta para o Terceiro Milênio", da qual destacamos o seguinte teor:

> Pessoas com deficiência devem ter um papel central no planejamento de programas de apoio à sua reabilitação; e as organizações de pessoas com deficiência devem ser empoderadas com os recursos necessários para compartilhar a responsabilidade no planejamento nacional voltado à reabilitação e à vida independente (ONU, 1999, p. 2).

Na referida carta, há, inclusive, um apelo feito aos países membros para que apóiem a promulgação de uma Convenção das Nações Unidas sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, como uma estratégia-chave para o atingimento dos objetivos da Assembléia, o que aconteceu em dezembro de 2006.

Ainda em 2001 aconteceu o Congresso Internacional "Sociedade Inclusiva", em Montreal, Canadá, quando foi elaborada a Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão, aprovada em 05 de junho do mesmo ano. O documento consiste em um

> [...] apelo aos governos, empregadores e trabalhadores, bem como à sociedade civil, para que se comprometam com, e desenvolvam o desenho inclusivo em todos os ambientes e serviços. Isto requer planejamento e estratégias de desenho intersetoriais, interdisciplinares, interativos e que incluam todas as pessoas (ONU, 2001, p.1)

Em junho de 2004, aconteceu também em Montreal, Canadá, a Conferência Internacional sobre Deficiência Intelectual. O evento foi realizado nos dias 05 e 06 de outubro de 2004 e deu origem à Declaração de Montreal sobre a Deficiência Intelectual. O documento se reveste de um caráter inovador, pois utiliza os termos "Nós" e "Declaramos", incluindo as próprias pessoas com deficiência intelectual como partícipes na sua elaboração, bem como propõe a oficialização da terminologia "deficiência intelectual" (em substituição à deficiência mental) por parte das Organizações Internacionais que, mundialmente, discutem e definem a questão.

A Declaração é iniciada com reflexões sobre os direitos básicos e liberdades fundamentais devidos às pessoas com deficiência intelectual, para, em seguida, enumerar os itens, conforme a Declaração Universal dos Direitos Humanos, merecendo destaque os itens 5 e 6, a saber:

> 5. a) Todas as pessoas com deficiências intelectuais são cidadãos plenos, iguais perante a lei e como tais devem exercer seus direitos com base no respeito nas diferenças e nas suas escolhas e decisões individuais. b) O direito à igualdade para as pessoas com deficiência intelectual não se limita à equiparação de oportunidades, mas requer também, se as próprias pessoas com deficiência intelectual o exigem, medidas apropriadas, ações afirmativas, adaptações ou apoios. Os Estados devem garantir a presença, a disponibilidade, o acesso e utilização de serviços adequados que sejam baseados nas necessidades, assim como no consentimento informado e livre destes cidadãos e cidadãs.
>
> 6.a) As pessoas com deficiências intelectuais têm os mesmos direitos que outras pessoas de tomar decisões sobre suas próprias vidas. Mesmo que algumas pessoas possam ter dificuldades de fazer escolhas, formular decisões e comunicar suas preferências, elas podem tomar decisões acertadas para melhorar seu desenvolvimento pessoal, seus relacionamentos e sua participação nas suas comunidades. Em acordo consistente com o dever de adequar o que está estabelecido no item 5.b, as pessoas com deficiências intelectuais devem ser apoiadas para que tomem suas decisões, as comuniquem e estas sejam respeitadas. Conseqüentemente, quando os indivíduos têm dificuldades para tomar decisões independentes, as políticas públicas e as leis devem promover e reconhecer as decisões tomadas pelas pessoas com deficiências intelectuais. Os Estados devem providenciar os serviços e os apoios necessários para facilitar que as pessoas com deficiências intelectuais tomem decisões significativas sobre as suas próprias vidas.
>
> b) Sob nenhuma condição ou circunstância as pessoas com deficiências intelectuais devem ser consideradas totalmente incompetentes para tomar decisões baseadas apenas em sua deficiência. Somente em circunstâncias mais extraordinárias o direito legal das pessoas com deficiência intelectual para tomada de suas próprias decisões poderá ser legalmente interditado. Qualquer interdição deverá ser por um período de tempo limitado, sujeito as revisões periódicas e, com respeito apenas a estas decisões, pelas quais será determinada uma autoridade independente, para determinar a capacidade legal.
>
> **c)** A autoridade independente, acima mencionada, deve encontrar evidências claras e consistentes de que apesar dos apoios necessários, todas as alternativas restritivas de indicar e nomear um representante pessoal substituto foram, previamente, esgotadas. Esta autoridade independente deverá respeitar o direito a um processo jurídico, incluindo o direito individual de ser notificado, ser ouvido, apresentar provas ou testemunhos a seu favor, ser representado por um ou mais pessoas de sua confiança e escolha, para sustentar qualquer evidência em uma audiência, assim como apelar de qualquer decisão perante um tribunal superior. Qualquer

> representante pessoal substituto da pessoa com deficiência ou seu tutor deverá tomar em conta as preferências da pessoa com deficiência intelectual e fazer todo o possível para tornar efetiva a decisão que essa pessoa teria tomado caso não o possa fazê-lo. (OPS/OMS, 2004, p. 2-3).

Percebemos, claramente, o objetivo maior da Declaração, que consiste em propiciar espaços de participação e atuação das pessoas com deficiência intelectual na sociedade, assumindo a posição de protagonistas de seus próprios destinos, rompendo com a condição de tutela que, geralmente, demarca as suas experiências de vida.

A Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada na Assembléia Geral da ONU, em dezembro de 2006, apresenta-se como o documento mais atual de legitimação e garantia dos processos de inclusão das pessoas com deficiência na sociedade, de forma ampla e irrestrita. Considerada pela ONU como sendo o primeiro grande tratado sobre os direitos humanos do século XXI, a Convenção tem como característica o compromisso com a garantia integral e irrestrita dos direitos, das liberdades e do respeito à dignidade de um segmento populacional que representa aproximadamente 650 milhões de pessoas no mundo inteiro.

De acordo com o texto, em seu artigo 1, o propósito da Convenção consiste em "[...] promover, proteger e assegurar o desfrute pleno e equitativo de todos os direitos humanos e liberdades fundamentais por parte de todas as pessoas com deficiência e promover o respeito pela sua inerente dignidade" (ONU, 2006, p. 3).

Ainda no mesmo artigo, as pessoas com deficiência passam a ser definidas como "[...] aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas" (ONU, 2006, p. 3).

Tal reconhecimento é concebido num modelo social, com valores igualitários que reafirmam a Declaração Universal dos Direitos Humanos e perpassam todos os artigos do documento, voltados para questões como: igualdade e não discriminação; mulheres e crianças com deficiência; conscientização e acessibilidade; direito à vida; situações de risco e emergências humanitárias; reconhecimento igual perante a lei; acesso à justiça; liberdade e segurança da pessoa; prevenção contra a tortura ou os tratamentos ou as penas cruéis, desumanas ou degradantes; prevenção contra a exploração, violência e abuso; proteção da integridade da pessoa; liberdade de movimentação e nacionalidade; vida independente e inclusão na comunidade; mobilidade pessoal; liberdade de expressão e de opinião e acesso à

informação; respeito à privacidade; respeito pelo lar e pela família; educação; saúde; habilitação e reabilitação; trabalho e emprego; padrão de vida e proteção social adequados; participação na vida política e pública; participação na vida cultural e em recreação, lazer e esporte (ONU, 2006).

Para que se realize um acompanhamento efetivo, visando a implementação e a garantia de oferta dos itens acima mencionados, alguns artigos da Convenção fazem referências à necessidade de acompanhamento do trabalho realizado pelos estados-partes, através de estatísticas e coletas de dados; cooperação internacional; implementação e monitoramento nacional; criação de comitê dos direitos das pessoas com deficiência, relatórios dos estados-partes; consideração dos relatórios; cooperação entre os estados-partes e o comitê; relações do comitê com outros órgãos; relatório do comitê; conferência dos estados-partes e demais medias julgadas necessárias (ONU, 2006).

Em comentários sobre a Convenção, Fonseca (2008) ressalta que a mesma contempla direitos humanos universais, que necessitam ser devidamente instrumentalizados, uma vez que, não sendo assim, as pessoas com deficiência dela não se beneficiam.

De acordo com o autor, esses são

> [...] direitos humanos básicos, como o de livre expressão, de ir e vir, de acessibilidade, de participação política, de respeito a sua intimidade e dignidade pessoal, bem como aqueles de índole social, como direito à saúde, ao trabalho e ao emprego, à educação, à cultura, ao lazer, aos esportes, à moradia, etc. (FONSECA, 2008, p. 24).

Sobre o conceito de pessoa com deficiência, incorporado pela Convenção, Fonseca (2008, p. 26-27) faz os seguintes comentários:

> [...] carrega forte relevância jurídica porque incorpora na tipificação das deficiências, além dos aspectos físicos, sensoriais, intelectuais e mentais, a conjuntura social e cultural em que o cidadão com deficiência está inserido, vendo nestas o principal fator de cerceamento dos direitos humanos que lhe são inerentes [...] veicula a idéia de que a deficiência deve ser tida como algo inerente à diversidade humana, como notoriamente se conhece, traduz-se nas peculiaridades de raça, gênero, orientação sexual, religiosa, política, ideológica, na condição familiar, étnica, de origem, etc.. Defende-se, destarte, a idéia de que os "impedimentos" pessoais de caráter físico, mental, intelectual ou sensorial revelam-se como atributos pessoais, que, todavia, são fatores de restrição de acesso aos direitos, não pelos efeitos que tais impedimentos produzem em si mesmos, mas, sobretudo, em conseqüência das barreiras sociais e atitudinais [...] O conceito é revolucionário, porque defendido pelos oitocentos representantes das Organizações não Governamentais presentes nos debates, os quais visavam a superação da

> conceituação clínica das deficiências (as legislações anteriores limitam-se a apontar a deficiência como uma incapacidade física, mental ou sensorial) [...] Evidencia-se, então, a percepção de que a deficiência está na sociedade, não nos atributos dos cidadãos que apresentem impedimentos físicos, mentais, intelectuais ou sensoriais. Na medida em que as sociedades removam essas barreiras culturais, tecnológicas, físicas e atitudinais, as pessoas com impedimentos têm assegurada ou não a sua cidadania.

O Brasil aprovou a Convenção através do Decreto 186, de 09.07.2008 e em 25.08.2009, com o Decreto 6.949, assumiu a condição de consignatário, promulgando a mesma, aceitando e se comprometendo a cumpri-la, integralmente, dando ao documento caráter de emenda constitucional, numa postura de compromisso com a efetivação de inclusão das pessoas com deficiência, a partir de políticas públicas mais efetivas em todas as áreas.

Consideramos relevante destacar os princípios da Convenção, a partir dos quais todas as ações são implementadas junto às políticas públicas, dentre as quais a educação, tema tratado no artigo 24:

> a) O respeito pela dignidade inerente, a autonomia individual, inclusive a liberdade de fazer as próprias escolhas e a independência das pessoas;
>
> b) A não-discriminação;
>
> c) A plena e efetiva participação e inclusão na sociedade;
>
> d) O respeito pela diferença e pela aceitação das pessoas com deficiência como parte da diversidade humana e da humanidade;
>
> e) A igualdade de oportunidades;
>
> f) A acessibilidade;
>
> g) A igualdade entre o homem e a mulher;
>
> h) O respeito pelo desenvolvimento das capacidades das crianças com deficiência e pelo direito das crianças com deficiência de preservar sua identidade (BRASIL, 2009, s/p.).

Como podemos ver o aparato jurídico, tanto em âmbito mundial como no Brasil, vem crescendo e se afirmando, apresentando avanços significativos, no sentido de garantir às pessoas com deficiência o direito à participação social, embora essa participação se apresente ainda de forma contraditória, ambígua, quando uma luta silenciosa, de caráter ideológico, é travada entre os direitos adquiridos e as concepções de incapacidade historicamente construídas sobre essas pessoas, limitando e até impedindo que usufruam dessas conquistas.

O fato é que mais do que um aparato jurídico, o movimento de inclusão, seja ele experienciado em qualquer esfera da vida em sociedade, necessita ser assumido em toda sua complexidade, por ocasião de sua prática, visto que o mesmo

> [...] supõe o abandono definitivo de práticas e relações sociais discriminatórias, inscrito num profundo processo de mudanças atitudinais de uns em relação aos outros. E dentro desse processo é preciso quebrar tabus como, por exemplo, o dos indivíduos que cuidam estar acima do social, ou tão acima de todos e de tudo que se julgam não depender de nada e de ninguém (PIRES, 2006, p. 32).

A inclusão se constitui, pois, em uma categoria que solicita um comportamento ético-político por parte de todos, partindo da seguinte premissa: aqueles que se encontram excluídos só podem participar ativamente dos processos societários, através do respeito às diferenças e da valorização da diversidade. Dessa forma, inicia-se um processo difícil, mas não impossível, de busca por igualdade de direitos.

De acordo com Pires, um processo de inclusão social, solicita, por parte da sociedade "[...] uma *nova ética*[6] para atender às necessidades de todos os seus membros e só a implantação dessa nova ética será capaz de refletir uma autêntica sociedade para todos". (2006, p. 48).

A ética da inclusão, ainda segundo Pires (2006, p.49-50),

> [...] está centrada na *valorização da especificidade*[7] (grifo do autor), das particularidades de cada indivíduo. São as especificidades e as diferenças que dão sentido à complexidade dinâmica do ser humano. Isto também quer dizer que a inclusão supõe o direito à integridade; as diferenças e especificidades de cada indivíduo constituem os elementos integrantes de sua singularidade humana. É exatamente a riqueza da singularidade dos indivíduos que torna fecunda a sua heterogeneidade. O direito à integridade nos indivíduos está diretamente associado ao *processo de construção de si mesmo*[8]. A inclusão não é manipulação de indivíduos [...] Como processo participativo, com diferentes agentes em interação, ela só acontece quando *é operada pelo próprio sujeito*[9], pois a inclusão não pode ser fruto de imposições aleatórias, mas um processo em que o próprio indivíduo concretiza em si mesmo, na interação e convivência com os outros.

[6] Grifo do autor

[7] Grifo do autor

[8] Grifo do autor

[9] Grifo do autor

O discurso da inclusão, portanto, deve ser algo que vai além do que se fala e, como diz Lima (2006, p. 64), ser

> [...] algo que se vive, intensa e conscientemente, contínua e tenazmente, concreta e francamente. A inclusão é a participação de todos pelo todo, com todos. A inclusão não é uma mera teoria da moda, mas uma atitude de vida; uma expressão de sociedade e cidadania; uma compreensão de que todos os seres humanos são humanos sem distinção.

A construção de um projeto societário pautado nessa perspectiva reveste-se de complexidade, em função da diversidade que caracteriza a existência humana e dos valores societários que a constituem. No entanto, são exatamente esses indicadores que solicitam uma sociedade inclusiva, não só determinada a partir da imposição de leis, mas, principalmente, a partir da garantia de direitos e deveres tão fundamentais na vida de cada cidadão ou cidadã.

5.2 Os desafios da inclusão no âmbito da educação

Quando nos referimos à discussão da inclusão no âmbito da educação ou, em outras palavras, da educação inclusiva, encontramos também um diversificado conjunto de Declarações, fruto de importantes encontros de representantes de vários países, em busca de garantia de melhorias nos processos educacionais para as pessoas com deficiência, historicamente tão excludentes.

Podemos citar a Declaração Mundial sobre Educação para Todos, resultado da Conferência Mundial realizada pela ONU, em Jomtien, na Tailândia, em 1990. No documento foi apontada a necessidade de todos os países participantes tomarem "[...] medidas que garantam a igualdade de acesso à educação aos portadores de todo e qualquer tipo de deficiência, como parte integrante do sistema educativo" (ARANHA, 2004, p. 39).

De acordo com Dantas (2006, p. 72), o teor da Declaração representa "[...] uma clara demonstração de que a preocupação com os processos educacionais das pessoas com deficiência adentrava os caminhos da obrigatoriedade para todos os países."

Em 1994, em Salamanca, na Espanha, foi realizada a "Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: acesso e qualidade", com a participação de noventa e dois países e cinco organizações internacionais que, imbuídos do propósito de rever as práticas existentes, propondo uma "Linha de Ação" voltada para proporcionar "Educação para Todos", oferecendo condições de realização de práticas educativas inclusivas. No encontro foi

elaborada a “Declaração de Salamanca”, documento difundido em todo o mundo e até hoje discutido.

Como princípio fundamental da “Linha de Ação” da Declaração de Salamanca, “[...] as escolas devem acolher todas as crianças, independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas ou outras [...]” (BRASIL, 1997, p. 17). E, ainda,

> [...] têm que encontrar a maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiências graves. É cada vez maior o consenso de que crianças e jovens com necessidades educativas especiais sejam incluídos nos planos de educação elaborados para a maioria de meninos e meninas (BRASIL, 1997, p. 18).

Algumas das ações recomendadas na Declaração merecem destaque, tais como:

> Item 16 – A legislação deve reconhecer o princípio da igualdade de oportunidades de crianças, jovens e adultos com deficiência, no ensino primário, secundário e superior, ensino ministrado, na medida do possível, em centros integrados (BRASIL, 1997, p. 29);
>
> Item 20- Atenção especial deverá ser dispensada às necessidades de crianças e jovens de deficiências graves e múltiplas. Elas têm o mesmo direito que os demais membros da comunidade de vir a ser adultos que desfrutem de um máximo de independência, e sua educação deverá ser orientada nesse sentido, na medida de suas capacidades (BRASIL, 1997, p. 30)
>
> Item 32 – A alunos com necessidades educativas especiais deverá ser dispensado apoio contínuo, desde a ajuda mínima nas classes comuns até a aplicação de programas suplementares de apoio pedagógico na escola, ampliando-os, quando necessário, para receber a ajuda de professores especializados e de possível apoio externo (BRASIL, 1997, p. 34);
>
> Item 41 – Os programas de formação inicial deverão incutir em todos os professores, tanto da escola primária, quanto da secundária, uma orientação positiva sobre a deficiência que permita entender o que se pode conseguir nas escolas com serviços locais de apoio [...] (BRASIL, 1997, p. 37)

Dantas (2006, p. 70) enfatiza que a expressão “necessidades educativas especiais” é utilizada em uma referência “[...] a todas as crianças, jovens e adultos que enfrentam em seus processos educacionais, entraves que decorrem de fatores diversos, desde sua alta capacidade até suas dificuldades de aprendizagem, decorrentes de severas deficiências.”

Além da Declaração de Salamanca, documentos como o Relatório para a UNESCO, concluído em 1993 pela Comissão Internacional sobre Educação para o Século XXI,

intitulado “Educação: um tesouro a descobrir”, significa mais um marco no âmbito das políticas educacionais inclusivas, quando apresenta “[...] a construção de um projeto de educação global, fundamentada em quatro pilares básicos: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos – aprender a viver com os outros e aprender a ser” (DELORS, 2004, p. 6).

Em abril de 2000 foi realizada em Dakar, no Senegal, a avaliação da década de 1990, ocasião em que todos os participantes concordaram com o propósito de que

> [...] toda criança, jovem ou adulto tem o direito humano de se beneficiar de uma educação que satisfaça suas necessidades básicas de aprendizagem, no melhor e mais pleno sentido do termo, e que inclua aprender a aprender, a fazer, a conviver e a ser. (É uma educação que se destina a captar os talentos e o potencial de cada pessoa e desenvolver a personalidade dos educandos, para que possam melhorar suas vidas e transformar sua sociedade (BRASIL, 2001d, p. 6).

Em 2001 aconteceu o Fórum Consultivo Internacional para a Educação de Todos, realizado também em Dakar, bem como a reunião da UNESCO em Cochabamba, Bolívia, com os Ministros de Educação da América Latina e Caribe, ocasião em que foram analisados os 20 anos do Projeto Principal de Educação e redigida a Declaração de Cochabamba.

Por ocasião do Fórum Social Mundial em Dakar, Senegal, no período de 06 a 11 de fevereiro de 2011, foi realizada a Assembleia do Fórum Mundial de Educação (Assembleia de Convergência para a Ação), quando os participantes aprovaram diversos pontos originados das agendas de cada segmento comprometido com a educação dos povos, de acordo com a Carta de Princípios do referido Fórum. O relatório da Assembleia é um dos documentos mais recentes no âmbito da educação e faz referência à educação inclusiva no seu item 4, no sentido de ser considerada “[...] a diversidade étnica, de gênero, geracional, territorial, de orientação sexual e de necessidades especiais” (ASSEMBLEIA DO FORUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2011, p. 1).

No Brasil, existe um conjunto expressivo de leis, decretos, resoluções e portarias, elaborados a partir da emissão dos documentos internacionais mencionados, bem como a partir de demandas internas verificadas nos processos de normatização das políticas educacionais e sociais, no âmbito federal, estaduais e municipais.

Podemos destacar, como principal documento jurídico, a Constituição Federal de 1988, reconhecida pelo compromisso com a garantia da inclusão de todos os excluídos. No caso das pessoas com deficiência, o artigo 208, inciso III afirma o direito das pessoas com

necessidades especiais de receberem educação, preferencialmente na rede regular de ensino (BRASIL, 1988).

Documentos como a Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, conhecida nacionalmente como Lei de Diretrizes e Bases – LDB; a Lei 10.172, de 09 de janeiro de 2001 (Plano Nacional de Educação - PNE) e a Resolução CNE/CEB nº 02, de 11 de setembro de 2001, foram elaborados com base na Linha de Ação da Declaração de Salamanca e promulgados como sendo normativos voltados para a adoção tempestiva de medidas educativas viabilizadoras de inclusão educacional de todos os alunos.

No caso da Resolução, mais especificamente, são instituídas as diretrizes nacionais para a educação especial na Educação Básica para os alunos com necessidades educacionais especiais, entre os quais as pessoas com deficiência.

A educação especial é referida na Resolução como uma modalidade da educação básica, sendo mencionada no seu artigo 3º, da seguinte forma:

> [...] processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica (BRASIL, 2001c, p. 1).

Podemos afirmar que, com a referida Resolução, a educação brasileira assume definitivamente, pelo menos no plano legal, a obrigatoriedade inegável da educação inclusiva para a população das pessoas com deficiência, confirmando a necessidade da existência de um processo educacional diferenciado, mesmo que no âmbito da escola regular.

O fato é que a educação especial assume um papel preponderante, que precisa ir muito além do cotidiano das práticas pedagógicas de ensino e aprendizagem, solicitando ações que extrapolam os muros da escola, envolvendo as famílias, serviços especializados e a comunidade em geral.

Com relação ao Rio Grande do Norte, a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica é regulamentada através da Resolução nº. 01/2003, de 30 de julho de 2003, que indica a oferta dessa modalidade de ensino em qualquer estabelecimento, seja na rede pública ou particular, em escolas particulares, comunitárias, filantrópicas. Tais instituições, por sua vez, devem atender aos requisitos estabelecidos nos documentos nacionais publicados sobre a matéria.

No âmbito da legislação brasileira, outros documentos merecem destaque, tais como o Decreto 3.298, de 1999, conhecido como estatuto das pessoas portadoras de deficiência, que consolida as normas de proteção e de direitos para essa população.

Em 2007 três decretos assumem relevância no âmbito das políticas de educação inclusiva: o de nº. 6.094, que dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso de Todos pela Educação; o de nº. 6.214, que regulamenta o Benefício de Prestação Continuada (BPC) da assistência social devida à pessoa com deficiência; o de nº. 6.215, que institui o Comitê Gestor de Políticas de Inclusão das Pessoas com Deficiência (CGPD).

O Decreto 6.215 foi revogado em 17 de novembro de 2011, pelo Decreto 7.612 dessa mesma data, que teve grande repercussão nos meios de comunicação do país, uma vez que, com sua promulgação, foi lançado o "Plano Viver sem Limite", projeto voltado para implementação de ações que garantem os direitos das pessoas com deficiência, sendo dada ênfase à questão da educação, sem prejuízo das demais políticas públicas.

O Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011, em substituição ao Decreto no 6.571, de 17.09.2008, dispõe sobre o atendimento educacional especializado, medida que tem provocado inúmeras discussões no âmbito das práticas pedagógicas.

O atendimento educacional especializado é oferecido, de acordo com o artigo 8, parágrafo segundo do referido Decreto, pelos "[...] sistemas públicos de ensino ou por instituições comunitárias, confessionais ou filantrópicas sem fins lucrativos, com atuação exclusiva na educação especial, conveniadas com o Poder Executivo competente" (BRASIL, 2011, p. 3), nas chamadas salas de recursos multifuncionais, em horário distinto do frequentado em sala de aula comum.

A filosofia que norteia a proposta de trabalho apresenta-se, para alguns teóricos e profissionais, como uma possibilidade de atendimento complementar à formação do aluno com deficiência (visual, auditiva, física, intelectual ou múltipla), viabilizando melhores condições de aprendizagem.

Para outros envolvidos com a questão, o atendimento educacional especializado representa uma forma "repaginada" das salas especiais, ou da segregação em instituições especializadas, tão condenadas nos últimas décadas, o que indica, na nossa percepção, a necessidade de discussão mais rigorosa sobre o que pode resultar da iniciativa, principalmente no que diz respeito às formas de sua realização.

O levantamento de alguns dos normativos aqui mencionados, mundialmente reconhecidos, bem como aqueles constitutivos da legislação brasileira acerca da inclusão e da

educação inclusiva, foi resultado da necessidade sentida de um suporte teórico referente ao aparato jurídico, que, sem dúvida, subsidiará nossas análises.

Na verdade, diante do conteúdo desses normativos, o discurso da inclusão assume um caráter definidor do que seja a educação inclusiva e todos os direcionamentos são teoricamente dados para que tal política seja concretizada, permitindo a formulação da hipótese de que os problemas vivenciados pelas pessoas com deficiência intelectual são decorrentes de questões que divergem das orientações necessárias para o exercício de uma educação inclusiva, tal o aparato legal sobre o assunto.

Quanto à educação de jovens e adultos, com base nos inúmeros normativos que regem e legitimam a educação inclusiva, consideramos que alguns aspectos devem ser priorizados quando discutimos as formas como se dá a inclusão de pessoas com deficiência intelectual nesse espaço educacional, tais como:

- as concepções acerca desses alunos, diante do déficit intelectual que apresentam e diante da necessidade de considerar as possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento que os mesmos apresentam;

- as condições de escolarização possibilitadas a esses alunos, no sentido de que os mesmos se apropriem do conhecimento;

- a qualidade dos processos de relações interpessoais estabelecidos, bem como dos processos de mediação entre alunos e entre professores e alunos.

Os aspectos acima mencionados provocam intensas reflexões sobre a presença de pessoas com deficiência intelectual na EJA, principalmente quando entendemos que "[...] as condições oferecidas e as relações vividas determinam a permanência, ou não, dessas pessoas na escola" (DANTAS, 2006, p. 82).

Nas análises, propomo-nos a refletir, buscando respostas para as indagações que nos inquietam, quando pensamos como se configuram as funções reparadora, equalizadora e qualificadora, assumidas por essa modalidade educacional, no cotidiano dos processos de escolarização das pessoas com deficiência intelectual, na perspectiva da inclusão.

6 A REALIDADE DESVENDADA NO PROCESSO DE INCLUSÃO

No presente capítulo apresentamos, inicialmente, a análise das informações concedidas durante a aplicação do questionário, pelos professores efetivos, estagiários e alunos com e sem deficiência intelectual (especificados no item 2.5). Tais informações foram categóricas para a seleção daqueles que seriam, posteriormente, entrevistados e para quem dirigiríamos, mais detalhadamente, o nosso olhar durante as observações do cotidiano nas salas de aula.

Em um segundo momento, apresentamos aspectos destacados dos relatos dos participantes nas entrevistas, bem como de algumas das observações realizadas em salas de aula, durante o trabalho de obtenção de dados, ao tempo em que realizamos as análises sobre os mesmos.

Reafirmamos o fato de que apesar de ter um aluno com deficiência intelectual matriculado na turma do 5º período (8º e 9º anos) optamos pela turma do 1º, 2º e 3º períodos (da alfabetização ao 5º ano) e pela turma do 4º período (6º e 7º anos), onde encontramos mais alunos matriculados, nessa condição.

Conforme já enunciamos no capítulo 2, a turma do 1º, 2º e 3º períodos recebeu o nome de "turma A" e na ocasião da aplicação do questionário, contava com sete (07) alunos, sendo cinco (05) homens e duas (02) mulheres, dos quais dois (02) rapazes e duas (02) moças tinham deficiência intelectual.

A turma do 4º período foi denominada de "turma B" e na mesma se encontravam trinta e seis (36) alunos matriculados. Somente vinte e nove (29) frequentaram a sala de aula desde o início do ano letivo, sendo dezessete (17) homens e doze (12) mulheres e estes responderam ao questionário. Entre o grupo, havia dois (02) alunos com deficiência intelectual, ambos do sexo masculino.

Na turma A, a aplicação do questionário, bem como a realização das entrevistas e observações em sala de aula somente aconteceram a partir do mês de setembro, quando os alunos realmente começaram a assistir aulas diárias. Até então, eles vinham para a escola e ficavam geralmente na sala, sozinhos. Não havia professor. Esporadicamente, a coordenadora pedagógica ou a professora responsável pela sala da TV Escola reunia o grupo e redigia alguma atividade no quadro para ocupar o tempo de ocioso.

6.1 Os resultados do questionário junto aos alunos

Quando nos propusemos à realização desse trabalho, sentimos a necessidade imediata de efetuar um levantamento do perfil dos alunos que frequentavam o CEJA no turno vespertino, o que seria possível, por meio da aplicação de um questionário, junto às turmas com maior número de alunos com deficiência intelectual.

Não podíamos desconsiderar o fato de que os alunos da EJA, no que diz respeito ao Ensino Fundamental são diferentes daqueles que frequentam as turmas regulares, com faixa etária considerada adequada pelos normativos que regem as políticas educacionais. Geralmente, são jovens e adultos para quem a repetência ou a evasão da escola provocaram um retardo nos seus processos de escolarização regular, cuja oportunidade de recuperação se manifesta por intermédio dessa modalidade de ensino.

Partimos do princípio de que os estudantes do CEJA deveriam ser vistos além de suas trajetórias escolares e de sua defasagem de escolarização, uma vez que as pessoas que compõem o alunado desse segmento, geralmente,

> [...] além de alunos e jovens evadidos ou excluídos da escola, antes de portadores de trajetórias escolares truncadas, eles e elas carregam trajetórias perversas de exclusão social, vivenciam trajetórias de negação dos direitos mais básicos à vida, ao afeto, à alimentação, à moradia, ao trabalho e a sobrevivência. (ARROYO, 2005, p. 24).

Dessa forma, nos apoiando teoricamente no capítulo 4, quando fizemos uma reflexão sobre a EJA, precisávamos saber qual a realidade do CEJA, no que diz respeito às características dos alunos que ali se encontravam. Ficávamos a nos perguntar: Quem é esse aluno? Qual a sua faixa etária, o seu sexo, o seu estado civil? Como foi sua trajetória de vida escolar até agora? Quais as suas relações com o mundo do trabalho? Quais as suas concepções e formas de relações com pessoas com deficiência intelectual? Tais questões foram transformadas em perguntas constantes no questionário, sendo possível colher dos alunos informações sobre suas condições pessoais que facilitariam o processo de escolha dos participantes diretos da pesquisa.

Os alunos com deficiência intelectual foram identificados através de uma listagem fornecida pela secretaria da escola, efetuada com base nas suas fichas de matrículas. O diagnóstico da deficiência constava nas referidas fichas, sendo que somente um aluno tinha síndrome de Down e os demais apresentavam, nos documentos, observações registradas

mencionando condições como: “atraso no desenvolvimento mental” ou “retardo mental”. Os laudos médicos apresentados pelas famílias à coordenação pedagógica, por ocasião da matrícula, eram arquivados em pasta específica, não ficando anexados às fichas de inscrições. Esses alunos eram cadastrados na Subcoordenadoria de Educação Especial (SUESP), da Secretaria de Educação do Estado (SEEC/RN), nessas condições, fazendo parte das estatísticas de educandos com necessidades educacionais especiais do referido órgão.

Os dados referentes aos alunos que responderam o questionário foram organizados em quatro grupos de informações, a seguir especificados, no que diz respeito a:

a) características pessoais (idade, sexo, estado civil):

Pudemos constatar que na turma A encontravam-se frequentando a sala de aula, cinco (05) alunos do sexo masculino, sendo: dois (02) com 15 anos, um (01) com 19 anos, um (01) com 24 anos e um (01) com 64 anos; duas (02) alunas com 20 e 21 anos perfazendo um total de sete (07) alunos.

Nessa turma se encontrava o aluno mais velho do turno da tarde no CEJA, em 2009, com 64 anos. A turma apresentava características bem específicas, pois havia alunos cursando anos de escolarização diferenciados, quais sejam: três (03) no 1º ano, dois (02) no 4º e dois (02) no 5º. Apesar dessa diferenciação, nenhum dos alunos era alfabetizado. Conforme já mencionamos anteriormente, dos sete (07) alunos que frequentavam a turma A, quatro (04) tinham deficiência intelectual, sendo dois (02) do sexo masculino e as duas (02) alunas do sexo feminino. Estes se encontravam na faixa etária entre 19 e 24 anos, sendo que, as moças tinham 20 e 21 e os rapazes 19 e 24 anos.

Na turma B, treze (13) alunos tinham 15 anos, sendo sete (07) do sexo masculino e seis (06) do sexo feminino; quatro (04) alunos e uma (01) aluna tinham 16 anos; um (01) aluno e duas (02) alunas tinham 17 anos; dois (02) alunos tinham 18 anos; um (01) aluno tinha 20 anos; um (01) tinha 21, um (01) tinha 24; um (01) estava com 26 anos; uma (01) moça com 29 anos e um (01) outro aluno com 35 anos, totalizando 29 alunos.

A turma B era composta, em sua maioria, por alunos com faixa etária entre 15 e 18 anos, jovens que deveriam, portanto, estar cursando o Ensino Médio, o que confirma a nova conotação dada à EJA, fato que comentamos no capítulo 4, qual seja: essa modalidade educacional está recebendo, em seus quadros, um número cada vez maior de alunos que ainda se encontram na adolescência. Isto requer, dos professores e demais profissionais que fazem a

equipe, posturas voltadas para o atendimento a um alunado composto mais por adolescentes e jovens, que se encontram fora da faixa etária estabelecida para a Educação Básica, do que por jovens e adultos. Os dois (02) alunos com deficiência intelectual da turma tinham 21 e 26 anos e eram, ambos, do sexo masculino.

É importante registrar que o estabelecimento da idade mínima de 15 anos para ingresso na EJA foi legitimado pela Resolução CNE/CEB nº. 3, de 15 de junho de 2010 (BRASIL, 2010), que dispõe sobre as diretrizes da educação de jovens e adultos, nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima e que em seu artigo 5º apregoa:

> Obedecidos o disposto no artigo 4º, incisos I e VII, da Lei nº 9.394/96 (LDB) e a regra da prioridade para o atendimento da escolarização obrigatória, será considerada idade mínima para os cursos de EJA e para a realização de exames de conclusão de EJA do Ensino Fundamental a idade de 15 (quinze) anos completos.
> **Parágrafo único.** Para que haja oferta variada para o pleno atendimento dos adolescentes, jovens e adultos situados na faixa de 15 (quinze) anos ou mais, com defasagem idade-série, tanto sequencialmente no ensino regular quanto na Educação de Jovens e Adultos, assim como nos cursos destinados à formação profissional, nos termos do § 3º do artigo 37 da Lei nº 9.394/96, torna-se necessário:
> I - fazer a chamada ampliada de estudantes para o Ensino Fundamental em todas as modalidades, tal como se faz a chamada das pessoas de faixa etária obrigatória do ensino;
> II - incentivar e apoiar as redes e sistemas de ensino a estabelecerem, de forma colaborativa, política própria para o atendimento dos estudantes adolescentes de 15 (quinze) a 17 (dezessete) anos, garantindo a utilização de mecanismos específicos para esse tipo de alunado que considerem suas potencialidades, necessidades, expectativas em relação à vida, às culturas juvenis e ao mundo do trabalho, tal como prevê o artigo 37 da Lei nº 9.394/96, inclusive com programas de aceleração da aprendizagem, quando necessário;
> III - incentivar a oferta de EJA nos períodos escolares diurno e noturno, com avaliação em processo.

Dessa forma, as unidades de EJA, para fazer cumprir a própria Resolução têm a missão de considerar as necessidades desses alunos, realizando um trabalho de promoção de sua autonomia, ajudando-os a tornarem-se sujeitos construtores do seu próprio conhecimento e desenvolvimento, respeitando suas especificidades.

Quanto ao estado civil, encontramos a seguinte realidade na turma A: seis (06) alunos solteiros e um (01) casado. Os alunos com deficiência intelectual encontram-se entre os solteiros. Apenas o aluno com 64 anos era casado.

Na turma B existiam vinte e cinco (25) alunos solteiros e quatro (04) casados. Os alunos casados tinham idades de 17, 20, 29 e 35 anos, sendo dois (02) do sexo feminino e dois

(02) do sexo masculino. Todos eles já tinham filhos. A situação dos alunos, no que diz respeito ao estado civil apresentou percentuais que nos permitiram inferir que na realidade do CEJA, a maioria dos jovens não casa tão cedo, o que diminui o número de problemas no âmbito da instituição escolar, decorrentes de desajustes de casais, bem como aqueles que interferem nas condições de vida dos filhos gerados por adolescentes e pessoas muito jovens, sem estrutura econômica ou psicológica para assumirem tais situações;

b) inserção no mundo do trabalho:

Apesar de, inicialmente, supormos que o público-alvo do CEJA, no período da tarde, não se encontrava inserido no mercado do trabalho, consideramos importante fazer a pergunta, cujas respostas nos surpreenderam, tendo em vista o número de alunos exercendo atividades laborais, conforme especificamos a seguir:

-na turma A o aluno com 64 anos encontrava-se afastado do trabalho, em processo de uma futura aquisição de aposentadoria, em virtude de problema de saúde (perda da visão em um olho, decorrente do trabalho com o uso da solda elétrica durante muitos anos, de acordo com relato do mesmo); um (01) aluno com 15 anos trabalhava como servente de pedreiro e uma (01) das alunas com deficiência intelectual trabalhava como auxiliar de cozinha na marmitaria da família, sem ter vínculo empregatício, uma vez que todos os familiares exerciam as atividades em condições de trabalho informal;

-na turma B três (03) alunas entre 15 e 29 anos, exerciam as funções de vendedora em loja (15 anos), promotora de produtos de beleza (17 anos) e empregada doméstica-diarista (29 anos). Quanto aos alunos, oito (08) deles exerciam atividades laborais, sendo: um (01) auxiliar de eletricista (15 anos), um (01) auxiliar de marcenaria (16 anos), três (03) auxiliares de oficina mecânica (15, e 17 anos), um (01) auxiliar de pedreiro (15 anos), um (01) auxiliar de pintor (35 anos) e um (01) remanufaturador de cartuchos para impressoras (24 anos). Os alunos com deficiência intelectual não trabalhavam.

O número de onze (11) alunos entre 15 e 29 anos exercendo atividades laborais foi bastante expressivo, sugerindo que, por parte desses sujeitos, não há uma compreensão da escola, nesse momento da vida, como uma prioridade maior, na qualidade de viabilizadora de melhores condições de participação no mundo do trabalho.

A menor valorização da escola pode ser vista como decorrência direta das condições de pobreza em que esse segmento populacional se encontra. Condições essas que, ao longo da

história, têm legitimado a negação do direito à educação, em sua plenitude e em seu caráter de formadora de valores éticos, políticos, humanos e sociais.

Tais condições, consequentemente, provocam a falta de consciência crítica e reflexiva por parte dessa população, sobre a educação como um direito que pode viabilizar melhor qualidade de vida e a inserção no mundo do trabalho formal.

Os resultados do questionário mostraram pessoas inseridas no mundo do trabalho numa condição de informalidade. Com exceção do aluno da turma A, que se encontrava recebendo auxílio-doença do sistema previdenciário, nenhum dos que exerciam atividade laboral, inclusive os maiores de 18 anos, possuía um contrato de trabalho regularizado, com registro em Carteira Profissional.

Observamos que, nas atividades exercidas, com exceção de um "remanufaturador de cartuchos", uma "diarista-empregada doméstica e uma promotora de produtos de beleza, todos se dizem "auxiliares", fato que explicitam durante a aplicação do questionário, como resultante da pouca idade e da "falta" de experiência de trabalho, de acordo com as justificativas de seus empregadores.

A situação expõe a questão dos graves desníveis sociais enfrentada pelos alunos da EJA em escolas públicas, pessoas que, geralmente, vêm de camadas populares com baixo poder aquisitivo, vivendo em situações de exclusão no sistema educacional que repercutem, diretamente, nos seus processos de inclusão no mercado de trabalho. O certo é que a exclusão nesse último segmento se repete em função das condições vivenciadas no primeiro, ou seja, as condições de escolarização incidem diretamente nas condições de profissionalização e de oportunidades de trabalho.

Verificamos uma inserção dos adolescentes e jovens no mercado de trabalho, de forma irregular, numa faixa etária em que as pessoas devem estar em franco processo de formação educacional, vendo a escola como a oportunidade de aprendizagem, por meio da oferta de "[...] conhecimentos científicos que os possibilitem evoluir em suas concepções de mundo e de vida. E, dessa forma, contemple os saberes por eles já dominados, permitindo-lhes uma articulação significativa entre suas vivências e as novas descobertas proporcionadas pelo ambiente escolar" (RIO GRANDE DO NORTE, 2009, p. 12).

Sobre os salários recebidos pelos alunos e alunas que trabalhavam na ocasião, constatamos que, com exceção do aluno da turma A (com contrato de trabalho regularizado), nenhum dos que se encontravam exercendo atividade laboral recebia integralmente um salário mínimo vigente, o que denuncia as condições de subemprego e de exploração que as pessoas

das camadas mais pobres da população enfrentam principalmente as que se encontram nas faixas etárias entre 15 e 21 anos, público que constituía a maioria do alunado da EJA, na realidade do campo de pesquisa.

Na turma A, a aluna com deficiência intelectual, que trabalhava na marmitaria da família, afirmava receber R$ 50,00 (cinqüenta reais) pelo trabalho prestado. Esse era um valor simbólico, tendo em vista as condições em que o trabalho se realizava, bem como o fato de que suas necessidades básicas eram todas supridas pelos pais. O aluno com 15 anos, que trabalhava como servente de pedreiro declarou ter salário de R$ 100,00 (cem reais), enquanto que o aluno com 64 anos informou o recebimento de um salário mínimo vigente (R$ 465,00 – quatrocentos e sessenta e cinco reais).

Dentre os alunos da turma B, somente aqueles na faixa etária entre 24 e 35 anos ganhavam entre R$ 301,00 e R$ 400,00, maiores salários mencionados, valendo salientar que o auxiliar de pintor, no momento em que respondeu o questionário, encontrava-se sem exercer a profissão, por motivos de doença na família.

Sobre o horário de trabalho, na turma A, a aluna com deficiência intelectual disse não ter horário definido de trabalho. Às vezes trabalhava à noite, junto aos familiares, preparando os alimentos para o dia seguinte e pela manhã, trabalhava ajudando na preparação das marmitas. O aluno de 64 anos, quando estava em atividade, trabalhava os dois expedientes. O rapaz de 15 anos trabalhava das 07:00 às 11:00 horas.

Na turma B os que exerciam serviços auxiliares trabalhavam um período de cinco horas, no turno da manhã. A promotora de produtos de beleza não tinha horário definido, uma vez que vendia e fazia suas entregas a qualquer hora, até mesmo quando estava na escola. A diarista declarou trabalhar aos sábados e todos os dias nas primeiras horas da manhã.

Os dados acima apresentados sobre a inserção no mundo do trabalho nos permitem tecer algumas considerações sobre as contradições existentes entre a legislação vigente e a realidade vivida pelos alunos, com base em documentos como a Constituição Federal Brasileira, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069, de 13.07.1990), a Portaria 20/2001 e a Lei 10.097, por exemplo, que tratam da questão da legalização do trabalho exercido por pessoas a partir dos 14 anos de idade.

De acordo com a Lei 10.097, de 19.12.2000, que regulamenta o trabalho aprendiz, fica estabelecido que

> -Considera-se menor para os efeitos desta Consolidação o trabalhador de quatorze até dezoito anos. (Art. 402);
> -Contrato de aprendizagem é o contrato de trabalho especial, ajustado por escrito e por prazo determinado, em que o empregador se compromete a assegurar ao maior de quatorze e menor de dezoito anos, inscrito em programa de aprendizagem, formação técnico-profissional metódica, compatível com o seu desenvolvimento físico, moral e psicológico, e o aprendiz, a executar, com zelo e diligência, as tarefas necessárias a essa formação (Art. 428);
> -A validade do contrato de aprendizagem pressupõe anotação na Carteira de Trabalho e Previdência Social, matrícula e freqüência do aprendiz à escola, caso não haja concluído o ensino fundamental, e inscrição em programa de aprendizagem desenvolvido sob a orientação de entidade qualificada em formação técnico-profissional metódica (Art. 428, parágrafo primeiro);
> -Ao menor aprendiz, salvo condição mais favorável, será garantido o salário mínimo hora (Art. 428, parágrafo segundo);
> -A duração do trabalho do aprendiz não excederá de seis horas diárias, sendo vedadas a prorrogação e a compensação de jornada (Art. 432)

Ainda com relação à questão da legislação, podemos evidenciar, também, a Portaria SIT (Secretaria da Inspeção do Trabalho) nº 88, de 28.04.2009, que ressalta a proibição do exercício laboral por pessoas entre 14 e 18 anos, em locais e serviços perigosos ou insalubres descritos no item I do Decreto 6.481, de 12.06.2008, que trata dos trabalhos prejudiciais à saúde e à segurança, o que remete a questionamentos a respeito das profissões registradas pela maioria dos entrevistados entre 15 e 17 anos (auxiliar de eletricista, auxiliar de oficina mecânica, auxiliar de marcenaria), todas elas constantes no referido documento.

A realidade vivida pela população entrevistada chama a atenção para o fato de que o aparato legal, por si só, não garante a resolução dos seus problemas. Embora a legislação apresente propostas de legalização do trabalho dos menores de 18 anos e exista investimento governamental através de programas de aprendizagem ministrados por órgãos governamentais e pelos órgãos do designado sistema S (SENAI, SENAC, SESI, SENAT), ou por entidades sem fins lucrativos, no sentido de regularizar a situação, existem milhares de menores trabalhando em situação irregular no país. A realidade encontrada no CEJA é apenas uma minúscula amostra.

É possível deduzir que muito maior do que a criação e imposição de leis e de medidas vigentes é a precariedade das condições econômicas e a exclusão social que caracteriza a vida dessas pessoas, produzindo um enorme contingente de jovens e adultos cujos processos de escolarização e de inserção ao mundo do trabalho são fortemente demarcados por profundas desigualdades sociais. No caso dos alunos da turma pesquisada, mesmo aqueles com 24, 29 e 35 anos, não possuem uma condição de trabalho regularizada de acordo com a Consolidação das Leis do Trabalho (CLT).

Nessa perspectiva, para esses jovens e adultos, estar nesses espaços laborais, assim como estar na EJA, significa estar numa condição inferior às legitimadas por lei e tal condição se perpetua na medida em que a realidade vivida por essas pessoas permanece invisível, não existindo, também, busca de alternativas que realmente provoquem mudanças e ofereçam condições de inclusão educacional, laboral e social para as mesmas;

c) processos de escolarização vivenciados:

As pessoas que frequentam a EJA, em sua maioria, têm experiências de várias mudanças de escolas no ensino regular. Esse é um dado significativo, uma vez que pode, entre outros motivos, resultar no desestímulo do alunado dessa modalidade de ensino e no descrédito na escola como via de acessibilidade ao conhecimento e à formação cultural e profissional.

Sabemos que esse descrédito por parte dos alunos é resultante das experiências vividas em suas histórias de escolarização, vítimas de um sistema educacional que não atinge a todos, no qual aqueles que conseguem pagar por um ensino de melhor qualidade se encontram em um patamar bem diferenciado.

O fato é que cada aluno tem sua história. São inúmeras as situações enfrentadas no tempo de escolarização e os descaminhos são inevitáveis, quando as condições sociais e econômicas são determinantes para o seu fracasso, que começa a se delinear quando as mudanças contínuas de escolas começam a acontecer, sem um motivo plausível, sem um acompanhamento por parte da família ou mesmo dos profissionais da instituição de ensino frequentada.

Com os alunos do CEJA não foi diferente. De acordo com as respostas dadas, a maioria vivenciou, antes de chegar àquele espaço educacional, várias mudanças de instituições escolares, conforme revelaram os seguintes dados: na turma A, dos sete (07)

alunos que responderam ao questionário, com exceção do aluno com 64 anos, que frequentou apenas o CEJA, dois (02) frequentaram três (03) escolas, dois (02) afirmaram ter estudado em quatro (04) instituições, um (01) disse ter frequentado cinco (05) escolas e um (01) frequentou, antes do CEJA, uma instituição especial; na turma B, dos vinte e nove (29) alunos que responderam ao questionário, cinco (05) passaram por cinco (05) escolas; seis (06) estudaram em quatro (04); dez (10) alunos estudaram em três (03) instituições de ensino diferentes, cinco (05) em duas (02), dois (02) em seis (06) e um (01) aluno estudou somente em uma instituição de ensino, antes da EJA.

Os movimentos migratórios entre uma e outra escola, sem dúvida, resultam na fragmentação dos processos de aprendizagem que poderiam ser mais intensificados e sistematizados, bem como no enfraquecimento de relações interpessoais, uma vez que, a cada nova escola, os alunos enfrentam encaminhamentos didáticos pedagógicos diferenciados e novos relacionamentos têm que ser estabelecidos.

Os alunos com deficiência intelectual da turma A (com exceção do que frequentou a instituição especial) encontram-se entre os que frequentaram de três (03) a cinco (05) escolas, representando o maior percentual daqueles que mais mudaram de instituição educacional.

Na turma B, os alunos com deficiência intelectual relataram (o que foi confirmado por suas mães) que, assim como os da turma A, antes do CEJA frequentaram várias escolas (entre 03 e 05), sendo que um deles frequentou, também, uma instituição especial por determinado período.

Os dados apresentaram um indicativo de que a maioria desses adolescentes, jovens e adultos, ao longo de seus processos de escolarização, vivenciou situações provocadoras de uma visão equivocada da importância de criar "laços" com a escola, considerando-se o intenso movimento de mudanças de instituições de ensino, algumas delas sem uma justificativa aparentemente plausível, uma vez que, alguns, quando perguntados, deram respostas às evasivas, tais como: "sei lá; pra mudar mesmo" ou "porque quis mesmo."

No caso dos alunos com deficiência intelectual, os dados corroboram os nossos achados durante o trabalho de Mestrado, quando constatamos um intenso movimento migratório por parte dos alunos sujeitos da pesquisa, segundo seus relatos, confirmados pelas mães (DANTAS, 2006). As mudanças, nesse caso, foram decorrentes da falta de condições que mães e filhos sentiram de enfrentar a exclusão latente imputada aos mesmos pelas escolas, através de situações insustentáveis, principalmente no âmbito das relações interpessoais (DANTAS, 2006).

Quanto à idade em que foi iniciado o processo de escolarização, percebemos que na turma A, com exceção do aluno com 64 anos, que vivia no CEJA sua primeira experiência em uma escola de ensino regular, os demais alunos iniciaram seus processos de frequência à escola entre 3 e 5 anos, sendo: um (01) aos 3 anos; três (03) aos 4 anos; dois (02) aos 5 anos.

Na turma B, observamos que dois (02) alunos iniciaram sua vida escolar aos 3 anos; cinco (05) alunos aos 4 anos; doze (12) alunos aos 5 anos; sete (07) alunos aos 6 anos e três (03) alunos aos 7 anos.

Os dados revelam que, com exceção do aluno com 64 anos, da turma A, que afirma ter iniciado seu processo de escolarização aos 62 anos, em uma instituição para educação de cegos, para onde foi encaminhado pelo setor de reabilitação do Instituto Nacional de Previdência Social (INSS), e onde foi orientado a freqüentar a EJA (sua primeira instituição de ensino), os demais começaram a ir para a escola entre 3 e 7 anos, ou seja, na idade em que geralmente se iniciam os processos de escolarização, principalmente dos que frequentam a escola pública.

Logo, os atrasos na conclusão do Ensino Fundamental, não podem ser caracterizados como resultantes do início da vida escolar tardia. Pelo contrário, podemos deduzir que existiu a procura da escola por parte dos familiares, no início de vida desses alunos, não se diferenciando, provavelmente, suas perspectivas, daquelas dos pais cujos filhos avançam e conseguem concluir os estágios de Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio, pelo menos. Os "descaminhos", portanto, foram se dando ao longo das histórias de vida de cada um.

Os alunos com deficiência intelectual também iniciaram seus processos de escolarização com as idades entre 3 e 4 anos e a exemplo dos demais, tiveram histórias de vida que foram delimitando os seus processos de escolarização.

Com relação às interrupções de estudos experienciadas pelos alunos, constatamos que na turma A, três (03) alunos interromperam sua frequência à escola por 01 ano; três (03) fizeram isso por 03 anos e um (01) não interrompeu tal processo.

Quanto aos alunos da turma B, treze (13) nunca interromperam seus processos de escolarização; treze (13) não frequentaram a escola por um (01) ano; um (01) deixou de frequentar a escola durante três (03) anos; um (01) fez isso durante nove (09) anos e um (01) durante doze (12) anos.

As duas alunas com deficiência intelectual da turma A permaneceram três (03) anos fora da escola, enquanto que os alunos, nas mesmas condições, estavam entre os que ficaram sem estudar por um (01) ano.

Na turma B um (01) aluno com deficiência intelectual não interrompeu sua frequência à escola e o outro interrompeu durante três (03) anos.

Quando perguntados sobre os motivos das interrupções os alunos alegaram diversos motivos, tais como: na turma A - "não tinha um canto. Só à noite"; (02 alunos); doença pessoal (02 alunos); por causa da idade (02 alunos). Na turma B foram declarados como motivos: doença pessoal (01 aluno); doença na família (02 alunos); trabalho (02 alunos); casamento/gravidez (02 alunos); mudança de cidade (02 alunos); problemas familiares (02 alunos); desmotivação (05 alunos).

Os motivos do atraso na conclusão do Ensino Fundamental, resultando na procura da EJA, são bem diversificados, destacando-se a desmotivação do alunado, provavelmente devido às condições oferecidas pelas escolas freqüentadas, no que diz respeito às relações interpessoais e práticas de ensino oferecidas; abandono, em função de reprovações contínuas; desajustes no ambiente familiar; dificuldades de aprendizagem; falta de incentivo ou mesmo de acompanhamento da família; falta de demonstrações da relevância do papel da educação escolar na vida adulta, entre outros.

Quanto aos que têm deficiência intelectual, na turma A, as alunas alegaram a não existência de EJA à tarde nas escolas que frequentaram anteriormente, como motivo da interrupção vivida em suas experiências escolares. Os rapazes, nessas mesmas condições, mencionaram a idade como motivo do abandono temporário à escola. Na turma B, o aluno com deficiência intelectual que interrompeu o processo de escolarização, declarou motivo de doença para o ocorrido.

A situação apresentada provoca reflexões sobre o fato de que todos esses alunos, com e sem deficiência intelectual, são egressos da escola pública, de onde saíram por ter extrapolado a idade limite para a permanência no Ensino Fundamental, em função de histórias de repetência, bem como de dificuldades de socialização e de aprendizagem, o que pode ser comprovado quando constatamos que, na turma A, ninguém era alfabetizado e na turma B, cinco (05) alunos não eram alfabetizados e vários outros liam e escreviam com muitas dificuldades.

Fica evidente que, cada vez mais precocemente, os alunos estão chegando à EJA, geralmente com históricos não só de repetência escolar, mas de evasão das instituições de

ensino regular, resultante de comportamentos considerados inadequados, o que sinaliza para a desmotivação e o descrédito na importância da escola em suas vidas. Às vezes, essas condutas são decorrentes, também, do uso de drogas, o que compromete ainda mais o processo, principalmente no âmbito da aprendizagem e das relações interpessoais;

d) presença de pessoas com deficiência intelectual na sala de aula:

Elegemos como informação a ser fornecida no questionário, o posicionamento dos alunos sobre a presença de pessoas com deficiência intelectual na escola e nas salas de aula, por acreditarmos que seria de fundamental importância adentrarmos no campo de pesquisa com algum conhecimento de suas considerações prévias sobre tal presença, bem como as condições de sua aceitação, ou não, junto ao grupo.

Diante da pergunta "Já conviveu com pessoas com deficiência intelectual" os sete (07) alunos da turma A afirmaram que sim. Com relação à turma B, dezessete (17) alunos disseram que sim e doze (12) responderam negativamente.

Na turma A, um (01) aluno indicou que esse convívio se deu na família; três (03) afirmaram que se deu em outra escola, um (01) afirmou que foi no CEJA e dois (02) alegaram que foi na instituição especial onde já haviam estudado.

Os alunos da turma B indicaram que a convivência se deu na família: três (03); em outra escola: dez (10); na rua onde moravam: dois (02); na família e em outra escola: dois (02).

Os alunos com deficiência intelectual, de ambas as turmas, incluíram-se entre os que afirmam ter convivido com pessoas com deficiência na família e em outras escolas. Uma das alunas com deficiência e o aluno com 64 anos afirmaram que o contato se deu na instituição especial freqüentada. É interessante registrar que, no momento de aplicação do questionário, os alunos com deficiência intelectual não se identificam como tal, procurando nos outros a presença da deficiência.

Os dados revelam que a maioria dos alunos da sala já teve experiências de convivência com pessoas com deficiência intelectual, sendo importante evidenciar que muitos deles afirmaram que essa convivência se deu no âmbito das escolas freqüentadas, o que reafirma a presença desse segmento populacional nas escolas regulares nas duas últimas décadas, confirmando o movimento de inclusão escolar em Natal, desencadeado, desde a década de 1980.

Sobre as formas como os alunos se sentiam diante da presença das pessoas com deficiência intelectual em sala de aula, as respostas da turma A foram as seguintes: cinco (05) alunos (entre eles os que têm deficiência intelectual) disseram não sentir nada; um (01) opinou que eles deveriam estar em outra escola, onde pudessem aprender; um (01) afirmou se sentir incomodado, porque esses alunos são muito "atrasados".

As respostas da turma B apresentaram o seguinte teor, correspondente às falas dos alunos: quinze (15) afirmaram "normal, pois eles são iguais a nós"; um (01) falou "normal, mas eles não entendem nada; oito (08) afirmaram "ótimo, pois não tenho preconceito"; dois (02) disseram que tanto faz ter como não; um (01) alegou sentir pena deles; um (01) considerou a necessidade de dar atenção e um (01) afirmou sentir-se muito mal. Os alunos com deficiência intelectual estão entre os que consideraram "normal".

As opiniões foram bem variadas, observando-se que a maioria avaliou a situação sob o ponto de vista da normalidade. Os demais posicionamentos apresentaram variações, que vão da indiferença à situação e a não aceitação desses alunos na sala de aula. Na turma A, um (01) aluno fez referência ao incômodo sentido e um (01) da turma B afirmou se sentir mal, dizendo não saber o motivo de tal sentimento, quando questionado. Seu posicionamento nos remeteu a Amaral (1994), quando a mesma menciona as várias formas de fugir da deficiência, do ponto de vista psicológico. A autora cita a rejeição como uma das condições que fazem parte do "cortejo", merecendo destaque. Ainda de acordo com Amaral (1994, p. 43) as relações entre pessoas com e sem deficiência são perpassadas consciente ou inconscientemente, admitidas ou inconfessas, por "[...] raiva, medo, revolta, pena, repulsa – juntas ou isoladamente, fortes ou moderadas [...]". Dessa maneira, compreendemos a afirmação do aluno, bem como algumas outras, que remeteram a sentimentos como: pena, incômodo e rejeição para com essas pessoas.

As respostas nos fizeram pensar na questão da visão sobre a deficiência, que teima em se legitimar, como negação de oportunidades, corroborada pela "[...] baixa tolerância da sociedade (e do ser humano que a constrói) frente à diferença. Diferença que surge sempre como um espectro, um fantasma, a assombrar a humanidade" (AMARAL, 1994, p.43). Pensamos que, talvez por isso, os próprios alunos com deficiência intelectual não se assumem como tal, na ocasião em que responderam ao questionário. É como se eles soubessem, mas quisessem diluir o peso da diferença e afastar o que ela provoca em suas vidas.

Outra forma de negação que se apresenta bem latente é verificada quando há a afirmação "normal, pois não tenho preconceito" e, no entanto, a desconsideração da existência

e da presença dessas pessoas é percebida no âmbito das relações, no cotidiano. Na verdade, entre o discurso e a realidade continua se fazendo presente a opção pela segregação, que não mais se manifesta através do isolamento em casa ou nas instituições, mas permanece existindo no seio das salas de aulas, nos demais ambientes das escolas e da sociedade, quando se ignora a presença das pessoas com deficiência, renegando-as ao lugar que, no imaginário social, lhes cabe: o da não participação social.

Referimo-nos novamente a Amaral (1994, p. 45), quando a mesma sugere novos caminhos, que superem a "[...] encarnação da normalização, da onipotência e da impotência [...]", para justificar a existência da deficiência buscando

> [...] a coragem de olhar de frente para a diferença, a deficiência; a possibilidade de conviver com a dês-semelhança; a não cobrança de adequação a moldes pré-estabelecidos sejam de normalização, heroicidade ou vitimização; a existência da alternativa do deficiente ser uma pessoa comum, malgrado a especificidade das limitações impostas pela deficiência; o resgate da potência, sem que seja super ou infra equacionada, como na impotência ou impotência; o oferecimento de oportunidades (e de sua fruição) de ter aparência, aprendizagem e desempenho compatíveis com as possibilidades reais; o favorecimento de acesso a múltiplas experiências [...]

As respostas que se revestem de um caráter positivo nos remeteram, novamente, à história do movimento de inclusão escolar, principalmente ao longo da década de 1990, em busca da criação de escolas voltadas para o atendimento às necessidades de todos os alunos. Sabemos que, com relação a esse período, tem se estabelecido no âmbito das discussões sobre o assunto, um espaço polêmico, principalmente porque o debate assumiu proporções conceituais e ideológicas (OMOTE, 2004).

De um modo geral, observamos que, apesar das respostas positivas obtidas dos que responderam ao questionário e com base nas reflexões que fizemos a partir do posicionamento de Amaral, existem situações que nem sempre combinam com os posicionamentos dados como "politicamente corretos".

Ainda sobre a questão, de acordo com Mendes (2008, p. 29), estudos realizados nessa última década têm demonstrado que, apesar de melhorias no que diz respeito à "[...] tolerância e apoio social aos alunos com desenvolvimento típico [...]" quando se trata de alunos com deficiência, percebeu-se que esses estudantes "[...] foram rejeitados com maior freqüência".

Sentimos, na ocasião da aplicação dos questionários, que os posicionamentos dos alunos, certamente, permeariam todo o processo de pesquisa e observação, por ocasião das

reflexões sobre a inclusão social e escolar, principalmente quando consideramos que a mesma depende fundamentalmente das formas como se dão os processos de socialização no âmbito da educação escolar.

Conforme Alves (2008, p. 368), esse processo é histórico e o conceito de ser humano "[...] é marcado pelas formas concretas que se gestam nas interações nas (e entre as) sociedades e grupos, cujas diferenças sócio-culturais, matizadas pelas relações de classes e de poder, ensejam relações pautadas na desigualdade.

Como vemos, o tema é complexo, visto que tem caráter histórico, cultural, político, ideológico e extremamente contraditório, uma vez que, teoricamente, política e ideologicamente as pessoas com deficiência são aceitas pela sociedade. No entanto, as atitudes que fundamentam as práticas de relações sociais são demarcadas pela rejeição, ignorância, desconsideração dessas pessoas, em sua condição de sujeitos de direito.

Os dados relativos aos quatro grupos de perguntas, obtidos junto aos alunos com e sem deficiência intelectual das duas turmas, compilados a analisados, deram início ao trabalho que nos propusemos realizar, assumindo um papel relevante, visto que permitiram uma visualização geral do perfil daqueles que frequentam o campo de pesquisa à tarde, espaço em que assumimos a condição de entrevistadora e observadora, durante todo o ano letivo de 2009. Realidade que, logo no primeiro momento, se mostrou plena de contradições, revelando histórias de vida e concepções de dois segmentos da EJA (alunos com e sem deficiência intelectual), ambos historicamente excluídos, exclusão que ao longo das entrevistas e das observações foram sendo desvendadas.

Em outras palavras, o papel da escola apresenta-se com diferentes roupagens, a partir das desigualdades econômicas e sociais que permeiam os processos de vida em sociedade. Quanto maior a pobreza ou outras formas de exclusão, maior é o distanciamento de oportunidades e avanços no âmbito da escolaridade e, dessa forma a miséria se materializa em proporções cada vez maiores. Um círculo vicioso se revela: porque se encontram em situação de exclusão os alunos abandonam a escola e porque abandonam a escola os alunos são condenados a permanecer em situação de exclusão, sem perspectivas de melhorias de condições de vida.

No campo de pesquisa, o público formado pelos alunos entre 15 e 21 anos representava maioria nas turmas, principalmente no turno da tarde e conviviam, em uma mesma sala, com pessoas adultas, com idade até 64 anos, como é o caso da turma A. Havia,

portanto, um descompasso entre interesses, comportamentos e experiências de vida acumulados.

Nesse espaço multifacetado se encontravam os jovens e adultos com deficiência intelectual, em busca de oportunidades que os levassem à aprendizagem, à socialização, ao desenvolvimento.

Os resultados dos questionários já apontaram que, num contexto em que a EJA é considerada modalidade escolar de "segunda categoria", colocando os que nela se encontram num lugar de "alunos-problema", que pelos mais diversos motivos fracassaram na escola regular, estão os alunos com deficiência intelectual, duplamente penalizados: pelos motivos referentes aos demais e pela existência da deficiência, que se faz preponderante, em virtude da forma como tem sido considerada historicamente.

Frente a essa realidade nos sentimos instigadas, mais ainda, a desvendar nos modos de ocorrência da inclusão dessas pessoas nessa modalidade educacional, as concepções que deles resultam e que lhe dão forma, sobre a inclusão, a deficiência intelectual, os processos de ensino-aprendizagem, as relações interpessoais no convívio com alunos jovens e adultos com deficiência.

6.2 Os resultados do questionário junto aos professores e estagiários

Com relação aos professores, sentimos a mesma necessidade de nos apropriarmos, inicialmente, de suas realidades no campo de pesquisa. Desejávamos saber quem eram esses profissionais, de onde vinham, para onde iam e como viviam, que expectativas tinham sobre a EJA e, mais especificamente, sobre a presença de alunos com deficiência intelectual naquele espaço institucional. Foi nesse momento inicial, por ocasião da aplicação do questionário, que tomamos conhecimento da presença dos estagiários na instituição de ensino, exercendo funções de educadores nas turmas.

Os questionários foram aplicados junto à professora estagiária polivalente da turma A e junto aos professores e estagiários da turma B. É importante esclarecer que durante o levantamento dos dados, os profissionais foram nomeados com letras, para facilitar sua identificação por ocasião das respostas ao referido instrumento. A equipe da turma B assim se configurou: um (01) professor titular de Português (A); um (01) professor titular de Geografia (B); um (01) professor titular de Matemática (C); um (01) professor estagiário de História

(D); um (01) professor estagiário de Religião (E); um (01) professor estagiário de Inglês (F). A professora estagiária da turma A foi caracterizada com a letra G.

Desde o início do ano letivo, os alunos não tiveram professor de Ciências e no mês de abril o professor de Português se afastou por motivos de doença, não sendo substituído, nem por outro titular, nem por um estagiário, no decorrer do ano letivo. Dessa forma, em 2009, os alunos do 4º período (6º e 7º ano) não tiveram aulas nas disciplinas de Português e Ciências. Em função disso, optamos por realizar as observações às quintas-feiras, quando eram ministradas aulas de Matemática, História e Geografia. Na turma A, os alunos foram atendidos pela professora polivalente estagiária, que assumiu a sala de aula no início de setembro, como já mencionamos anteriormente.

Assim como no questionário aplicado aos alunos, consideramos importante identificar os professores, partindo de alguns dados pessoais. Perguntamos sobre idade, sua formação profissional, estado civil, disciplina lecionada e tempo de serviço na EJA, no sentido de melhor nos situarmos por ocasião das análises dos dados das entrevistas e observações.

Os resultados referentes ao item acima mencionado foram os seguintes: A tem 55 anos, com formação acadêmica em Letras, é solteiro, trabalha na EJA há sete (07) anos; B tem 35 anos, com Licenciatura em Geografia, é solteiro,com experiência de três (03) anos na EJA; C tem 41 anos, formado em Matemática, casado, trabalhando na EJA há dois (02) anos. Quanto aos estagiários: D tem 32 anos, graduando do curso de História, solteiro, com experiência de um (01) ano na EJA; E com 27 anos, cursando História, é casado e há dois (02) anos trabalha na EJA; F tem 19 anos, é solteiro, graduando em Letras, está na EJA há um (01) ano; G tem 45 anos, é estudante do curso de Pedagogia, casada, sem experiência anterior na EJA.

Dos professores que responderam ao questionário, apenas A afirmou não trabalhar em outra escola. Os dois (02) restantes mantinham vínculos empregatícios em outras instituições, sendo B em outra escola pública em uma cidade do interior do Estado e C em uma escola pública e em uma particular da cidade de Natal.

Quanto aos estagiários, D exercia, na ocasião da pesquisa, a função de auxiliar de cozinha – que declarou como sendo sua profissão- em um restaurante da cidade de Natal. Já E, F e G declararam como ocupação, somente a prática do magistério na condição de professores estagiários, que estavam exercendo no CEJA.

Os questionários para os profissionais foram elaborados com sete (07) itens, voltados para as questões possivelmente vivenciadas diante da presença dos alunos com deficiência

intelectual, o que nos daria elementos iniciais necessários sobre a realidade experienciada pelos mesmos frente a esses educandos.

A seguir apresentamos os resultados do referido instrumento, com relação aos seguintes itens:

a) identificação de alunos com deficiência intelectual em sala de aula:

De acordo com a Resolução CNE/CEB 02, artigo 4º, a Educação Especial, como modalidade da Educação Básica, deve considerar as situações particulares que os alunos apresentam e, para isso, se fazem necessários o conhecimento dos seus perfis, suas características biopsicossociais e suas faixas etárias. Tais dados auxiliarão os professores, assegurando aos alunos a sua dignidade humana, bem como o direito de realizarem seus projetos de estudo, de trabalho e de inserção na vida social (BRASIL, 2001b).

Com base nesse pressuposto, perguntamos aos professores se eles identificavam, entre os alunos da turma, aqueles que apresentavam deficiência intelectual, bem como aqueles alfabetizados, tendo em vista a relevância desses dados para o direcionamento de sua prática pautada no teor da referida Resolução, que, ainda no seu artigo 4º, ressalta a importância da

> [...] busca da identidade própria de cada educando, o reconhecimento e a valorização das suas diferenças e potencialidades, bem como de suas necessidades educacionais especiais no processo de ensino e aprendizagem, como base para a constituição e ampliação de valores, atitudes, conhecimentos, habilidades e competências; (BRASIL, 2001b, p. 02).

Todos os profissionais da turma B confirmaram ter conhecimento da existência dos dois (02) alunos com deficiência intelectual na sala de aula, bem como, do fato de os mesmos serem alfabetizadas. O estagiário F considerou, também, uma aluna não alfabetizada como sendo pessoa com deficiência intelectual. Ao ser perguntado como chegou a essa conclusão, o mesmo afirmou que a aluna “tinha muitas dificuldades de leitura e escrita”. O ponto de vista do estagiário chamou nossa atenção para a interpretação equivocada sobre o significado real de deficiência intelectual para muitos profissionais, que, diante de alunos que apresentam dificuldades de aprendizagem originadas das mais diversas circunstâncias de suas experiências de vida, são considerados pessoas com déficits intelectuais, não havendo, pois, condições de aprendizagem para os mesmos.

Quanto à turma A, a professora estagiária informou a existência dos quatro (04) alunos com deficiência intelectual na sala de aula, afirmando que os mesmos não eram alfabetizados, só "conhecendo as letras e os números até 10";

b) recebimento de informações prévias sobre a deficiência dos alunos:

Quando indagamos aos profissionais sobre o recebimento de informações prévias a respeito das condições de deficiência intelectual de seus alunos, partimos do princípio de que essa é uma condição importante para que a inclusão se manifeste nos seus processos de trabalho e na escola como um todo, a partir do momento da matrícula dos alunos, a qual deve ser realizada sem restrições às especificidades que os mesmos apresentem.

Sobre essa questão, o parágrafo único do artigo 2º da Resolução CNE/CEB 02 (BRASIL, 2001b, p. 2), traz em seu conteúdo:

> Os sistemas de ensino devem conhecer a demanda real de atendimento a alunos com necessidades educacionais especiais, mediante a criação de sistemas de informação e o estabelecimento de interface com os órgãos governamentais responsáveis pelo Censo Demográfico, para atender a todas as variáveis implícitas à qualidade do processo formativo desses alunos

As respostas dos profissionais, depois de compiladas, constituíram a seguinte realidade: na turma B os profissionais A, D e F afirmaram ter recebido orientações em forma de apostilas (A) e de conversas (D e F) com a coordenação pedagógica. Já os professores B e C, assim como o estagiário afirmaram que não receberam orientações prévias sobre o assunto. A professora estagiária G, da turma A, declarou ter recebido orientação da coordenação pedagógica, ao chegar na escola, "só por conversa mesmo".

Os posicionamentos apresentam divergências, significando não ter havido uma ação conjunta direcionada a todos os profissionais e, sim, procedimentos individualizados, a partir de indagações dos próprios professores, conforme pudemos constatar posteriormente junto à coordenadora.

Os resultados já apontam para as dificuldades que, certamente, são enfrentadas por professores e alunos, quando não são identificadas previamente as necessidades que esses educandos apresentam, para as devidas tomadas de decisões quanto às diretrizes que devem ser dadas no atendimento educacional desenvolvido em cada turma.

c) conhecimento sobre a deficiência intelectual e das condições dos alunos da turma:

Na turma A, G declarou ter algum conhecimento prévio adquirido na faculdade, bem como em conversa com a coordenação pedagógica. Quanto à turma B, os profissionais afirmaram ter algum conhecimento adquirido, da seguinte forma: com leituras de textos e pela convivência diária (A); pela disciplina cursada na graduação pelo diálogo com outros professores (D); por leituras na Internet (F). Quanto a B, C e E, os mesmos declararam não ter conhecimento sobre o assunto.

As respostas dos profissionais se dividiram entre o conhecimento ou não a respeito da questão da deficiência intelectual, bem como sobre possíveis formas de lidar com os alunos, o que, acreditamos, repercute diretamente em suas condições e possibilidades de ensino e, consequente, de aprendizagem em sala de aula.

d) relações interpessoais junto aos alunos com deficiência intelectual:

Sobre as formas de viabilizar os processos de relações interpessoais com e entre os alunos, no sentido de serem proporcionadas atitudes positivas em salas de aula, pautadas em contatos, convivência, acolhimento, afeto e respeito, o professor A afirmou ter recebido orientações sobre procedimentos a serem adotados, por intermédio de apostila recebida da SUESP. Os estagiários E e G disseram ter recebido orientações sobre o assunto por meio de conversas com a coordenação, quando assumiram suas funções na escola.

Os demais (professores e estagiários) afirmaram não ter recebido quaisquer orientações sobre possíveis condutas que poderiam adotar, no sentido de transformar o ambiente da sala de aula em espaço viabilizador de relações interpessoais de caráter positivo.

Novamente as respostas se apresentam divididas, comprovando a não existência de ações conjuntas e direcionadas, por parte da escola, voltadas para a questão. As respostas indicam a ausência de orientações pertinentes, tempestivas e continuadas, voltadas para viabilizar uma ação pedagógica eficaz e capaz de melhorar as relações interpessoais e, consequentemente, as condições de permanência das pessoas com deficiência intelectual e demais alunos, no espaço institucional;

e) práticas de ensino junto às pessoas com deficiência intelectual:

Não há como pensar em inclusão de pessoas com deficiência intelectual em qualquer modalidade de ensino, sem que o aspecto das práticas de ensino se apresente como questão de fundamental importância. Na EJA isso não poderia ser diferente, e com base nesse pressuposto, elaboramos esse item.

Partimos do princípio de que as dificuldades apontadas pelos professores nos processos de ensino às pessoas com deficiência intelectual, muitas vezes, são resultantes das expectativas dos profissionais acerca das condições de aprendizagem desses alunos em relação aos demais.

Pensávamos, também, na influência dos direcionamentos dados pelos professores em salas de aula junto aos alunos com deficiência intelectual, no sentido de que as configurações de ensino resultassem em aprendizagem.

Tínhamos a dimensão de que o fazer técnico dos professores depende fundamentalmente da intencionalidade desses profissionais, com relação ao trabalho junto às pessoas com deficiência intelectual. Tal intencionalidade seria, certamente, determinada pelas concepções desses educadores acerca das possibilidades dos alunos, enquanto sujeitos do conhecimento, bem como de sua capacitação profissional para atender as demandas oriundas dessa experiência profissional.

Quando perguntados sobre as dificuldades nos processos de ensino junto às pessoas com deficiência intelectual, os professores e estagiários das turmas A e B consideraram que dificuldades se fazem presentes.

Tais dificuldades foram descritas pelos profissionais da seguinte forma: são lentos, não conseguem nem tirar do quadro (A); muitas, eles não conseguem (B); não consigo dar atenção, devido ao restante da turma (C); eles não conseguem assimilar a matéria (D); não sei como desenvolver a aprendizagem deles (E); não sei como ensinar a eles, o conteúdo (F); são lentos, não conseguem tirar do quadro, não sei como ensinar (G). Somente A confirma ter discutido essas dificuldades com o técnico da SUESP, responsável pelo serviço de itinerância.

As alegações remetem-nos diretamente ao descompasso existente entre as falas e o teor das Diretrizes para a Educação de Jovens e Adultos da Secretaria de Estado da Educação e Cultura do RN, para quem há o compromisso de "[...] assegurar à Pessoa com Necessidades Educacionais Especiais (PNEE) condições que favoreçam o exercício de sua cidadania, possibilitando seu desenvolvimento social, físico e psíquico." (SEEC/RN, 2006, p.14). Ainda de acordo com o referido documento "[...] a Subcoordenadoria de Educação Especial dessa

Secretaria possui serviços e ações educacionais que buscam atender a essas necessidades" (SEEC/RN, 2006, p. 14).

Durante o ano de 2009, no turno vespertino, a equipe do Centro recebeu apenas duas visitas do técnico da SUESP que faz o serviço de itinerância destinado à orientação, redirecionamentos e novos encaminhamentos para a prática dos profissionais junto aos alunos com necessidades educacionais especiais. Não houve nenhuma capacitação na escola ou em outras instâncias, sobre o assunto, da qual os professores tenham participado e as reuniões de equipe, que se faziam tão necessárias, não aconteceram.

As respostas dadas pelos professores nos questionários provocaram a necessidade de se fazer uma relação, também, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, que apontam os princípios da equidade, diferença e proporcionalidade como sendo fundamentais para a elaboração de um modelo apropriado para a EJA, assegurando:

> I- quanto à equidade, a distribuição específica dos componentes curriculares a fim de propiciar um patamar igualitário de formação e estabelecer a igualdade de direitos e de oportunidades face ao direito à educação;
> II- quanto à diferença, a identificação e o reconhecimento da alteridade própria e inseparável dos jovens e dos adultos em seu processo formativo, da valorização do mérito de cada qual e do desenvolvimento de seus conhecimentos e valores;
> III- quanto à proporcionalidade, a disposição e alocação adequadas dos componentes curriculares face às necessidades próprias da Educação de Jovens e Adultos com espaços e tempos nos quais as práticas pedagógicas assegurem aos seus estudantes identidade formativa comum aos demais participantes da escolarização básica. (BRASIL, 2000, p. 1-2)

Nessa perspectiva, e diante da previsibilidade da presença de alunos com deficiência intelectual na sala de aula, requisita-se dos professores, a capacitação necessária para o desenvolvimento de estratégias voltadas para o aprendizado desses educandos;

f) recebimento de orientações para a prática de ensino junto aos alunos com deficiência intelectual:

Sabemos que uma das prioridades de uma proposta inclusiva é o estabelecimento de um trabalho em equipe, com acompanhamento contínuo das ações desenvolvidas pelos professores em salas de aula, com espaços para discussões entre professores e coordenação, com a busca de análises e orientações para o fazer pedagógico, bem como sobre o fazer de todos os que participam do processo de escolarização que ocorre na escola, viabilizando novos encaminhamentos para o exercício do ensino.

Quando nos reportamos aos inúmeros documentos nacionais e internacionais voltados para a questão da educação inclusiva, encontramos ali todo um direcionamento dado no sentido de que a instituição educacional deve se constituir em um espaço acolhedor, que respeite as diferenças apresentadas por cada um dos que ali se encontram, voltada para o desenvolvimento e crescimento pessoal de todos: alunos, professores e demais profissionais.

A perspectiva de uma escola inclusiva é perpassada, como sabemos, pela necessidade do exercício constante da reflexão por parte de todos os envolvidos no espaço institucional, os quais passam a ter uma visão da instituição escolar como sendo "[...] uma organização que continuadamente se pensa a si própria, na sua missão social e na sua organização, e confronta-se com o desenrolar de sua atividade em um processo heurístico simultaneamente avaliativo e formativo." (ALARCÃO 2001, p. 11).

Ou por outra, "[...] uma escola onde se realize, com êxito, a interligação entre três dimensões da realização humana: a pessoal, a profissional e a social. E onde se gerem conhecimentos e relações, comprometimentos e afetos." (ALARCÃO, 2001, p. 12).

Nos nossos primeiros contatos no CEJA, os quais se deram com a direção, direção adjunta, coordenação pedagógica e secretaria, para onde fomos encaminhadas no sentido de efetuarmos os levantamentos necessários ao reconhecimento do campo de pesquisa, bem como para colhermos os dados referentes aos alunos e professores, sentimos a existência de dificuldades por parte da equipe, no sentido de garantir essa interligação, incitando-nos a refletir sobre a inclusão que se propõe e a inclusão ali vivenciada.

Quando perguntados a respeito das orientações sobre a prática a ser desenvolvida em salas de aula, o professor A afirmou ter recebido orientações da SUESP sobre a questão, através de encontros, enquanto que para a estagiária G essas orientações foram dadas pela coordenação, "só por cima mesmo". Os demais se posicionaram negativamente.

As respostas subsidiam a nossa interpretação inicial de terem sido efetuados, apenas, alguns esclarecimentos superficiais sobre a existência dos alunos na sala de aula. A estagiária G registrou nesse item, ter uma irmã com síndrome de Down, com 38 anos, que nunca foi

para a escola, tendo freqüentado por algum tempo, uma clínica da cidade, destinada ao atendimento especializado de pessoas com deficiência intelectual. Segundo G, a questão da escolarização da irmã nunca chegou a ser considerada, no âmbito da família, como uma prioridade, tendo em vista o seu comprometimento mental.

As observações da profissional permitem que façamos uma reflexão sobre a visão equivocada a respeito das pessoas com deficiência intelectual, resultando no desconhecimento e desconsideração de suas potencialidades, o que "[...] acaba reforçando a crença sobre uma suposta incapacidade [...]" como dizem Ferreira e Guimarães (2003, p. 27). De acordo com as autoras

> A noção de 'deficiência' é, pois, uma questão contingencial e decorre de normas e expectativas da sociedade. Assim, não deve ser concebida simplesmente como um atributo inerente à pessoa diagnosticada e tratada como deficiente. É uma situação que surge como produto da interação daqueles que são portadores de determinados atributos com o meio social, que interpreta e considera tais aspectos como desvantagens.
> É possível observar que a deficiência, compreendida como mecanismo diferenciador dos homens em suas relações e condições, não consegue dar conta da concretude a que suas potencialidades se referem. Com isso, a designação é utilizada como mecanismo de seleção e hierarquia entre os homens, dentro do processo social.

As respostas dos profissionais instigam a reflexão sobre a qualidade da educação oferecida aos alunos com deficiência intelectual no campo de pesquisa. Os questionários apontam que não há direcionamentos voltados para a formação continuada de professores, no que se refere à educação especial, apesar do contido no parágrafo segundo, do artigo 20, da Resolução 01/2003- CEE-RN, segundo o qual

> Aos professores que já se encontram exercendo o magistério na Educação Especial ou que irão atuar junto a esses educandos, deverão ser garantidas oportunidades de formação continuada, inclusive em nível de Pós-Graduação, pelas instâncias educacionais dos Estados e dos Municípios, de modo a possibilitar-lhes a competência técnica necessária para atender às demandas de aprendizagem dos educandos. (RIO GRANDE DO NORTE, 2003, p. 7).

A inexistência de oportunidades de formação continuada, por sua vez, implica na falta de um ensino e uma aprendizagem adequados, tendo em vista o despreparo dos professores, no sentido de identificarem as fragilidades que definem a relação entre esses processos, traçando e conduzindo novos caminhos em seus fazeres pedagógicos;

g) percepção sobre os avanços na aprendizagem e nos processos de socialização dos alunos com deficiência intelectual:

Os avanços nos processos de escolarização dos alunos são definidos pelas condições nas quais o ensino é realizado. Coloca-se assim a necessidade de capacitação dos professores dos alunos com deficiência intelectual não pode ser negligenciada, sendo condição de oferta de um ensino de qualidade aos mesmos.

No entanto, processos de formação continuada que podem ser realizados no próprio ambiente escolar, durante reuniões de equipe para estudos dos problemas vivenciados no cotidiano das práticas dos professores, muitas vezes deixam de ser realizados pelos mais diversos motivos, entre eles, a falta de envolvimento e de compromisso da equipe, fatos que se constituem em impedimentos de ensino e aprendizagem.

É bem verdade que existem vários outros fatores que obstruem os processos de inclusão dos alunos com deficiência intelectual, porém, é possível afirmar que a remoção dos mesmos não garante, efetivamente, práticas de ensino condizentes com as necessidades que esses alunos apresentam para que se efetive a aprendizagem.

Para a efetivação dessa aprendizagem, como diz Martins (2008, p. 80)

> É importante que todos os professores – conscientes da importância do processo inclusivo – tenham, pelo menos, conhecimentos básicos sobre as necessidades especiais de seus alunos, sobre como lidar com eles, como organizar o ensino e o currículo de maneira a atender adequadamente a todos.

Considerando esses aspectos, perguntamos sobre os avanços que os alunos com deficiência intelectual apresentam em seus processos de aprendizagem e de socialização e ouvimos os seguintes posicionamentos: o professor A considerou que são verificados avanços, indicando que os alunos participam das aulas “mais ou menos”; F disse perceber alguns avanços, “mas são muito raros”, pois “eles prestam atenção nas aulas, mas não aprendem”. Os demais profissionais afirmaram não perceber avanços e G acrescentou à sua resposta o comentário de que “é muito difícil avançar. As turmas devem ser separadas, pois não tem como avaliar cada um do jeito que é”.

A maioria dos professores considera que não há avanços nos processos de aprendizagem e aqueles que visualizam algum avanço, o fazem com restrições. As respostas

evidenciam a opinião que têm sobre as possibilidades que os alunos apresentam, as quais podemos inferir que são decorrentes das configurações do ensino desenvolvido.

No que diz respeito aos avanços verificados na socialização, foi possível perceber que, assim como na questão anterior as respostas, mesmo quando positivas, são bastante evasivas, não havendo um posicionamento mais consistente e mais esclarecedor sobre as experiências vivenciadas pelos alunos e professores. Somente o professor A afirmou perceber avanços na socialização, esclarecendo que os alunos com deficiência intelectual "fazem amizades assim, mais ou menos, com alguns alunos da sala". Os demais profissionais consideraram que não há avanços no que diz respeito à socialização, o que compreendemos como referencia a qualidade dos vínculos sociais estabelecidos.

As condições das pessoas com deficiência intelectual, relatadas pelos professores e estagiários, reiteram o fato de que, no imaginário coletivo, mais especificamente no âmbito das práticas educacionais, prevalece a percepção da deficiência como "[...] atributo negativo do sujeito, responsável solitário por seus infortúnios (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p. 74).

Mesmo nas respostas afirmativas, torna-se perceptível a "[...] carga negativa, culturalmente atribuída à deficiência [...]" como dizem as autoras, a qual se constitui em impedimento de avanços, frente à negação às possibilidades, historicamente instituída. O caráter de incapacidade que perpassa as opiniões dadas pelos profissionais traz à tona

> [...] as 'marcas' cunhadas nas 'pessoas com deficiência', durante séculos de história, através da mitologia, da religiosidade e da supersticiosidade, o que contribuiu significativamente para que a vida se apresentasse como mero 'pano de fundo', já que a 'deficiência' é o que mais realça, visto o impacto e o desconforto que gera no outro (FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p.2).

Temos a convicção de que a educação de pessoas com deficiência deve ser pensada sob o ponto de vista social, independente de suas dificuldades visuais, auditivas, físicas ou cognitivas. Na verdade, suas condições não estão somente relacionadas ao grau de limitações apresentado, mas, principalmente às formas como se dá sua participação no contexto social em que se encontram inseridas. Com base nesse pressuposto, conduzimos todo o processo de coleta de dados e de análise que sucederam ao questionário.

6.3 Apresentando os participantes

Conforme enunciamos no capítulo 2.5, consideramos importante fazer uma breve apresentação dos 16 participantes (alunos, professores, estagiários e coordenadora pedagógica) selecionados para o segundo momento da pesquisa, pensando na melhor identificação dos mesmos, por ocasião da leitura da análise dos dados obtidos nas entrevistas e observações. Todos os nomes escolhidos são fictícios e no caso dos professores e estagiários as letras utilizadas (sem nenhuma relação com seus nomes verdadeiros) para identificá-los por ocasião do levantamento de dados do questionário foram aproveitadas como iniciais dos nomes escolhidos para os mesmos, com o propósito de facilitar o esclarecimento de alguma dúvida sobre suas identificações, durante as análises das entrevistas e observações.

As características pessoais e familiares dos participantes (alunos com e sem deficiência intelectual, professores efetivos, estagiários e coordenadora pedagógica) apresentam dados significativos para melhor compreensão e apreensão da realidade de cada um e de seu entorno, possibilitando um melhor entendimento da relação entre suas falas e suas condições de existência.

a) os alunos da turma A:

DIMAS

Dimas foi orientado a se matricular e freqüentar o CEJA pela Coordenadora, uma vez que vinha diariamente para o Centro, acompanhando a filha que estuda no 4º período e ficava ocioso durante toda a tarde. Durante a entrevista, Dimas declarou a vontade de aprender a ler, afirmando que, quando recebeu o convite não pensou duas vezes, até porque já havia recebido essa orientação na instituição especializada freqüentada, conforme encaminhamento do INSS, por ocasião de sua licença do trabalho, ocasionada pela perda parcial da visão. O que faltava "era a coragem para fazer a matrícula".

No ano de 2009, Dimas encontrava-se em licença-saúde, sem exercer a profissão de soldador, recebendo um salário mínimo, com processo de aposentadoria por invalidez em andamento no INSS. Sob a orientação daquele órgão, no sentido de procurar meios para se reabilitar, o entrevistado frequentava o Instituto dos Cegos uma vez por semana, alegando as inúmeras dificuldades enfrentadas no processo de alfabetização experienciado na instituição.

Segundo Dimas, sua perda de visão em um dos olhos foi resultante do trabalho realizado por muitos anos como soldador, às vezes sem se proteger como as normas de segurança do trabalho recomendam.

Vivendo com a mulher e três filhos, Dimas, com 64 anos, é o provedor da renda familiar com o salário que recebe do INSS. Filho de agricultores, trabalhou na agricultura até os 18 anos, vindo do interior para Natal em busca de melhores condições de vida, quando começou a trabalhar em oficinas de carro, como soldador.

Essa é a primeira vez que o entrevistado frequenta uma escola, dizendo sentir-se bem, considerando a EJA como o tipo de ensino ideal para as pessoas de sua idade, que não tiveram oportunidade de aprender nos "tempos de mocidade".

LAÉRCIO

Com 24 anos, apresentando deficiência intelectual de etiologia não definida, Laércio está no CEJA desde 2007, por orientação da instituição especializada que frequentou desde criança, de onde saiu aos 21 anos, por ter completado a idade limite para o atendimento.

A mãe de Laércio faleceu, seu pai constituiu uma nova família e ele mora com o avô e a avó maternos e dois irmãos. A renda familiar provém da aposentadoria do avô e do Benefício da Prestação Continuada - BPC recebido por Laércio, em função de sua condição intelectual.

Sobre sua história de vida escolar, Laércio afirma que sempre estudou na instituição especializada frequentada, de onde sente imensa saudade. De lá veio para o CEJA. Perto de sua casa tem uma escola, mas a EJA só é oferecida no horário noturno e seus avós não permitiram sua ida, tendo em vista os perigos a serem enfrentados, principalmente na volta para casa.

Laércio faz questão de registrar a vontade que sente de aprender a ler e a escrever, não entendendo porque não conseguiu, ainda, se já estudou tanto tempo.

LUIZA

Filha de um pintor de paredes e uma empregada doméstica, Luiza, aos 20 anos, com deficiência intelectual de etiologia não definida, é aluna do CEJA desde 2008, encontrando-se matriculada nos 4º e 5º anos, apesar de não saber ler nem escrever.

Luiza mora em um bairro periférico que fica próximo à escola, com os pais, uma irmã solteira e um irmão casado com mulher e filho. A renda familiar consiste no que o pai recebe quando trabalha e no salário da mãe, que trabalha como empregada doméstica em uma casa

de família. Os irmãos e a cunhada estão sem trabalhar. Segundo a entrevistada, a irmã trabalha dançando na quadrilha do bairro, mas não ganha dinheiro.

Sobre seu processo de escolarização, Luiza relata que começou a estudar com 4 anos, tendo mudado de escola três vezes. Sempre estudou em escolas públicas de ensino regular. Saiu da última escola e veio para o CEJA em função da idade. A escola só tinha EJA à noite e os pais não permitiram que ela freqüentasse nesse horário.

RITA

Residente em uma rua de bairro relativamente distante do CEJA, Rita tem 21 anos e apresenta deficiência intelectual de etiologia não definida e veio para o CEJA em 2009, por indicação de um primo que já frequenta a instituição.

Rita mora com os pais e a irmã e todos trabalham na marmitaria da família, que funciona na própria casa onde residem. A renda familiar é resultante do lucro obtido com o trabalho realizado por todos e Rita faz questão de ressaltar que a irmã trabalha também como professora, já ganhando seu próprio dinheiro.

Sobre sua história de vida escolar, Rita afirma ter estudado em uma instituição pública estadual desde pequena, quando foi para a escola pela primeira vez. A vinda para o CEJA deveu-se ao fato de que na antiga escola ela teria que estudar à noite, o que não foi permitido pelos pais.

Falando de seu desejo de aprender a ler e escrever, o que não conseguiu na outra escola, Rita diz que isso pode acontecer na escola atual, motivo pelo qual nunca falta, mesmo quando não tinha professora para a turma e ela vinha só para "não se esquecer da escola";

b) os alunos da turma B:

ALICE:

Com 17 anos, solteira, residente em um bairro próximo à escola, Alice é a filha mais nova de uma família com cinco filhos, cujos pais são separados. A mãe tem 54 anos e recebe Benefício de Prestação Continuada - BPC, pois sofre de depressão. O pai, alcoólatra, não tem onde morar, vivendo pelas ruas. De acordo com Alice a situação de abandono enfrentada pelo pai é decorrência da violência do mesmo para com a mulher e os filhos, enquanto moravam juntos. A família se mantém com o benefício social recebido pela mãe, que tem três filhos, entre eles, Alice. Duas filhas já são casadas e têm suas próprias casas.

Alice foi para a escola aos 6 anos, tendo estudado em quatro escolas diferentes, todas públicas, interrompendo seu processo escolar por três anos, em função da doença da mãe, de quem teve que cuidar. Começou a estudar na EJA em 2008 e sua vinda para essa modalidade escolar ocorreu em função da impossibilidade de permanência na escola regular, tendo em vista a sua idade.

Apesar dos vários anos de escolaridade já vividos, Alice ressalta a vergonha e o incômodo sentidos por não saber ler, nem escrever, o que, segundo a mesma, atrapalha até as suas atividades como "coroinha" na Igreja Católica do bairro em que mora, função que a jovem ressalta orgulhosamente, registrando que é sempre a escolhida para os eventos realizados na catedral de Natal.

Sobre suas perspectivas de futuro, Alice fala do sonho de aprender a ler e escrever para conseguir um emprego, de preferência, num supermercado ou em uma fábrica.

ELIAS

Com 35 anos de idade, casado, pai de cinco filhos, dos quais três têm "Lúpus Eritematoso", precisando de cuidados permanentes, Elias declara que passou 21 anos sem estudar e relata que começou seu processo de escolarização aos 6 anos, em uma escolinha do bairro onde morava, tendo mudado de escola por seis vezes até o ano de 1987. Aos 14 anos, começou a trabalhar como auxiliar de pintor em uma oficina mecânica e abandonou a escola num momento em que cursava a 4ª série, hoje 5º ano do Ensino Fundamental.

Residente em um bairro da periferia de Natal, Elias relata com dignidade a difícil vida que enfrenta, tendo que cuidar dos filhos doentes, mais especificamente da filha que, aos 14 anos, encontra-se com a saúde totalmente comprometida pela doença.

Na ocasião da entrevista, Elias encontrava-se desempregado, para ajudar a esposa no trabalho diário e no cuidado permanente junto aos filhos. A renda familiar é de um salário mínimo, referente ao Benefício de Prestação Continuada – BPC recebido pela filha mais velha, em função do quadro sintomático crítico da doença que a acomete.

A busca pelo CEJA ocorreu em função da necessidade sentida de recuperar o tempo perdido, visando a possibilidade de fazer um concurso público e ter mais estabilidade em um trabalho. Além disso, Elias alega a necessidade de ter uma ocupação diferente para não sucumbir emocionalmente diante dos problemas vivenciados em casa.

FELIPE

Morador de um bairro próximo à escola, aos 21 anos, solteiro, Felipe, que tem síndrome de Down, frequenta o CEJA desde 2007.

Felipe começou a estudar aos três anos em uma instituição especializada, de caráter filantrópico, na cidade de Natal, de onde saiu em 2004, aos 16 anos, quando se mudou com a família para o interior do estado da Paraíba.

Nessa instituição Felipe alfabetizou-se e recebeu atendimentos de Fonoaudiologia e Psicopedagogia, além de praticar natação e capoeira.

A família de Felipe é constituída de três pessoas: ele, a mãe (viúva) e o irmão com 19 anos. A renda familiar consiste do Benefício de Prestação Continuada – BPC recebido por Felipe, no valor de um salário mínimo, utilizado para pagamento do aluguel da casa onde a família reside, para comprar medicamentos e alimentos. Para complementar a renda, a mãe de Felipe faz faxinas em casas de famílias.

Ao chegar à Paraíba, Felipe estudou em uma escola pública regular, onde cursou 2º, 3º e 4º anos, apresentando, de acordo com sua mãe, resultados positivos em sua aprendizagem. Com o retorno da família para Natal, o aluno não conseguiu voltar para a instituição especializada, por ter atingido o limite de idade permitido para o atendimento, Não conseguiu matricular-se em uma escola pública regular, pelo mesmo motivo, uma vez que estava com 19 anos.

A mãe de Felipe ressalta a peregrinação pelas escolas do bairro e até mesmo em locais mais distantes, sem que o filho fosse aceito. Em uma das escolas procuradas, foi orientada a buscar vaga na EJA. Foi dessa forma que o entrevistado chegou ao CEJA, em 2007, tendo sido matriculado no 4º período (6º e 7º anos).

Em 2007 e 2008 Felipe não conseguiu concluir o ano letivo, uma vez que ficou doente. A mãe considera que a doença (bronquite alérgica) é resultado, também, da insatisfação do filho com a escola.

Felipe matriculou-se novamente no CEJA, em 2009, e iniciou o período letivo, não tendo freqüentado a escola até o final do ano, apesar do entusiasmo dos primeiros dias de aula.

JULIANA

Com 15 anos, morando em bairro relativamente próximo da escola, solteira, participante de uma família formada por avô e avó maternos, mãe, tio e irmã (os pais são

separados), Juliana relata que o pai é vendedor de jornais nas ruas, tendo constituído nova família após a separação de sua mãe.

Segundo Juliana o pai estudou até o 4º ano e sabe ler, ao passo que a mãe, apesar de ter estudado até o 5º ano, nunca aprendeu a ler e escrever, sempre falando para a filha que esqueceu tudo que aprendeu na escola.

A família de Juliana se mantém com o salário mínimo recebido pelo avô (que trabalha em carro de coleta de lixo, como funcionário da Prefeitura Municipal de Natal), o salário de R$ 250,00 da mãe (que trabalha como doméstica em uma casa de família) e com R$ 50,00 que o seu pai lhe dá todos os meses. O tio e a irmã estão desempregados.

Sobre sua vida escolar, Juliana afirma que estudou em três escolas do bairro, tendo iniciado sua vida escolar aos 5 anos. Apesar de nunca ter interrompido seu processo de escolarização, Juliana não conseguiu se alfabetizar, o que lhe provoca imensa tristeza. Acha que é um problema das mulheres da família, pois na sua casa somente o avô e o tio sabem ler.

A vinda de Juliana para o CEJA foi resultante da impossibilidade de continuar na escola regular, em função da idade, pois aos 15 anos não poderia mais ficar em uma turma do 6º ano.

MARCEL

O entrevistado tem 16 anos, é solteiro e mora no bairro onde fica situado o CEJA, com os pais e uma irmã, também solteira. O pai de Marcel, que sabe ler e escrever trabalha em um Centro de Abastecimento Alimentar, como cortador de carnes, atuando como profissional autônomo, constituindo-se no provedor da renda familiar, uma vez que a mãe do rapaz (que é alfabetizada- estudou até o 8º ano) só exerce atividades domésticas. A irmã de Marcel é empregada em uma loja no mesmo Centro em que o pai se encontra trabalhando.

Sobre sua história de vida escolar, Marcel afirma que foi para a escola aos 4 anos, em uma creche, tendo mudado de escola por três vezes, sem nunca ter interrompido sua freqüência à escola.

A vinda para o CEJA aconteceu por indicação da última escola freqüentada, onde o aluno não pode mais ser matriculado, por encontrar-se fora da faixa etária permitida para cursar o 6º ano no ensino regular.

Marcel justifica as reprovações sofridas como decorrentes das dificuldades sentidas nas disciplinas de Inglês e Matemática, que considera muito difíceis.

Além da escola, Marcel frequenta um curso de informática. Assume-se como um rapaz calmo, não adepto de festas e bebidas, pois sua religião não permite. Nos finais de semana fica em casa com os pais e a irmã, saindo apenas no domingo para ir à igreja.

FELÍCIA

Casada, mãe de três filhos (com 15, 12 e 8 anos), moradora de um bairro periférico perto da escola, evangélica fervorosa, aos 29 anos Felícia é a imagem da perseverança e do entusiasmo pela vida. Vivendo com o marido e os filhos, a entrevistada trabalha como diarista em duas casas de família, limpa semanalmente a igreja que frequenta e cuida de sua casa e dos filhos, encontrando tempo, ainda, como a mesma diz, para estudar, pois agora quer "enfrentar de vez" esse problema e "partir pra luta".

A família de Felícia sobrevive com a renda de um salário mínimo recebida pelo marido, que exerce a profissão de jateador (pessoa que tira a ferrugem de peças de ferro, com areia do morro) em uma oficina, além da renda da entrevistada que equivale a R$ 400,00 mensais, quando "junta as casas e a igreja".

Felícia avalia que começou a estudar cedo, aos 6 anos, em uma escola do interior do estado, onde morava. Durante o período em que freqüentava a escola, mudou de instituição três vezes, tendo interrompido o processo em 1994, quando ficou grávida do primeiro filho.

Sobre o ingresso no CEJA em 2009, Felícia afirma que se sente uma vitoriosa por ter conseguido enfrentar a discordância do marido. Para tanto, precisou da interveniência do pastor da igreja, que mostrou ao mesmo a importância do retorno à escola na fase adulta, além do respeito devido pelo homem à vontade da mulher.

Além de aprender, Felícia acha que o mais importante nessa retomada dos estudos é se capacitar para ensinar aos filhos as tarefas da escola e, assim, evitar que eles enfrentem as mesmas necessidades que ela sempre sentiu. Um segundo motivo que anima Felícia a vir para a escola é a possibilidade de "arranjar um emprego de futuro para aumentar sua casa que só tem dois cômodos, mas tem um terreno bom e comprar uma máquina de costura, pra ficar independente e poder trabalhar em casa nos dias de folga", para melhorar a renda familiar.

JOAQUIM

Apresentando deficiência intelectual de etiologia não definida, Joaquim, com 26 anos, frequenta o CEJA desde o ano de 2000 e, apesar de ser alfabetizado, com relativo domínio sobre a leitura e a escrita, não consegue ser aprovado para o 5º período e concluir o Ensino

Fundamental, que é um sonho antigo. Morador de bairro próximo ao CEJA, Joaquim vive com a família: o pai, a mãe, uma irmã solteira e uma irmã casada com o marido e dois filhos. O seu pai faz "jogo de bicho" no bairro onde moram, a mãe trabalha em casa, o cunhado é policial e a irmã solteira é professora. A soma dos salários gera a renda familiar.

Joaquim começou a estudar com 4 anos em um "jardim de infância" perto de sua casa, tendo que mudar de escola quatro vezes, porque ficava difícil. O seu processo de escolarização foi interrompido por três anos (dos 15 aos 17 anos) porque os problemas de saúde se agravaram;

c) os professores, os estagiários e a coordenadora pedagógica:

GABRIELA

Estudante do sexto período do curso de Pedagogia em uma faculdade da cidade de Natal, Gabriela tem 45 anos, é casada e reside em bairro relativamente próximo ao CEJA.

Sua vinda para o CEJA se deu por intermédio de inscrição feita no Banco de Talentos, programa desenvolvido pela Secretaria de Recursos Humanos do Estado, voltado para selecionar estagiários remunerados, inclusive para a Secretaria de Educação.

Essa é a primeira experiência da profissional com turmas de jovens e adultos e mais especificamente com uma sala de aula multiseriada. A mesma relata experiências já vivenciadas no magistério, como professora em sala de educação infantil.

BALTAZAR

Aos 36 anos, solteiro, Baltazar é professor efetivo contratado pela Secretaria de Estado de Educação desde 2005, exercendo a profissão, também, no horário da manhã, em uma cidade do interior do estado, como professor municipal, para onde viaja todos os dias.

Graduado em Geografia, Baltazar trabalha no CEJA há 4 anos, ou seja, desde sua nomeação na Secretaria, vindo ao Centro à tarde e à noite, para ensinar a disciplina de Geografia nas turmas do 4º e 5º períodos do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

CIRO

Trabalhando em três instituições de ensino diferentes, uma delas da rede particular, aos 42 anos Ciro é graduado Matemática, casado, pai de dois filhos, Ciro relata a correria que enfrenta no dia-a-dia, para dar conta das atividades como pai e como professor, uma vez que

leciona na escola particular todos os dias da semana, pela manhã e suas tardes são divididas entre o CEJA e a outra escola pública. Suas aulas no CEJA são ministradas nas tardes de segundas e quintas-feiras, quando o mesmo leciona nas turmas do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

DANIEL

Cursando o último ano de História em uma faculdade local, o estagiário Daniel tem 32 anos, trabalha como Auxiliar de Cozinha em um restaurante da cidade de Natal e vive sua primeira experiência como professor de EJA. Antes disso, foi estagiário em salas do Ensino Fundamental em uma escola pública. A vinda para o CEJA se deu através da indicação de um amigo, que vivencia na instituição a mesma experiência. Para realizar o estágio no CEJA, Daniel foi dispensado, no seu trabalho, durante as tardes de terças e quintas-feiras.

Daniel é solteiro, os pais são falecidos e mora com uma irmã e um irmão, também adultos. A renda familiar é composta do salário mínimo, que Daniel recebe no restaurante, e dos salários recebidos pelos irmãos que trabalham no comércio.

IRENE

Pedagoga, casada, com 40 anos, mãe de dois filhos, residente em bairro distante da instituição escolar, exercendo a profissão de professora desde 1998, quando concluiu o curso de graduação na UFRN. Irene atua no CEJA desde sua inauguração, tendo assumido a coordenação em 2008, por indicação dos demais componentes da equipe de trabalho.

É visível a sensibilidade e a apreensão da profissional com a situação dos professores e dos alunos que frequentam o CEJA e o seu compromisso no sentido de propiciar aos mesmos, melhores condições de aprendizagem.

6.4 Os relatos das entrevistas e observações revelando concepções

Os pontos temáticos que nortearam os processos de entrevista e observação em função dos objetivos propostos no trabalho deram origem aos tópicos de análise, os quais não esgotam, em si, as possibilidades de estudos sobre outros aspectos que podem ser igualmente cruciais. No entanto, em função dos objetivos propostos, os tópicos aqui tratados foram considerados como sendo os mais relevantes e mais adequados para análise e consequentes esclarecimentos sobre a questão em estudo.

Conduzimos o processo de transcrição das falas e comportamentos dos participantes e respectivas análises, com o propósito de encontrar respostas para a questão inicial do presente trabalho, a partir dos posicionamentos nas entrevistas e de atitudes observadas no cotidiano das salas de aula.

Durante todo o decorrer da pesquisa, consideramos de fundamental importância a participação dos alunos com deficiência intelectual, pois assim, tornou-se possível desvendar as múltiplas faces das relações estabelecidas entre os mesmos e demais atores sociais que compõem o universo escolar. Acreditamos que suas falas e experiências vividas em sala de aula denunciam as inúmeras dificuldades enfrentadas cotidianamente, que apontam a negação do seu direito de usufruir da condição de jovens e adultos que lhes é humana e socialmente devida.

Como tópicos de análise, apresentamos os seguintes pontos temáticos, considerados aspectos cruciais no processo de inclusão na EJA:

-Inclusão: concepções contraditórias frente ao paradigma teoricamente instituído;

-Deficiência intelectual: a manutenção de concepções historicamente construídas define as condições de escolarização;

-Os processos de ensino e aprendizagem demarcados pelas concepções: como ensinar, como aprender;

-As relações interpessoais delimitando o processo de inclusão a partir das concepções acerca das condições dos alunos.

6.4.1 Inclusão: concepções contraditórias frente ao paradigma teoricamente instituído

Quando iniciamos o processo de entrevistas junto aos participantes da pesquisa, perguntando sobre o que eles pensavam sobre a inclusão, imaginávamos que as suas concepções não seriam divergentes dos discursos sobre a matéria, que se fazem presentes, atualmente, no âmbito das relações sociais e educacionais.

Na verdade, considerávamos que, ao longo das duas últimas décadas, o conceito de inclusão e seus princípios estariam, de certo modo, se não vividos e praticados, pelo menos,

reconhecidos e aceitos como definidores de participação de pessoas com as mais diversas diferenças, nos mais variados contextos societários e, mais especificamente, no âmbito da educação.

Na medida em que fomos tendo contato com os entrevistados, adentramos no mundo de suas concepções sobre inclusão, um mundo que se expressa pela negação e, até mesmo, pelo desprezo, principalmente quando o tema se refere ao contexto da escola. A realidade encontrada nos permitiu entender que, mesmo não tendo plena clareza da vinculação entre o discurso inclusivo e os interesses que o perpassam, as pessoas concebem o tema com base em suas histórias e nas histórias nas quais se encontram inseridas.

Em suas falas, os professores denunciam:

> A inclusão é exclusão braba. Pense bem: o que é ser deficiente? É ser diferente, não aprender como os outros. Então já tá dizendo: tem que estudar em lugar diferente. Estão fazendo tudo errado, porque o nível da aprendizagem deles é diferente. Então essa história de inclusão já é um preconceito, porque não aceita que tem de ter lugar diferente, só pra eles. É muito pior essa história de inclusão pra misturar eles se eles não se misturam. Não conseguem. Os outros não querem. Essa inclusão é uma piada. Não tem como tratar igual porque esse pessoal não é igual. Não adianta querer forçar isso, porque não dá pra ser. É diferente. (BALTAZAR, professor de Geografia da turma B).

> Eu não vejo inclusão acontecer, ainda. Não vejo mesmo, porque, em primeiro lugar, por mais incrível que pareça, os mais interessados são os alunos chamados de especiais. Eles ficam na sala de aula, eles querem vir pra escola, eles se comportam bem e eles não aprendem. Eles não recebem a atenção que é necessária pra eles no ambiente da escola regular e acabam se prejudicando. Por isso que eu digo que não tem inclusão. Pelo contrário a inclusão exclui. Tira o direito deles de ficar na escola especial.
> É complicada demais essa história da inclusão porque não dá para dar atenção, uma assistência a eles, como eles precisam. Por mais que queiram colocar eles no ambiente dito normal, na escola regular, eles acabam se prejudicando porque não recebem atenção. (CIRO, professor de Matemática da turma B).

Construir um projeto societário inclusivo e, mais especificamente, um projeto educacional inclusivo, sabemos, não é tarefa fácil, em função da ampla diversidade que constitui a existência humana, bem como dos valores culturais, políticos, éticos e sociais que definem socialmente essa diversidade.

No entanto, sabemos que são exatamente esses valores que solicitam e justificam a existência de ações inclusivas, principalmente na escola, espaço de garantia de direitos e

deveres fundamentais à vida de qualquer cidadão, o direito de aprender, de ter acesso e apropriar-se das formas de ação humana, historicamente construídas.

Abrimos um parêntese para destacar o conceito de cidadania a partir de um contexto histórico, como diz Gadotti (2008), segundo o qual a mesma consiste na

> [...] consciência de direitos e deveres e exercício da democracia: direitos civis, como segurança e locomoção; direitos sociais, como trabalho, salário justo, saúde, educação, habitação, etc. direitos políticos, como liberdade de expressão, de voto, de participação em partidos políticos e sindicatos, etc. Não há cidadania sem democracia (GADOTTI, 2008, p. 67).

O autor considera que, numa concepção plena, a cidadania "[...] se manifesta na mobilização da sociedade para a conquista e novos direitos e na participação direta da população na gestão da vida pública" (GADOTTI, 2008, p. 67).

Nessa perspectiva de cidadania, remetemo-nos a Paulo Freire acerca do sentido de uma escola cidadã, definida pelo autor como um

> [...] centro de direitos e de deveres. O que a caracteriza é a formação para a cidadania. A escola cidadã, então, é a escola que viabiliza a cidadania de quem está nela e de quem vem a ela. Ela não pode ser uma Escola Cidadã em si e para si. Ela é cidadã na medida mesma em que se exercita na construção da cidadania de quem usa o seu espaço. A Escola Cidadã é uma escola coerente com a liberdade. É coerente com o seu discurso formador, libertador. É toda escola que, brigando para ser ela mesma, luta para que os educandos- educadores também sejam eles mesmos. E como ninguém pode ser só, a Escola Cidadã é uma escola de comunidade, de companheirismo. É uma escola de produção comum do saber e da liberdade. É uma escola que vive a experiência tensa da democracia (FREIRE, 1997, s.p.)

Pensar a escola inclusiva, pois, remete a um projeto de escola cidadã, uma vez que a mesma fundamenta-se

> [...] em valores universais, tendo como princípios norteadores a dignidade da pessoa humana, o respeito à diversidade e a garantia da equidade como viabilizadora de melhores condições de vida e de exercício da cidadania, o que torna necessária a existência de uma proposta ousada para a educação (DANTAS, 2006, p. 22)

Construir e manter uma perspectiva de escola inclusiva é uma tarefa desafiadora, quando partimos do princípio de que todos os alunos têm direito ao acesso à escola de forma incondicional, ou seja, sem nenhuma restrição em função das condições particulares que apresentam.

As falas dos professores denotam a negação da proposta de inclusão e do conceito de escola inclusiva. Quando o professor Baltazar fala: "Eu não acredito em inclusão. Na minha opinião ela não existe nem de forma geral, nem pra deficientes. Essa inclusão é feita de forma errada. O professor não tem condição nenhuma de fazer inclusão com muitos alunos na sala" percebemos o preconceito demarcando o seu ponto de vista, levando o profissional a não aceitar, considerar ou tentar incluir os alunos com deficiência na EJA. A concepção do professor sobre as condutas que devem ser adotadas junto ao "diferente" é a da segregação, sob a alegação de que "não tem como tratar igual porque esse pessoal não é igual".

Não é possível, na concepção do professor, tratar de forma desigual os que apresentam desigualdade em seus processos cognitivos, justamente para promover a igualdade de direitos e de participação social. As falas dos professores frente à proposta de inclusão instituída juridicamente e desencadeada no ambiente da escola, nos incita a uma reflexão sobre o fato de que

> [...] nem sempre a conquista do direito por força da lei garante o exercício desse direito nas experiências de vida da pessoa com deficiência e que, muitas vezes, o direito exercitado nessas condições, reveste-se de uma desigualdade ainda maior do que a vivida anteriormente, o que nos permite afirmar que, nesse processo, a lei passa a ter valor superior à realidade concreta, o que gera uma contradição perniciosa (DANTAS, 2006, p. 69).

Apesar de todo o aparato jurídico, os professores criticam a inclusão escolar de alunos com deficiência. Há uma posição definida sobre a incapacidade desses alunos e suas impossibilidades de aprendizagem, nas falas dos profissionais. No CEJA, ao contrário do que deveria ser, o movimento instituído é de resistência à inclusão dos alunos com deficiência intelectual, negando o seu direito ao recurso da educação e, consequentemente, à cidadania.

Há uma opinião comum de que o lugar pertinente aos alunos com deficiência intelectual é a escola ou instituição especializada. Para os professores, o processo de inclusão no CEJA nega aos alunos o direito de estar na escola especial, de onde não deveriam ter saído. O professor Ciro até observa que os alunos com deficiência são os mais interessados e, no entanto, não aprendem pela falta de atenção que lhes é devida, mas não se coloca como responsável pelo ensino, pela oferta dessa atenção e pela qualidade da participação dos alunos na escola. Fala como se a escola fosse um outro "sujeito" e como se ele, o professor, não se constituísse em partícipe, em um dos principais responsáveis pelo projeto de vida da escola. Por outro lado, é como se os alunos com deficiência não aprendessem, em função,

unicamente, de sua incapacidade para tal feito. A deficiência apresenta-se como sendo, ao mesmo tempo, a origem e a razão de todas as dificuldades vivenciadas pelos alunos na escola.

Sobre o assunto, os estagiários trazem os seguintes posicionamentos:

> Eu vejo que a inclusão que a gente fala na faculdade é no sentido de pegar esses alunos com deficiência e colocar, pelo menos, em relação com os outros, porque na verdade, é tudo separado, mesmo estando na mesma sala de aula, por causa do problema deles. Os outros não se misturam mesmo com eles. Sabe o que eu vejo? Aqui são excluídos todos, não é só com os deficientes que acontece exclusão. Agora, é mais ou menos assim: os deficientes são o resto do resto. Os outros são excluídos como os que não querem nada e não adianta investir, embora eles nem percebam e os deficientes são excluídos porque não tem capacidade nenhuma de aprender e também não adianta investir. Infelizmente, é assim. (DANIEL, professor estagiário de História da turma B)

Quando aponta a exclusão de todos, Daniel faz uma apreciação importante sobre as condições de inclusão na EJA, relacionando-as aos modos como os alunos se percebem e são percebidos. Na concepção do entrevistado, os alunos nem percebem a condição de exclusão, considerando-se incluídos, e no que diz respeito aos que apresentam deficiência, agrava-se a situação e um processo de dupla exclusão se faz presente. A primeira para com os alunos considerados normais e a segunda para os que têm deficiência intelectual, sendo essa última, a mais perniciosa.

Para Gabriela

> Esse negócio de inclusão é muito interessante. Na faculdade nós fomos ao Instituto dos Cegos, ficou lá uma tarde, assistiu uma palestra onde a professora falou sobre o que era deficiência e que era importante incluir. E só. Não vi nada do que vejo aqui, no curso de Pedagogia. Esse monte de aluno com deficiência mental na sala de aula e a gente sem saber como fazer essa história de inclusão. Essa coisa de inclusão, de botar os deficientes na sala, todo mundo junto pra não ter discriminação, pra eles é muito pior, porque se fossem recebidos de boa forma, mas não são. São é excluídos mesmo. Isso faz é maltratar esse pessoal, ao invés de ajudar. (GABRIELA, professora estagiária da turma A).

Assim como Daniel, enquanto fala, Gabriela constata a exclusão em curso. Aponta a situação vivida pelas pessoas com deficiência na escola. As falas dos estagiários apontam para a discussão sobre a inclusão no âmbito da formação. Suas falas exigem atenção às carências

existentes nos cursos de graduação em Pedagogia e demais licenciaturas, no que se refere à formação dos futuros professores, para o atendimento às pessoas com deficiência e outras necessidades educacionais especiais, em sala de aula e nos demais espaços da escola.

Fazendo referência a Gonzalez (2002), Martins chama a atenção para o fato de que o suprimento dessas carências requer das universidades, o papel cada vez mais ativo de

> [...] formadoras de profissionais de ensino para atuar frente à diversidade do alunado, nos diversos níveis de ensino. Essa formação, no entanto, não deve se esgotar na graduação, mas ser um continuum. Ou seja, não deve se esgotar na etapa inicial, mas ser empreendida sem interrupções, incluindo dimensões relativas aos conhecimentos, destrezas, habilidades e atitudes relacionadas ao processo de atenção à diversidade dos alunos (MARTINS, 2006, p. 21)

As falas dos estagiários, apesar de uma postura crítica frente à questão, remetem às posições dos professores efetivos sobre o que a inclusão desses alunos na EJA representa: a exclusão do aparato especializado, ou seja, também não reconhecem a escola regular como espaço desses alunos.

Em suas avaliações, os estagiários trazem à tona as subjetividades específicas gestadas, segundo Sawaia (2009, p. 9), pela "[...] dialética inclusão/exclusão [...]", que vão

> [...] desde o sentir-se incluído até o sentir-se discriminado ou revoltado. Essas subjetividades não podem ser explicadas unicamente pela determinação econômica, elas determinam e são determinadas por formas diferenciadas de legitimação social e individual, e manifestam-se no cotidiano como identidade, sociabilidade, afetividade, consciência e inconsciência.

A coordenadora pedagógica, por ocasião da entrevista, faz os seguintes comentários sobre a questão:

> Eu acho que o discurso é louvável, quando fala no trabalho com as diferenças, mas nós não somos preparados. Está na LDB, mas não é como está lá. Bota o aluno na escola e o professor fica assim, sem saber o que fazer. (IRENE, coordenadora pedagógica)

A alegação de despreparo do professor, mais uma vez, é ressaltada. A coordenadora, ao mesmo tempo em que louva o discurso inclusivo, ressalta o não saber fazer, por parte desses profissionais. O posicionamento da profissional nos remete a Góes (2007, p.75), quando discutindo os modos oficiais de abordagem do discurso inclusivo, observa que

> [...] a inclusão é reduzida a uma circunstância que se cria facilmente; não um processo longo, dependente de tarefas mais complexas da intervenção educativa. E, mesmo com visões mais exigentes sobre as adaptações que a escola deve fazer, as diretrizes não se concretizam facilmente, o que na prática resulta numa 'escola igualada para todos', que oferece condições uniformes para a aprendizagem e insuficientes para o aluno especial. Isso caracteriza uma atenção desigual a esse aluno, pois a igualdade aí implicada estaria justamente na atenção diferenciada.

No campo de pesquisa, é possível afirmar que a igualdade de que fala a autora, não se instaura. Como referem os entrevistados, a escola é igualada, apresentando condições uniformes e insuficientes para todos, não só para os alunos com deficiência.

A referencia à uniformização das práticas, nos faz pensar sobre como a escola trabalha a questão das diferenças, o que geralmente acontece a partir de processos comparativos entre os alunos, criando-se um modelo de "aluno ideal" e, como diz Ferreira e Ferreira (2007, p. 38), "[...] ideal que emerge e se estabelece a partir da ideologia dominante, que valida uns e empurra outros para o desvio".

Quando afirma que o professor não sabe o que fazer, a coordenadora pedagógica nos faz pensar sobre como os educadores concebem a pessoa com deficiência "[...] reduzindo-a a própria condição de deficiência e a ela atribuindo, de forma generalizada, uma ineficiência global" (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 38).

Os professores - efetivos e estagiários- e a coordenadora enfatizam o não saber e o não poder, como fatores que negam a possibilidade de permanência dos alunos com deficiência intelectual na EJA, sob a égide do discurso da inclusão. Para todos eles, a inclusão é por si mesma, um movimento excludente, que impede o avanço dos alunos nas instâncias que lhes são naturalmente destinadas: as instituições especiais.

No entanto, as falas incitam nossa atenção, pois entendemos que

> Ainda que a inclusão escolar não assegure ou signifique inclusão social; ainda que os processos de exclusão social não sejam exclusivos das pessoas deficientes; ainda que a compreensão das possibilidades e desafios da educação dos alunos com deficiência não se esgote no âmbito da escola; ainda assim a educação é uma mediação fundamental para a constituição da vida dessas pessoas, um espaço do exercício de direitos e de interações significativas (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 45).

Nessa perspectiva, se faz necessária a ressignificação das condições que os alunos apresentam, colocando-se "[...] menos ênfase nos aspectos orgânicos e de constituição

biológica da deficiência e mais ênfase nas relações sociais e na atenção educacional mais adequada a ser fornecida pelos sistemas de ensino" (FERREIRA; FERREIRA, 2007, p. 41).

Sobre o significado de inclusão, os alunos entrevistados se pronunciaram de diversas formas. Luiza e Felipe, falaram sobre um 'não saber"

> Eu não sei dizer o que é não. Vejo falar, mas não sei. (LUIZA, aluna com DI da turma A)
> Eu não sei dizer como é isso de inclusão. É difícil. Não sei. (FELIPE, aluno com DI da turma B)

Apesar da dificuldade de alguns para expressar suas formas de pensar acerca do assunto, os demais alunos se colocaram sobre a questão. Suas falas expressam a relação do tema mesmo com a questão do direito, apontam para o conceito de inclusão, como algo que permeia suas experiências de vida e suas práticas sociais, seja como possibilidade, seja como negação.

Para Joaquim e Marcel, alunos com e sem deficiência intelectual,

> Inclusão é ficar junto. Dar atenção a todas as pessoas. Mas aqui não tem inclusão. Ninguém dá atenção. (JOAQUIM, aluno com DI da turma B)

> Eu sei que inclusão é pra incluir. Mas eu acho que não inclui. Eu acho que exclui, deixa de fora muita gente. Não é só aqui, não. É em todo canto. (MARCEL, aluno da turma B)

Os alunos consideram a inclusão como algo que tem a finalidade de juntar, de dar atenção. Ambos afirmam que não há inclusão no ambiente da escola e Marcel vai mais adiante, alegando que não só na escola, mas em "todo canto" muita gente fica de fora. Compreendemos os pontos de vista dos alunos como uma construção social, resultante dos modos de conceber, fazer e falar de inclusão em circulação na escola e também de suas vidas.

A elaboração do princípio inclusivo como contraponto do que vivem, nos incita a pensar na inclusão a partir da categoria exclusão, como sendo "[...] a definição das diferentes formas de privação e carência do ser humano no contexto social e afetivo, desde os aspectos econômicos até as questões de etnia, gênero, idade, necessidades especiais, culturais, religiosas e educacionais" (PEREIRA; NASCIMENTO, 2006, p. 09).

Quando Marcel relata que a inclusão deixa muita gente de fora, ficamos a pensar: de que "fora" Marcel fala? Ao mesmo tempo já nos encorajamos a responder: de fora das oportunidades "[...] de acesso a postos de trabalho e bens sociais mínimos [...]"; de fora do

acesso aos "[...] conhecimentos disponíveis e às novas formas de linguagem que necessitam de uma socialização própria." (PEREIRA; NASCIMENTO, 2006, p. 09) e, ao mesmo tempo, dentro de um sistema desigual, que lhes imputa a falta de possibilidades de igualdade social em suas vidas.

Talvez Joaquim e Marcel não tenham a dimensão filosófica da importância de seus posicionamentos, mas, constituídos em suas diferenças de alunos com e sem deficiência intelectual, comungam de um mesmo ponto de vista e demonstram ter a dimensão empírica sobre o que falam, em decorrência de suas posições no processo: a de alunos de EJA, dissociados das práticas regulares de ensino, desqualificados em suas condições de estudantes que se propõem a aprender, invalidados socialmente, como participantes de um grupo rotulado. Eles constituem, no âmbito dos processos educacionais, o grupo da EJA, ou seja, o grupo dos que não conseguiram na escola regular. Um rótulo de incapazes lhes é atribuído por muitos educadores, ainda que de forma latente.

Podemos dizer que tal concepção indica que a inclusão de alunos com deficiência intelectual, bem como os demais alunos no CEJA se constitui em um movimento que está de certa forma, encaminhando essas pessoas "[...] para a condição subalterna de reprodutores mecânicos do sistema econômico, reprodutores que não reivindiquem e nem protestem em face de privações, injustiças, carências (MARTINS, 1997, p. 17).

Quando perguntado se sabe o significado de inclusão, o aluno Laércio (com DI, da turma A) diz:

> Sei. É ficar misturado. Eu não acho certo inclusão. Aqui é ruim. Eu quero voltar pra ... (Instituição Especial)

Podemos inferir que para Laércio, a inclusão representa o dever de ficar "misturado", quando o mesmo tem a dimensão de que ficar com seus iguais é melhor e é para esse lugar que ele deseja voltar. Se com seu posicionamento, Laércio confirma os pontos de vista de seus professores sobre qual é o lugar pertinente para alunos como ele, também nos leva a considerar como a realidade da inclusão no CEJA pode configurar-se apenas como uma mera inserção física desses alunos nos espaços da escola.

Os alunos, certamente, não têm condições de realizar uma análise mais fundamentada em termos políticos e legais, mas têm a dimensão de que é algo que se refere à garantia dos direitos, que lhes são constantemente negados, como demonstram Dimas, Elias, e Juliana:

> Eu nem sei nem dizer, sabe? Eu sei que tem a ver com os direitos das pessoas, mas isso é difícil demais.
> (DIMAS, aluno da turma A)
> Inclusão é pra vencer a exclusão. É pra ter em todo canto. Não é só na escola. É na saúde, nos empregos, na vida. Mas o problema é que ela não acontece. Tem é muita exclusão em todo canto. Eu sei o que eu sofro com meus filhos que são doentes, batendo pelos hospitais.
> (ELIAS, aluno da turma B)

> Inclusão é dar direito. Por exemplo: tem o Bolsa-Escola pra ajudar as pessoas pobres. Eu recebo R$ 36,00. Quem recebe é minha mãe. Mas mesmo assim tem coisa errada no meio. Eu não entendo porque umas recebem mais e outras menos. Paulinha (colega de turma) recebe R$ 102,00. Por que será hem? Eu recebo lá na Esperança mesmo. Lá no... Perto do comércio. Esqueci o nome do lugar. Já sei, é na Caixa, é isso mesmo.
> (JULIANA, aluna da turma B)

Os questionamentos são variados. Em suas falas eles criticam, do seu jeito, as formas de concessão de benefícios, a falta de políticas públicas de saúde, de trabalho e de educação, as situações de exclusão, de preconceito, de discriminação. A expressão "é difícil demais" denuncia a exclusão latente e, ao mesmo tempo, explícita. Isso permite deduzir que a questão está presente em suas vidas, no movimento social que os faz alunos e que, assim como os profissionais, pensam, falam e vivem a inclusão como sendo um movimento que exclui.

Nesta direção, Ferrari (2006, p. 53), afirma que

> Muito mais perverso que excluir alguém do sistema educacional, é incluir esta pessoa marginalmente, com baixa qualidade e condições precárias de ensino, realidade que, via de regra, nossos alunos vindos de camadas pobres da população enfrentaram ao longo da vida escolar.

Com relação às pessoas com deficiência intelectual, de um modo geral, o campo de pesquisa é perpassado pelo sentimento de negação à presença das mesmas nas salas de aula, como diz Felícia:

> Eu não sei explicar não. Sei que se fala muito nisso. Sei também que é essas pessoas deficientes na mesma escola com os outros. Mas eu não acredito que seja bom pra elas. Elas devem ter o canto delas.
> (FELÍCIA, aluna da turma B).

No entanto, mesmo quando são contrários à possibilidade de inclusão dos colegas com deficiência intelectual na EJA, eles se remetem ao direito dessas pessoas, de estarem em lugares específicos, onde, nas suas concepções, as mesmas se incluem.

Podemos dizer que uma posição vai sendo demarcada, surgindo nas falas. Os posicionamentos são contundentes remetendo ao que circula nesta escola de CEJA e ao instituído ao longo do tempo em confronto com o que o discurso de inclusão enseja: o direito. Nos faz também questionar a relação entre esse discurso e a realidade econômica vigente. Assim como Pires (2006, p. 81), perguntamos

> [...] para onde vai a inclusão dos indivíduos, quando os objetivos da sociedade estão voltados, apenas, para as necessidades do mercado? Numa sociedade sublimarmente estratificada, como é que a escola pode contrariar as assimetrias presentes na sociedade? (2006, p. 81).

E como resposta, novamente, nos referimos às palavras do autor: " Na verdade, hoje parece exigir-se o impossível da escola: colmatar as desigualdades, superar as injustiças e promover a inclusão, numa sociedade tão desigual, tão injusta e excludente." (PIRES, 2006, p. 81).

E é no espaço da escola, em sua função de formadora de caráter e de cultura, que as contradições se pluralizam, trazendo à tona, quando oportunizadas, as opiniões como as que aqui foram expressas, acerca da inclusão.

Não podemos ignorar o caráter politizado e crítico dos discursos. As falas de professores e alunos dizem dos modos de sua inclusão-exclusão social, das relações vivenciadas nos mais diversos contextos por esses sujeitos em uma sociedade perpassada por ações e relações injustas, desiguais, autoritárias e opressoras (PIRES, 2006).

As entrevistas dão lugar a um exercício do direito à crítica, embora uma crítica sem abertura para questionamentos, sem busca de razões lógicas, o que nos remete ao pensamento de Pires (2006, p. 90) sobre a ética, quando o mesmo aponta que

> [...] a concretização de um processo inclusivo exige solidariedade ética, supõe posturas cuja amplitude se multiplica de forma exponencial, a ponto de, virtualmente, incluir todos os membros de uma comunidade educativa, incutindo-lhe polaridade e implicação, e fazendo com que cada um seja o que deve ser. É isto que necessariamente deve ser feito, quando o que se pretende é uma ética que respeite as diferenças e favoreça a inclusão. A ética imprime àquele que a pratica uma obrigatoriedade moral que o impulsiona a *ser o que deve ser,* como expressão e realização de sua liberdade.

Na maioria das colocações feitas pelos entrevistados, não há indícios de questionamentos sobre as raízes dos problemas vivenciados por todos na escola, não sendo, portanto, acatada a postura de "[...] acreditar, realmente, nas pessoas, em respeitar suas especificidades, em aceitá-las e, em função disso, agir coerentemente, vendo a própria pessoa como um valor." (PIRES, 2006, p. 87).

Sem questionamentos, predominam as concepções já formadas, principalmente por parte dos professores e estagiários. A falta de aceitação à presença dos alunos com deficiência intelectual na modalidade educacional de EJA é expressa sem qualquer pudor.

Sabemos que na sociedade brasileira atual, a despeito dos avanços jurídicos frente aos direitos humanos, as pessoas são forçadas a participar de relações pautadas na injustiça e na desigualdade, nas quais prevalece a ética do interesse (PIRES, 2006). Compreendemos que o indivíduo, tomado pelo sentimento de individualismo, de isolamento, de ignorância ao que se passa com o outro, torna-se vítima de "[...] seu próprio processo formativo, a ponto de se unir aos que o exploram e de combater aqueles a quem deveria, por direito, defender." (PIRES, 2006, 89).

Deste modo, podemos entender os pontos de vista expostos, contrários à presença das pessoas com deficiência intelectual no CEJA, assinalando uma interpretação contraditória do conceito de inclusão, que, a nosso ver, só pode ser reinterpretado, a partir de uma dimensão ética "[...] voltada para o ser humano, valor fonte de todos os valores; nele, quaisquer que sejam as diferenças, quaisquer que sejam as limitações, existe sempre algo que representa possibilidades de inovação e de superamento." (PIRES, 2006, p. 90).

Consideramos, pois, a contradição entre o conceito de inclusão e as posições expressas sobre o assunto por parte dos entrevistados, como sendo um aspecto que interfere nas possibilidades de permanência das pessoas com deficiência intelectual na EJA**.**

De acordo com Pires (2006, p.92), a ação educativa compartilhada e inclusiva, depende de uma postura ética. Postura essa que "[...] não é só abertura e diálogo frente às diferenças: é compromisso, é cumplicidade, é provocação para ensejar e amar o encontro com o outro, como forma de valoração e apreço do outro, enquanto ser humano, valor fonte de todos os valores", visto que

> A pedagogia da inclusão não é disciplina normativa e prescritiva ou ato pedagogicamente situado. A prática inclusiva é socialmente construída, eticamente comprometida, sempre inscrita num contexto atravessado por tensões e contradições, ambigüidades e perplexidades, conflitos de valor,

> referenciais teóricos e epistemológicos, perspectivas políticas, modelos de sociedade, concepções de mundo, de educação e do próprio ser humano e, sobretudo, está submetida às variações do contexto e às decisões dos atores sociais (PIRES, 2006, p. 86).

A concepção sobre a inclusão se constitui no aspecto que se apresenta em primeira instância, no âmbito da proposta de práticas inclusivas junto aos alunos com deficiência intelectual na EJA, e que necessita, urgentemente, de uma revisão que considere o significado de inclusão social. No contexto da pesquisa essa revisão exige a desconstrução e a reconstrução de conceitos em bases, principalmente, éticas.

Sem que a prática vivenciada no cotidiano seja discutida, sem a reflexão crítica sobre os modos de convívio instaurados no ambiente da escola, sem compromisso ético com a mudança de paradigmas que marginalizam e excluem e sob a justificativa de que "a inclusão exclui", o conceito de inclusão é apenas retórica sobreposta às concepções que ainda pautam as condições de relacionamento entre docentes e discentes e dos discentes entre si na escola.

6.4.2 Deficiência intelectual: a manutenção de concepções historicamente construídas define as condições de escolarização

As concepções dos entrevistados sobre a deficiência intelectual revelam o desconhecimento e persistência de preconceitos. As falas expressam posições demarcadas pela história do termo, das práticas de intervenção e das pessoas com deficiência intelectual. Suas posições enfatizam o defeito e a incapacidade, atribuindo uma inferioridade a essas pessoas e um caráter de fatalidade à deficiência.

Os professores, ao falarem, revelam uma enorme falta de conhecimento sobre a questão, apesar da presença dos alunos nas salas de aula. Em seu imaginário, os professores não concebem a possibilidade de aprendizagem e desenvolvimento por parte das pessoas com deficiência intelectual e essa forma de pensamento é que direciona suas práticas e suas relações junto às mesmas.

O professor Baltazar é categórico sobre a questão, quando afirma:

> Deficiência já tá dizendo: tem defeito. E na mental ainda é pior. Eles não aprendem. As possibilidades deles são muito menores e não adianta insistir. É do problema mesmo. Desde que o mundo é mundo eles são assim: mente curta. São pessoas que têm nível de aprendizagem diferente, muito pequeno. As possibilidades são muito pequenas. A deficiência mental deixa as pessoas

> muito lentas e elas vão perdendo com a idade, ao invés de ir ganhando. Como é que agora vai mudar isso? Não tem como mudar, tem que aceitar. (BALTAZAR, professor de Geografia da turma B).

Na concepção do professor Ciro

> É uma deficiência muito difícil de se trabalhar porque a gente não sabe o que a pessoa ta pensando, como aprende, se aprende. A cabeça dela não alcança e ela não aprende conteúdos mais complexos. Tem uns que se educam e outros ainda é pior porque são mal educados, têm dificuldade de conviver com os outros. São pessoas sem inteligência, que não amadurecem, que não têm ideias. Eu sei que isso acontece por causa de doenças genéticas, não? Elas têm doenças sem cura. E eu sei que chega um momento que topa, dali eles não passam. Por isso eu acho errado, essas pessoas assim, aqui na EJA. Tem que estar nos lugares onde tem outras pessoas como elas, onde ninguém é melhor do que o outro. (CIRO, professor de Matemática da turma B).

As falas dos professores são reveladoras dos modos de conceber a deficiência intelectual vigentes na escola e, em decorrência, também os alunos que a têm como característica. Para os docentes, esses alunos não aprendem e não adianta investir em sua aprendizagem. Da deficiência decorre uma "lentidão", uma dificuldade de aprender que vai aumentando com o tempo, o que demarca o seu caráter de imutabilidade. Essas características são relacionadas aos processos de cognição dessas pessoas.

Na opinião do professores, resta aceitar essa condição e dessa aceitação resulta a tese que não adianta realizar qualquer esforço no sentido de alterar a situação vivida no CEJA, propiciando condições que viabilizem processos de ensino e aprendizagens significativos para essa população e, talvez por isso, coloquem que a segregação institucional seja a melhor forma de "atender" essas pessoas.

As posições expressas nos fazem pensar mais uma vez no tratamento dado ao tema na formação de professores, apontam para a contradição existente entre os seus pronunciamentos e a base de sua formação, tendo em vista o caráter ultrapassado das afirmações, baseadas nas concepções que demarcaram a questão desde a Antiguidade. Ao se referirem à pessoa com deficiência intelectual, os professores desvinculam suas definições dos conteúdos que, supomos, deveriam ter estudado em disciplinas como Psicologia, Sociologia, Noções de Antropologia, Aprendizagem e Desenvolvimento, Fundamentos de Educação Especial numa Perspectiva Inclusiva. É como se eles não concebessem esses alunos como pessoas possuidoras de capacidades biológicas, neurológicas e psicológicas, como qualquer outra.

Pelo contrário, falam de pessoas sem funções cognitivas, sem condições de convívio com aquelas consideradas "normais", sem nenhuma perspectiva de avanços.

Percebemos o "ranço" do modelo médico de abordagem do tema permeando as falas dos professores, através de termos como "defeito", "lentidão", "sem inteligência", "doença sem cura" em suas referências às pessoas com deficiência intelectual. Desvenda-se uma concepção do problema como algo exclusivamente de natureza biológica. É como se às pessoas com deficiência intelectual não pudéssemos nos dirigir fazendo referências "a quem". Elas são destituídas de sua condição de pessoas, passando a assumir condições de "o que", como se objetos fossem, dadas as suas impossibilidades de articulação de pensamento e, consequentemente, de interações.

Os professores apontam para uma visão inatista, quando, não fazem referência às questões de natureza social e cultural como sendo significativas na vida das pessoas com deficiência intelectual. Dois mundos se articulam em seus comentários: o da saúde e o da doença. Nesse segundo encontram-se essas pessoas, sem perspectivas de "cura", caracterizadas pelo não conseguir, não saber, não poder, sem possibilidades de mudanças.

É interessante observar que os profissionais não fazem referências aos graus estabelecidos nos testes de Quociente Intelectual (QI), comumente citados quando é feita menção à deficiência intelectual. Parece que eles consideram todas as pessoas com deficiência intelectual num mesmo patamar de impossibilidades.

Os estagiários se pronunciam com os seguintes posicionamentos:

> Eu sei muito pouco sobre isso. Na faculdade não vi nada sobre pessoas com deficiência mental. O que eu sei foi aprendido na vida. Sei que são pessoas infantis, que não tem o senso, juízo. Não conseguem se determinar. E também sei que elas só aprendem muito pouco. Tem um nível muito baixo. Quase zero. Mas eu vejo que elas não são doentes. É algo da cabeça mesmo É um problema que interfere na aprendizagem. As pessoas não conseguem resolver os problemas da vida como as outras. Têm uma inocência que acompanha elas pela vida toda. Apesar de que elas se desenvolvem, quando alguém se interessa de verdade, principalmente na escola.
> (DANIEL, professor estagiário de História da turma B).

> É assim. Eu sei porque eu tenho uma irmã com síndrome de Down, mas aí é outro tipo de doença, né ? No caso dela nem a falar ela aprendeu, apesar de ter freqüentado uma escola especial quando era criança. Ela hoje tem 40 anos, mas ela não sabe de nada. É um Down muito forte. É difícil de falar porque eu não vi nada disso na faculdade, nem nas escolas onde fiz meus estágios. É uma deficiência que tem vários graus. Umas pessoas são bem lentinhas, não aprendem nem a falar, não conseguem aprender mesmo, como

> a minha irmã. Já outras avançam mais e aprendem algumas coisas, mais com a família do que com a escola mesmo. (GABRIELA, professora estagiária da turma A)

O problema da falta de formação profissional na perspectiva de uma prática pedagógica inclusiva é mais uma vez ressaltado, quando ouvimos Daniel e Gabriela. Eles são, respectivamente, alunos dos cursos de História e Pedagogia, que os preparam para serem professores. Estão na Academia, fazem estágio curricular, têm alunos com deficiência intelectual em suas salas de aula e tem uma dimensão tão limitada da questão, quanto uma pessoa que se fundamenta apenas no senso comum. Há uma lacuna expressa em suas falas que exige atenção em termos de construção do aparato curricular, como já citamos anteriormente. Há, sem dúvida, uma contradição entre a obrigatoriedade de incluir os alunos nas escolas e a opção de cursar, ou não, na universidade, disciplinas voltadas para a questão das deficiências e, particularmente, a intelectual.

Não podemos concordar que alunos de cursos como a Pedagogia e as demais licenciaturas, prestes a se graduarem, façam comentários tão primários acerca da deficiência intelectual, quando as escolas recebem, todos os dias, pessoas com essa especificidade. Isso é algo que deve provocar inquietações e busca por urgentes propostas de mudanças. A situação não pode continuar pautada na contradição entre obrigação por parte da legislação e opção por parte dos currículos dos cursos de Pedagogia e formação dos futuros professores.

Na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, por exemplo, de acordo com Martins (2008, p.83) "[...] dos 18 cursos de licenciatura existentes no Campus Central, situado em Natal/RN, apenas 5 oferecem disciplinas sobre educação de pessoas com necessidades especiais: Pedagogia, Teatro, Artes Visuais e Ciências Biomédicas, Educação Física [..]". No caso do curso de Pedagogia, segundo a autora, eram, então, ofertadas duas disciplinas em caráter obrigatório (Introdução à Educação Especial e Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS) e quatro optativas (Fundamentos de Educação Especial, Metodologia do Deficiente Visual, Metodologia do Ensino do Deficiente Mental, Metodologia do Ensino do Deficiente Auditivo (MARTINS, 2008).

Observamos que, em 2011, o Currículo do curso de Pedagogia dessa Universidade, tem como disciplinas obrigatórias: Educação Especial em uma Perspectiva Inclusiva e Língua Brasileira de Sinais – LIBRAS. Como disciplinas optativas, o curso oferece Metodologia do Ensino para Pessoas com Necessidades Especiais I, II e III.

Quando pensamos nas outras universidades do país, podemos citar pesquisa realizada por Bueno (2002), quando o mesmo destaca na ocasião que, de 58 instituições de ensino superior que ofereciam cursos de licenciatura para o ensino básico, 30 (51,7%) ofereciam a disciplina de Educação Especial. Já nas licenciaturas de 5ª a 8ª série, apenas 11 (19%) ofereciam a disciplina (BUENO, 2002, p. 32-37). Acreditamos que atualmente esse percentual deve ter aumentado, em função, inclusive, da implementação de medidas por parte do MEC.

Sabemos que trabalhos de Mestrado e Doutorado vêm sendo realizados nas mais diversas universidades, trazendo a questão da necessidade de uma formação profissional que atenda às necessidades da Educação Especial, comprovando que a discussão precisa ser ampliada e direcionamentos sejam dados.

A realidade reafirma a disparidade existente entre a necessidade de formação dos alunos e o despreparo das universidades para suprir tal necessidade, através da implementação de disciplinas voltadas para a área. É imprescindível que as universidades ofereçam aos alunos "[...] uma formação que viva a inclusão e ultrapasse a linearidade e a simplicidade curricular de que basta uma disciplina sobre a área da NEE para formar professores capacitados a atuarem com o alunado que apresenta necessidades mais específicas" (MOREIRA, 2007, p. 268).

No que diz respeito à deficiência intelectual, é notória a necessidade de esclarecimentos através de estudos acadêmicos por parte dos graduandos, uma vez que as referências mais recentes sobre a mesma esbarram nos estigmas historicamente construídos e, muitas vezes, não há, mesmo em casos como o de Gabriela, entrevistada que exerce a profissão do magistério e que tem alguém na família com essa deficiência, um interesse em buscar informações, em buscar instrumentos adequados de avaliação e estratégias de ações que desmistifiquem o imaginário social.

É importante observar que não é possível, como diz Padilha (2001, p. 39) "[...] encontrar *instrumento adequado* (grifo da autora), se continuamos no modelo médico: se continuamos tomando como pressuposto que a deficiência é ser menos, é ser falta; se persistirmos nas explicações *apenas* no campo biológico".

Em relação aos demais entrevistados, o estagiário Daniel deixa transparecer um avanço em seus modos de conceber o tema, quando afirma que as pessoas são capazes de se desenvolver, desde que alguém se interesse, de verdade, por elas e, principalmente, na escola.

O discurso de Daniel nos remete mais uma vez a Padilha (2000, p. 206), quando a mesma afirma que a pessoa com deficiência "[...] não é deficiente por si só, o tempo todo,

como uma unidade abstrata e deslocada. A deficiência está contextualizada e marcada pelas condições concretas de vida social [...]", condições essas que podem ser ajustadas ou não, viabilizadoras, ou não, do desencadeamento de processos de compensação.

Daniel, mesmo sem ter uma dimensão científica da importância de sua afirmação, já intui e empiricamente aponta possibilidades para a pessoa com deficiência intelectual e tirando-a de um campo de avaliação voltado para as limitações, ou seja, para aquilo que ela não pode fazer, negando suas condições de desenvolvimento humano.

Voltando à questão da formação profissional, essa, como diz Padilha (2007, p. 8), parece ser uma questão central no âmbito das análises sobre a escola e seu papel social, sobre a inclusão social e escolar, sobre o ofício de professor.

A autora chama nossa atenção para a necessidade de "[...] ensinar a todos [...]" e o grande vazio que se estabelece "[...] da/na formação [...]", quando tem a concepção de que "Formar consciência política é, sem dúvida, muito mais abrangente e consistente do que os simples conselhos ou estratégias que, muitas vezes, se acredita poder 'passar' aos professores como um toque de mágica" (PADILHA, 2007, p. 8).

Rompendo com o caráter determinista, Daniel enxerga uma "luz no fim do túnel", considerando que "há possibilidades... desde que..." nos remetendo ao que Vygotsky (1997) chama de compensação, conceito que ancora sua perspectiva teórica sobre a defectologia e que não pode ser visto de forma simplista, como uma espécie de substituição de funções de um órgão dos sentidos por outro órgão dos sentidos.

Para Vygotsky, a compensação se dá, fundamentalmente, através das ferramentas e signos originados a partir do trabalho e da linguagem, ou seja, a partir de aspectos culturais, históricos e sociais da vida humana concreta. Assim, fica claro que a compensação acontece em íntima relação com o desenvolvimento humano, de forma revolucionária e complexa, dependendo dos fatores internos e externos que perpassam a vida das pessoas.

Em outras palavras, para Vygotsky (1997, p. 17)

> A compensação, como reação da personalidade ao defeito, dá início a novos processos indiretos de desenvolvimento, substitui, superestrutura, nivela as funções psicológicas. Muito do que é inerente ao desenvolvimento normal vai desaparecendo na raiz do defeito. Vai-se criando um novo e particular tipo de desenvolvimento (...). Porém o meio social onde transcorre o processo de desenvolvimento põe limites à peculiaridade orgânica, à criação de uma segunda natureza.

Ainda sobre os mecanismos de compensação, Vygotsky (1997) enfatiza que os mesmos encontram-se acentuados nos processos de apropriação da cultura das pessoas com deficiência, face às dificuldades que as mesmas enfrentam nos ambientes em que se inserem, em função das diferenças que apresentam com relação ao tipo biológico idealizado socialmente. É importante mencionar que a compensação, para Vygotsky, não elimina ou nega a existência de um déficit orgânico, e sim, institui órgãos artificiais que desempenham um papel revolucionário no desenvolvimento das pessoas e que se dá através de um complexo sistema de mediações.

Assim, para o cego o uso do Braille, para o surdo o uso de LIBRAS, para a pessoa com deficiência física o uso de tecnologias assistivas revolucionárias, para a pessoa com deficiência intelectual o acesso ilimitado à cultura, aos costumes, aos valores que regem o mundo dos ditos normais, através de mediações voltadas para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, como a memória, a atenção, o pensamento abstrato, os afetos, são condições imprescindíveis para o seu desenvolvimento.

Quando Daniel aponta que "participando as pessoas aprendem", é disso que ele fala, é isso que intui mesmo sem ter ainda elaborado essa concepção. Sua formação profissional pode exercer papel preponderante nesse processo de elaboração.

Quando entrevistamos a coordenadora pedagógica, ouvimos da mesma:

> É muito difícil explicar, pois envolve a mente das pessoas. Elas ficam muito alheias, não conseguem avançar na escola e não conseguem ficar adultas como as outras ficam. Não conseguem cuidar delas mesmas. Precisam sempre dos outros, a vida toda. São eternos dependentes. Têm dificuldades de aprender, de amadurecer pra vida adulta. Precisam sempre dos outros. Uns se desenvolvem mais e outros bem menos. É interessante porque a gente vê muito isso na síndrome de Down. Aqui na escola uns avançam mais do que os outros. (IRENE – coordenadora pedagógica)

De certa forma, o seu discurso não difere dos demais. É pautado na condição de infantilização que caracteriza os processos de vida, pela suposição de uma falta de condições que essas pessoas têm de adentrar no mundo adulto.

Há uma expectativa negativa que iguala o desenvolvimento das pessoas. Não há uma preocupação em identificar o espaço que a deficiência ocupa nas suas vidas e as formas como as mesmas a enfrentam, a partir das oportunidades que lhes são oferecidas. A coordenadora fala de modo generalizado: elas são alheias, elas não conseguem avançar na escola, elas não

ficam adultas. É como se as pessoas com deficiência intelectual formassem uma unidade, com limitações idênticas, sem perspectivas de amadurecerem.

A coordenadora observa, no entanto, que uns avançam mais do que os outros, principalmente aqueles com síndrome de Down, que sabemos, é uma condição genética, decorrente de alteração no cariótipo humano, quando há um cromossomo extra no par de cromossomos 21, havendo uma proporção de um em cada seiscentos ou setecentos nascimentos (STRATFORD, 1997, p. 71). Tal constatação não desfaz os modos já estabelecidos de pensar nessas pessoas e em seu desempenho.

Consideramos importante fazer uma relação entre a observação da profissional e a afirmação de Vygotsky (2001, p. 381), segundo o qual "[...] numa educação racional pode-se conservar para o deficiente toda a soma de seu valor social, de tal forma que a influência de sua deficiência possa ser quase reduzida a zero." Na verdade, pensamos que quando a coordenadora observa o desenvolvimento diferenciado entre pessoas com síndrome de Down, essa realidade não vai depender somente de suas condições biológicas, mas, principalmente, das oportunidades que lhes são oferecidas, inclusive no âmbito de seus processos educacionais escolares. As condições de vida e de participação social, como diz Vygotsky, são definidoras de um maior ou menor desenvolvimento e a deficiência deixa de ser o atributo central e definidor desse processo.

No caso do CEJA, essa forma de desenvolvimento mais intensificado do aluno com síndrome de Down poderia ser o ponto de partida para criação de oportunidades para os outros alunos, fato que não é observado pela coordenadora, nem pelos demais profissionais entrevistados. A criação de oportunidades viria de questionamentos sobre a vida dos alunos, suas experiências fora da escola, suas histórias de escolarização, seu saber já adquirido, suas possibilidades de participação. Como isso é desconsiderado, os alunos ficam condenados à própria sorte, sem possibilidades de mudanças e, consequentemente, de permanência na escola.

Os alunos com e sem deficiência intelectual apresentam em seus discursos sobre a questão, as concepções abaixo relatadas:

> Eu nem sei dizer sabe! Mas eu sei assim, que são pessoas com muita dificuldade pra entender as coisas, pra saber como é a vida, são como umas crianças, assim, bem infantil, como diz a história. Mas não fazem mal a ninguém. São inocentes. (DIMAS, aluno da turma A)

> É quando tem dificuldade de aprender, assim como eu. (LAÉRCIO, aluno com DI da turma A).

> É isso de não aprender direito as coisa, de não entender direito como é as coisa. Aí todo mundo diz as coisa com a gente. É muito ruim. (LUIZA, aluna com DI da turma A)
>
> É pessoa diferente das outras porque ela não entende, não sabe como a gente. Lá na igreja já teve uma campanha da fraternidade sobre isso. (ALICE, aluna da turma B)
>
> São as pessoas que não conseguem se desenvolver como as outras. É mais ou menos isso. Eu não sei dizer bem como é essa doença. (ELIAS, aluno da turma B)
>
> Eu vejo falar deficiência mental. É a mesma coisa? Eu vejo falar que é quem não tem inteligência. Tem as doenças que dão isso. Por Deus, meus filhos não têm. É muito triste. Eu vejo aqui o que eles passam. (FELICIA, aluna da turma B)
>
> É com síndrome de Down, não é?
> (FELIPE, aluno com deficiência intelectual da turma B)
>
> É essas dificuldades que eu tenho. Eu fico chateado comigo mesmo. E as vezes eu tenho muito medo. (JOAQUIM, aluno com deficiência intelectual da turma B)
>
> Eu acho que deficiência intelectual é assim... sei lá, é muita coisa, é uma doença, não sei dizer. É de nascença. Não tem cura. Qualquer um pode ter um filho assim. (JULIANA, aluna da turma A)
>
> É quem não entende as coisas. Ele não aprende. Os alunos tiram onda demais com ele e aí ainda fica mais difícil pra ele aprender alguma coisa. Mas eu acho que ele aprende. (MARCEL, aluno da turma B)

As falas se entrelaçam e os argumentos se repetem. Os alunos, com e sem deficiência, têm compreensões coincidentes sobre a questão, no que diz respeito à falta de condições de desenvolvimento, à relação com a doença, à incurabilidade. Quando os alunos se expressam, nos remetem a reflexões sobre o ponto de vista de Vygotsky (1997, p. 144), para quem

> [...] o desenvolvimento incompleto das funções superiores está ligado ao desenvolvimento cultural incompleto [...] à sua exclusão do ambiente cultural [...] A causa da deficiência não sente oportunamente a influência do ambiente circundante, e como conseqüência o déficit se acumula, se acumulam as características negativas, as complicações adicionais em forma de um desenvolvimento social incompleto, de uma negligência pedagógica.

O que queremos dizer é que quanto maior a distância entre as pessoas com deficiência intelectual e as práticas culturais e sociais, maior se torna o déficit que as mesmas apresentam

e mais consistente fica a concepção de que são pessoas que não aprendem, que não entendem, que não avançam, que são inocentes.

Quando fizemos a pergunta a Rita (aluna com DI da turma A) a mesma se posicionou:

> É mental. É fraqueza na mente. Não entende direito e não aprende no tempo. Os outros aprende. Vai pro CRI quando é pequena, mas quando cresce tem que sair. É que fica difícil de aprender, não sabe ler, nem escrever, nem contar. E também não pode fazer as coisas de adulto. Fica adulto, mas não é adulto mesmo. O pai e a mãe é que manda. Não tem nada, não compra nada, não vai só pra nem um canto. Nem pra escola. Agora eu já tô vindo de ônibus, mas é com meu primo.

Rita faz um relato de sua experiência de vida enquanto tenta definir o que é deficiência intelectual. Relato com começo, meio e fim, coerente, bem situado no tempo e no espaço da mesma, contrariando as concepções de seus colegas, quando afirmam que pessoa com deficiência intelectual "é quem não entende as coisas" ou "quem é como criança". Não é isso que o discurso de Rita apresenta. Pelo contrário, a moça expressa maturidade e entendimento, quando associa o termo ao seu percurso de vida (deficiente é quem vai ao CRI quando é pequena) e as limitações socialmente impostas, à dependência sofrida, às dificuldades de aprendizagem e a interdição de sua condição de adulta.

Pensamos na importância da inclusão da pessoa com deficiência nas práticas culturais e sociais, em toda sua essência. É exatamente isso que Rita nos apresenta em seu depoimento. Certamente, para a aluna, o ambiente vivido tem influência preponderante eu seus processos de aprendizagem e desenvolvimento. E sua breve história de vida reafirma nossas suposições. Rita sempre estudou em escola pública de ensino regular, trabalha juntamente com seus familiares na atividade laboral exercida por todos, em caráter informal, vem para a escola de ônibus, mesmo que na companhia de um primo. Rita tem a dimensão de que não aprende no tempo dos outros, apresentando uma condição diferente da dos demais. Condição essa que se torna impeditiva de mais avanços em seus caminhos, dependendo da forma como se constituem suas experiências de vida.

Sabemos que não é fácil definir a deficiência intelectual, conforme discutimos no capítulo 2, tanto pela pouca divulgação do conceito científico em vigor, como pelas inúmeras interpretações pautadas em definições arcaicas, com caráter degradante e excludente, que tem servido de fundamento na elaboração de definições, que tanto têm marcado as vidas dessas pessoas.

De todo modo, sabemos o quanto é importante esclarecer e desmistificar a condição da deficiência intelectual como "[...] um problema exclusivamente e prioritariamente médico e científico, o que resulta (da) e reproduz a idéia do déficit intelectual como uma anomalia a ser prevenida, como uma condição apenas organicamente definida, estática e irreversível." (CARVALHO, 2003, p. 2).

No âmbito das discussões sobre a deficiência intelectual precisamos refletir sobre a própria ação que a mesma exerce enquanto atributo determinante na vida das pessoas.

Como diz Vygotsky (1997, p. 18)

> A conseqüência direta do defeito resulta na queda da posição social. [...] o defeito se realiza como um desvio social. Vão se estruturando todos os vínculos com as pessoas, todos os momentos que determinam o lugar do homem em seu meio social, seu papel e destino como participante da vida, todas as funções da existência social.

Com base nessa afirmação é possível compreendermos os lugares determinados pelos alunos para aqueles com deficiência intelectual, no âmbito da EJA. Aliás, os lugares nos quais os próprios alunos com deficiência se colocam, inclusive com a consciência do quanto isso é ruim, como afirma Luiza, ou do medo que isso provoca, como diz Joaquim.

As falas são perpassadas pela concepção da deficiência como um mecanismo que rompe a possibilidade de desenvolvimento humano. Tal posição é totalmente contrária à perspectiva de Vygotsky (1997), que concebe nosso desenvolvimento como sendo um ato revolucionário, um processo complexo no qual as limitações orgânicas, se por um lado podem levar à diminuição no desenvolvimento, por outro se relacionam dialeticamente com o desejo cultural de superá-las, resultando em formas de desenvolvimento diversas, semelhantes ou diferenciadas àquelas que normalmente acontecem com todas as pessoas.

As concepções acima declaradas são visivelmente definidas no sentido de que há, sobre essas pessoas a suposição de falta de condições de aprender. É bem verdade que as alterações não podem ser negligenciadas, diante do comprometimento que acarretam a determinadas regiões cerebrais das pessoas com deficiência intelectual e que, do ponto de vista biológico, são responsáveis pela

> [...] lentidão na captação e no processamento de informações, na elaboração e emissão de respostas adequadas e, também, afetando algumas funções cognitivas importantíssimas para a aprendizagem, tais como: atenção, iniciativa, memória, associação e análise (MARTINS, 2002, p. 53).

Entretanto, sabemos que, comprovadamente "[...] o sujeito deficiente não se reduz ao déficit. Pelo contrário, toda sua personalidade age sobre o déficit, buscando formas de 're-organização' e equilíbrio de forma a superá-lo, compensá-lo ou de adaptar-se a ele." (CARVALHO, 1995, p. 15).

Pensando nas concepções sobre a deficiência intelectual, expressas pelos alunos entrevistados, podemos dizer que reafirmam o que pensam os educadores apesar dos avanços verificados na construção do conceito.

O fato é que, apesar de todos os avanços, ainda hoje a existência de especificidades que se fazem presentes na fisionomia, na oralização, nos movimentos físicos, nas condições de atenção e de tempo de elaboração do pensamento e da fala, na autonomia e nas formas de lidar com os outros nos processos de relações sociais, determinam a suposição de incapacidade das pessoas com deficiência intelectual, como ponto de vista de um grande contingente da população.

Para as pessoas com deficiência intelectual, relações baseadas nessas condições, podem definir-se como impeditivas de aspectos primordiais para o seu desenvolvimento, tais como: abertura de espaços para disseminação de informações; desenvolvimento da memória, da atenção, da linguagem, das habilidades sociais, da aprendizagem, da apropriação de papéis desempenhados de acordo com a faixa etária.

Limitar as pessoas com deficiência intelectual às suas dificuldades, sem busca de estratégias para superá-las, imputando-lhes a permanência no lugar de incompetência que lhes é atribuído, sem qualquer possibilidade de domínio sobre o pensamento e lógicas abstratas, significa legitimar um processo de exclusão no espaço da escola, legitimar conceitos há muito tempo superados, impeditivos de possibilidades de avanços cognitivos que, certamente, levariam essas pessoas a significar e ressignificar o mundo, apropriando-se dos bens culturais desenvolvidos pela humanidade, aos quais as mesmas também têm direito.

Assim podemos afirmar que a possibilidade de incluir alunos com deficiência intelectual na EJA depende das concepções sobre a inclusão, como vimos no item anterior, bem como das concepções sobre a deficiência intelectual, como acabamos de discutir. Não há como fazer inclusão de pessoas com deficiência intelectual na EJA, sem uma mudança radical dos modos de conceber esses fatores, sem a consideração do papel que esses modos de pensar e as posições deles decorrentes desempenham na construção do processo como norteadores das práticas de ensino e aprendizagem e das relações interpessoais junto às mesmas.

6.4.3 Os processos de ensino e aprendizagem demarcados pelas concepções: como ensinar, como aprender

Os processos de ensino e aprendizagem objetivam o desenvolvimento global dos alunos. No que diz respeito à concepção histórico-cultural, a aprendizagem relaciona-se com "[...] as formas de participação e apropriação das práticas sociais. Essas práticas condensam a experiência social, historicamente construída e partilhada [...]" (SMOLKA et al., 2007, p. 3).

A perspectiva histórico-cultural concebe

> [...] os processos de ensino/aprendizagem como modos de apropriação da cultura e participação nas práticas sociais. Ressalta, ainda, uma forma de compreender o conhecimento, e os próprios modos de conhecer, como produção humana. Isso nos leva a conceber desenvolvimento e educação como intrinsecamente entretecidos, já que, na condição humana, apresenta-se não só a possibilidade de educar, mas a intenção de ensinar (SMOLKA et al., 2007, p.3).

Essa concepção de ensino e aprendizagem fundamenta as análises das falas dos professores, coordenadora e alunos. Tendo em vista o rico e extenso conteúdo das declarações, optamos por distingui-las em dois momentos distintos: como ensinar e como aprender.

No que diz respeito a "como ensinar", ao serem perguntados sobre suas práticas de ensino, os professores se pronunciam da seguinte forma:

> Não recebi nenhuma informação sobre essa questão de alunos com deficiência intelectual durante a minha formação. Eu sei que agora tem uma disciplina sobre inclusão, mas na minha época não tinha. Eu sei é que o aprendizado é diferente e tem que ter professores só pra eles. Não pode misturar. Como é que pode um professor dar aula pra 20 alunos e ter quatro com deficiência no meio? Ou ele dá para os 20, ou ele deixa eles pra lá e dá aula aos quatro. Tem que ter escola própria pra esse pessoal. Do jeito que tá é exclusão. Até porque o professor, mesmo inconscientemente, ele vai tratar diferente. Não tem como tratar igual, porque esse pessoal não é igual. Não adianta querer forçar a ensinar a eles, porque não dá. Tem que ser diferente. (BALTAZAR, professor de Geografia da turma B)

> É difícil. Não tem prática de ensino com eles. Eu não vi isso na faculdade. Eles vão ficando para trás porque os outros vão indo embora e eu não posso parar de dar o conteúdo, ficar voltando por causa de um aluno especial, que eu sei que não vai aprender mesmo, porque assim eu vou prejudicar os alunos normais. É muito fácil falar, a teoria é uma maravilha, mas quem faz a teoria não vem pra sala de aula. Eu fico indignado com essa história de botar culpa em nós professores, pelos fracassos desses alunos e pela falta de

> inclusão deles na sala de aula. Eu não aceito e não me sinto assim, culpado. Eu não tenho culpa. Eu dou meu conteúdo, faço tudo que me compete na minha aula. (CIRO, professor de Matemática da turma B)

Os profissionais são categóricos em suas concepções sobre possíveis práticas de ensino para as pessoas com deficiência intelectual. Seus posicionamentos chamam a atenção para a crítica veemente elaborada por Vygotsky (1997) às formas de segregação educacional impostas às pessoas com deficiência, quando o mesmo aponta que a restrição do ensino à dimensão de uma prática estática, centrada nos limites intelectuais e sensoriais culturalmente atribuídos às pessoas, resulta na restrição ou mesmo negação de oportunidades de desenvolvimento.

É como se fosse criado um círculo vicioso onde, não sendo ofertadas estratégias de ensino que resultem em superação das dificuldades dos alunos, eles ficam limitados às condições intelectuais compreendidas como inerentes à deficiência, sem usufruírem de configurações de ensino que lhes propiciem avanços nas possibilidades cognitivas de que dispõem.

Há, por parte dos entrevistados, uma concepção de que não adianta ensinar a quem não aprende. Os professores são convictos de que essa é a realidade dos alunos com deficiência intelectual. Para os profissionais é difícil ficar ensinando aos alunos com deficiência, em detrimento dos demais. Isso é exposto muito claramente em seus discursos.

Na verdade, pensamos na situação dos alunos com deficiência intelectual, como sujeitos de práticas de ensino que lhes negam possibilidades de participação. Os posicionamentos indicam que na concepção dos professores não há como abrir caminhos de desenvolvimento cultural para quem apresenta especificidades biológicas que fogem ao tido como normal na sociedade.

Ao negligenciarem as possibilidades de aquisição de conhecimentos pelos alunos com deficiência intelectual, a partir das práticas de ensino, os professores negam o reconhecimento de que são exatamente as dificuldades apresentadas e impostas pelo meio, que permitem aos alunos a apropriação da cultura, que permitem aos mesmos a elaboração de mecanismos de compensação e de superação, que resultam no aumento de suas potencialidades.

Mais uma vez a questão da formação é apontada. Os professores afirmam não terem adquirido conhecimento sobre o assunto durante os cursos de graduação. Ambos são egressos de cursos de licenciatura (Geografia e Matemática).

A formação continuada, por sua vez, não é mencionada pelos mesmos. Tal formação, certamente, não se constitui em uma prioridade para os profissionais que formam a equipe da EJA. A alegação de falta de tempo perpassa e descarta todas as possíveis possibilidades. As próprias reuniões são ações de difícil concretização no espaço escolar, de acordo com a coordenadora pedagógica. No entanto, sabemos o quanto é imperiosa a necessidade de

> [...] desenvolver ações formativas que ofereçam uma ampla base de conhecimentos teórico-práticos. Ações estas que possam contribuir para ajudar a todos os que dela participam, dentre outros aspectos a: conhecer com mais profundidade sobre as necessidades dos alunos e sobre as respostas educativas mais adequadas a cada um; refletir sobre a prática em desenvolvimento, de maneira que, no cotidiano escolar- seja no futuro, para os que estão na etapa inicial de sua preparação, ou no presente, para aqueles que já convivem na sala de aula, com a heterogeneidade da turma – os profissionais sejam capazes de tomar decisões, compartilhar vivências, definir ações, realizar adaptações curriculares, criar estratégias com vistas a mediar a construção do conhecimento pelos educandos em geral, formar parcerias com as famílias e com a comunidade, bem como de assumir posturas éticas coerentes com as suas necessidades. (MARTINS, 2008, p. 89).

Na medida em que fomos realizando as observações em salas de aula, fomos tentando compreender as formas como se dão as práticas de ensino dos professores e como se dão as relações de ensino junto aos alunos. Tentamos detectar o que os profissionais privilegiam nessas relações, sem perder de vista os lugares ocupados e os papéis assumidos pelos envolvidos no processo, tendo a dimensão de que, como diz Smolka (2005, p. 5) "[...] o que se ensina, o que se aprende, assim como os modos de ensinar e aprender, estão relacionados a esses diferentes aspectos envolvidos na vida das instituições. É nessa dinâmica que os sujeitos ensinam e aprendem e que se configuram as relações de ensino."

Em uma das observações, presenciamos a seguinte experiência vivida na sala da turma B: o professor introduz o conteúdo sobre fração. Escreve algumas frações no quadro e explica como se resolve. Em seguida, escreve várias operações para os alunos copiarem no caderno e resolverem. Observamos Joaquim: ele consegue copiar com desenvoltura, mas não resolve nenhuma das frações. Elias pergunta ao mesmo: "já terminou?" Ele responde: " já". Felícia reclama: "eu não sei nem pra onde vai isso. Eu quero aprender é a fazer conta. Essas coisas muito difícil não me interessa". Marcel fala: "mas é fração, é importante a gente aprender, o negócio é porque é difícil de entender". Elias comenta: "mas vamos fazer como o professor disse, soma o de cima e repete o de baixo".

Percebemos o esforço empreendido por Elias, Felícia e Marcel, no sentido de realizarem a atividade, sem uma compreensão mais convincente sobre o significado de fração, sem entender porque somar "os números de cima e repetir os de baixo." Observamos as suas angústias para chegar a uma compreensão mútua e a dificuldade vivida pelos mesmos, em busca de apropriação do conhecimento sobre o assunto. Analisamos a distância entre a condição deles e a de Joaquim, tão solitário, sem nada aprender, num ensino que se configura como sem significado, quando se limita a reproduzir, através de cópia, números diversos que se posicionam verticalmente, separados por um traço.

Avaliamos, especialmente, a grande perda para os alunos, provocada pela falta de espaços de interlocução entre os mesmos e o professor, pela dificuldade de se estabelecerem mediações pedagógicas, com vistas à aprendizagem mais efetiva. Perda essa, precisamos registrar, decorrente, também, do barulho provocado por um grupo de alunos que consegue tumultuar o ambiente.

Pensamos ainda, na imensa dificuldade sentida pelo professor diante desse grupo de alunos que se comportam inadequadamente em sala de aula, não tendo o menor respeito pelos demais, inclusive por ele próprio, na condição de educador, à frente da turma.

Ao analisarmos a situação, pensamos em Smolka (2007, p. 02) quando a mesma ressalta que

> [...] no homem, as condições de aprendizagem não se restringem à adaptação orgânica. "As ações aprendidas, ou a apropriação de ações especificamente humanas, começam a fazer parte de um sistema funcional e, vão gerando e integrando novos sistemas, criando novas condições e possibilidades de ação.

Essas condições, certamente, são viabilizadas a partir das formas como se dão as mediações, ou seja, com base no "[...] que é (ou não) dito, mostrado, perguntado, respondido, observado, discutido, isto é, o modo de fazer, de propor, de ensinar (SMOLKA, 2007, p. 09).

Portanto, nas formas de atuação dos professores, devem ser vislumbradas novas possibilidades de ação para os mesmos e para os alunos, tendo em vista o caráter da mediação que necessita ser estabelecida na sala de aula.

Ficamos pensando, durante a observação, na necessidade de existirem nos processos de ensino, uma relação direta entre o conteúdo ensinado e as experiências de vida dos alunos, com exemplos de situações presentes no cotidiano dos mesmos, proporcionando os mais

diversos modos de participação, oferecendo-lhes possibilidades de elaboração de seu próprio conhecimento, a partir de suas condições concretas de vida.

Nessa perspectiva, professores utilizam novas formas de ensinar, se preocupando com as condições de compreensão dos alunos, considerando-os como co-participantes do processo e, ao mesmo tempo, recebendo dos mesmos, pistas sobre como inovar suas práticas.

Quanto às práticas de ensino desenvolvidas pelos estagiários, os mesmos se reportam às mesmas, com as seguintes declarações:

> Eu tento, no meio da dificuldade de ensinar na sala. Outro dia eu direcionei um trabalho em dupla sobre Roma, escolhi um aluno pra sentar com ele (aluno com deficiência intelectual) e foi legal. Eu fiquei junto. Ele perguntou mais até do que o aluno normal. Foi proveitoso. Mas a gente não pode fazer todo dia assim. Não dá tempo. Tem o conteúdo pra ensinar pra turma toda. Tenho que controlar a turma. Eu também tento trabalhar com os filmes. Trouxe pra assistir com eles: O que é isso companheiro? Cenas da República e Narradores de Javé. Mas nem nisso eles se ligam. Vão saindo da sala. Vai esvaziando. Eles querem é filme de sexo, como dizem eles. Quem sempre fica até o fim, sabe quem é? O aluno com deficiência, Joaquim, porque o outro falta muito. (DANIEL, professor estagiário da turma B)

Pensamos na complexidade que se faz presente na fala do entrevistado. Simples e verdadeiro, ele aponta para o drama vivenciado na sala de aula, no ensino de História, na turma do 4º período (6º e 7º ano do Ensino Fundamental). Uma sala de aula composta por alunos em cujas histórias de vida escolar há registros de repetências, de desistência e abandono à escola, de transferências involuntárias, de extrapolamento de faixa etária permitida para permanência no ensino regular. Uma turma com alguns alunos considerados rebeldes e desmotivados, saindo da adolescência, junto com alunos em plena adultez, responsáveis, sofridos, conscientes da necessidade de aquisição de um certificado de conclusão de Educação Básica, visto como uma possível porta de entrada no mundo do trabalho, em melhores condições que as atualmente vividas. Fazendo parte desse grupo estão, também, alunos com deficiência intelectual, jovens e adultos, acuados diante da realidade da sala de aula e, ao mesmo tempo, desejosos de freqüentar a EJA, única modalidade de ensino que lhes é permitida, nessa fase da vida e, por outro lado, oportunidade de sair de casa, de conviver com outras pessoas de suas faixas etárias.

O estagiário registra seu desencanto, diante das posturas dos alunos frente às estratégias utilizadas para tornar as aulas mais envolventes e, consequentemente, mais participativas.

Quando perguntada, Gabriela faz o seguinte relato:

> Se a sala fosse só com eles (os que têm deficiência) era muito mais fácil ensinar, aí você fica mais dedicada e vai passar só as atividades especiais. Atividades especiais são detalhezinhos, desenhos, gravurinhas, coisinhas mais fáceis, não tinha que tá procurando textos, fazendo questionários, até porque eles não sabem responder essas coisas de um nível maior. Mesmo com as dificuldades eu ainda fiz atividades separadas pra eles, gravuras pra eles escreverem os nomes, atividades de colunas pra eles ligarem o desenho ao nome, desenhos pra eles pintarem. Mas você sabe que eles não gostam de pintar? Acho que já pintaram tanto nessa vida de escola. Eles querem escrever mesmo, mas se não sabem. Então eu faço as perguntas pra dar respostas e pego o livro e marco o que eles devem copiar de resposta. E aí eles vão copiando. Mas eu sei que eles não sabem o que tão copiando. Mas eu vou dizer, é assim com os outros também. Por exemplo: na avaliação eu fiz uma questão pra eles escreverem os estados e as capitais. Os outros alunos não sabem ler, mas vão descobrindo os nomes porque olham no mapa do livro quando eu vou dando as dicas. Já os deficientes não conseguem, porque eles não entendem. É assim: os outros entendem, sabem do que eu estou falando e conseguem colar do mapa. Já os que têm deficiência não entendem e aí eu tenho que dizer exatamente o que eles vão copiar (GABRIELA, professora estagiária da turma A)

A entrevistada, exercendo práticas de ensino polivalente, em uma sala, conforme lembramos, que é freqüentada por 07 alunos, dos quais somente 01 é parcialmente alfabetizado; 04 têm deficiência intelectual e 01 idoso se apresenta como aluno que solicita ensino condizente com suas experiências de vida, que responda aos seus anseios por alfabetizar-se, nos dá a dimensão do teor e da dimensão das dificuldades que a profissional enfrenta no cotidiano.

Além disso, Gabriela enfrenta, também, a irreverência, a desmotivação, a indisciplina por parte de 02 alunos, que desnorteiam e desencaminham as suas ações em sala de aula.

Para Gabriela,

> É muito complicado pra atingir todos os níveis da sala com atividades diferentes, você não consegue dar a atenção devida que eles precisam. A turma tem esses alunos sem disciplina, são muito mal educados. Os deficientes são os mais educados e os mais comportados, acredita? E ainda tem Seu Dimas. Eu tento ler, mas é difícil demais, porque nem bem eu começo a ler eles começam a cansar e conversar. Dos sete que frequentam só tem um que lê um pouquinho. Os outros é assim: uns conhecem as letras todas, outros não. Se eu botar uma palavra com três sílabas eles nem tem ideia do que é. Por mais que eu tente mostrar a palavra pra eles, fazer as famílias separadas, não tem jeito. Nos conteúdos de História e Geografia, eu nem utilizo o livro didático, porque eles não conseguem fazer nada. Quando eu começo a ler eles dizem que o livro é velho, que já ouviram isso no ano

> passado e aí eu não consigo. Eles não entendem assim, o nome da rua, o número da casa, o nome do bairro, eles não separam uma coisa da outra. E isso é todos, não é só os que têm deficiência, não. Eu procuro ensinar a escrever os números, a contar, eu faço muitas continhas no quadro, mas só dá até de diminuir. De multiplicar e dividir eles não conseguem. Os que têm deficiência nem chegam a somar. Não sei mesmo como ensinar. (GABRIELA, professora estagiária da turma A)

Em vários momentos de observação nos perguntamos: como esses professores e estagiários podem desenvolver suas práticas de ensino? Como podem despertar nos alunos, o interesse pelo que estão ensinando? Como vencer as dificuldades postas pelo meio que lhes circunscreve e oferecer aos alunos oportunidades de inserção na cultura e na sociedade, a partir de seus modos de ensinar?

As questões provocam inquietações significativas, principalmente quando percebemos, através das falas, que as dificuldades dos estagiários não se remetem apenas aos alunos com deficiência intelectual, como também apontaram os professores, mas, sim, ao contexto da sala de aula como um todo.

Quanto aos alunos com deficiência intelectual, evidentemente, as chances de receberem alguma forma de ensino diferenciada são mínimas. Diferença essa que se faz necessária, por meio de práticas de ensino criativas, diversificadas e direcionadas, exigindo dos professores a observação e a mensuração dos resultados obtidos junto aos mesmos. Diferença essa que se encontra legitimada, sob a denominação de Educação Especial, em vários documentos da legislação sobre a matéria, e mais especificamente na Resolução CNE/CEB 02/2001, conforme mencionamos anteriormente.

No entanto, o fato de estar legitimada não assegura a disseminação e apropriação do conteúdo da Resolução, por parte dos que estão nas escolas na condição de educadores ou coordenadores pedagógicos, enfrentando situações desafiadoras em salas de aula, muitas vezes extremamente heterogêneas, como, por exemplo, as vividas por Gabriela e demais profissionais do CEJA.

É perceptível o desconhecimento dos profissionais (professores e estagiários) com relação ao teor da Resolução, bem como aos tantos outros documentos normativos sobre a inclusão dos alunos com deficiência intelectual no CEJA, campo de pesquisa. E isso, também faz uma grande diferença no cotidiano de suas práticas de ensino.

As reclamações de Gabriela assinalam suas concepções sobre os alunos com deficiência intelectual, bem como dos demais, impedindo-a de dar direcionamentos mais eficazes, buscando mecanismos de superação para seu desânimo e para a sensação de

incompetência e de impossibilidade com relação às suas práticas pedagógicas, bem como para o visível sentimento de fatalidade que a mesma deixa transparecer quando fala das condições dos alunos.

Sabemos que o estado em que Gabriela se encontra, diante das dificuldades enfrentadas no cotidiano da sala de aula, é conseqüência de questões que vão muito além de suas concepções, tão somente. Gabriela, enquanto fala, aponta o descaso dos poderes públicos (federal, estaduais e municipais) para com a educação de jovens e adultos. Poderíamos dizer que as suas concepções não mudam, porque não mudam as políticas de formação, no sentido de fornecerem um aparato contínuo de informações e orientações sobre sua prática pedagógica nessa modalidade de ensino e, mais especificamente, com relação aos alunos com deficiência intelectual, ali inseridos.

Assim, Gabriela perde ricas oportunidades de desenvolver um ensino significativo para seus alunos com e sem deficiência intelectual, tirando-os da "escuridão" na qual se encontram, perdidos no espaço que habitam, do qual, como ela mesma diz, nem sabem o nome das ruas, nem o número de suas casas, o que poderia ser ensinado, e mais importante ainda, ser apreendido, utilizando, por exemplo, materiais que pudessem ser construídos na sala de aula por eles mesmos, ou recursos da própria comunidade.

Em observação realizada na turma B, durante uma aula de História, presenciamos a seguinte situação: o professor distribui um trabalho de avaliação para os alunos sobre assuntos discutidos durante o mês (1º e 2º impérios; Leis do Ventre Livre e Sexagenária; a Revolta dos Canudos). Joaquim recebe, fica nervoso e chama o professor. Pergunta como fazer. O professor pede que ele tenha calma e avisa que vai explicar quando distribuir para todos. Após ler as questões, o professor libera a consulta no livro e pede que os alunos façam sozinhos. O barulho na sala é muito grande e o professor se esforça para conter o grupo que provoca a situação. Joaquim fica o tempo todo parado. Não consegue fazer, apesar de saber ler as questões. Não consegue encontrar respostas para as mesmas. O aluno Marcel, vizinho de Joaquim, num dado momento se dirige ao mesmo e pergunta: "já respondeu?" Ele responde: "ainda não". Continua parado e Marcel se volta para a sua atividade. Termina o horário de aula. Não houve tempo para o professor ir à carteira de Joaquim.

O relato da observação corrobora o discurso do professor estagiário. A necessidade de controlar a turma é maior do que a necessidade de dar uma atenção diferenciada a Joaquim. E é assim que acontece na maioria dos dias. Somam-se a balbúrdia da sala de aula, por parte de alguns alunos com a intenção de contê-los por parte dos professores; somam-se, também, a

necessidade de mediação e consequente frustração de Joaquim, em seu escancarado isolamento no espaço. Em outros momentos de observação, percebemos Marcel tentando se aproximar, trocando com o mesmo algumas palavras para, logo em seguida, voltar-se para o seu trabalho.

Enquanto observamos, pensamos na importância dos processos de mediações entre alunos com e sem deficiência durante as atividades em sala de aula. Pensamos como seria importante se os professores, percebendo a atitude de Marcel, que se mostra envolvido com a questão, fizessem dele um mediador do ensino junto a Joaquim. Marcel apresenta algo extremamente favorável no que diz respeito às condições dos colegas com deficiência intelectual: acha que eles aprendem.

No entanto, muitas vezes, falta a Marcel o incentivo dos professores para que tome a iniciativa de se dirigir aos colegas com deficiência, chamá-los e incluí-los nas experiências de ensino, coisa que não fazem espontaneamente, talvez até pelos medos decorrentes das concepções acerca da deficiência intelectual, já discutidas anteriormente.

A situação vivida na sala de aula nos remete a Staimback; Staimback (1999, p. 204), quando os autores chamam a atenção para os "[...] benefícios dos alunos que recebem instrução dos colegas [...]" quando se verificam "[...] importantes ganhos acadêmicos, desenvolvimento de habilidades de interação social positiva com outros alunos e elevação da auto-estima." Os autores ressaltam os excelentes resultados que os sistemas cooperativos de aprendizagem apresentam, uma vez que através dos mesmos, é possível promover um "[...] agrupamento heterogêneo de alunos [...]" onde eles "[...] são responsáveis não somente por sua própria aprendizagem, mas também pela aprendizagem dos outros membros do seu grupo." (STAINBACK; STAINBACK, 1999, p. 206-207).

Diante do caos, na maioria das vezes, vivido na sala de aula, produzido pelo costumeiro grupo de alunos, os profissionais não conseguem realizar um trabalho diferenciado junto àqueles com deficiência intelectual, a partir da ajuda dos próprios colegas, perdendo uma oportunidade de utilizar como recurso de ensino e aprendizagem o próprio aluno, na condição de co-participante das experiências de ensino junto aos colegas. Para Joaquim, a ajuda de Marcel faria a grande diferença e suas possibilidades de dar respostas significativas às questões, uma vez instigadas, seriam afloradas, a partir das intervenções do colega, o que infelizmente, não ocorreu.

Sem dúvida os professores e estagiários enfrentam situações difíceis em suas práticas de ensino em salas de aula com aspectos tão heterogêneos, tão resistentes às experiências

socializantes, nas quais, segundo Freire (2001), a escola deve se pautar para construir processos de relações formais e informais entre docentes e discentes.

Talvez por isso, lamentavelmente, os profissionais, no exercício de seus processos de ensino, centrados nas aulas expositivas- justificadas pelos mesmos sob a alegação da falta de recursos materiais para fazer diferente-, deixam de utilizar outras táticas que favoreceriam a participação dos alunos com deficiência intelectual, bem como dos demais alunos da sala. Tais iniciativas poderiam resultar, inclusive, na diminuição da solidão vivida por esses profissionais, diante da falta de condições de remover as barreiras que se estabelecem em suas relações com os alunos no cotidiano.

O certo é que, a realidade vivida no CEJA, campo de pesquisa, apresenta uma longa distância com relação ao que define a perspectiva de inclusão escolar. Os professores vivenciam dificuldades, no sentido de compreender as condições apresentadas pelos alunos com deficiência e não conseguem encontrar meios em seus processos de ensino, que assegurem avanços nos seus processos de aprendizagem, quando, de acordo com Martins (2008, p. 75),

> [...] é imprescindível ao educador: aceitar os alunos como são, com suas diferenças individuais; respeitar suas condições e ritmo próprio, buscar, ao mesmo tempo, proporcionar-lhes meios adequados para que alcancem os objetivos educacionais propostos, de maneira coerente com suas capacidades.

Na busca por justificativas para a situação presenciada, pensamos no quanto a ideologia dominante reduz a pessoa historicamente excluída à condição de objeto. E os excluídos assimilam visões como as apresentadas pelos entrevistados como naturais, e assumem a culpa por suas fragilidades, por suas incapacidades, por suas impossibilidades, ou, como diz Souza Neto (2006), "por suas tragédias".

As concepções dos professores sobre suas práticas de ensino junto aos alunos não poderiam ser diferentes, se considerarmos seus modos de conceber a inclusão e a deficiência intelectual. A situação vivida por professores e alunos nos remete, novamente, à questão da ética e nos faz refletir sobre as dificuldades de se conceber um compromisso e um comportamento ético, sem a anterior construção de uma concepção política, permeada pelos sentimentos de luta e de conquista que são fundamentais nos processos de formação de sujeitos coletivos, com capacidade de "[...] alterar a realidade e de descobrir caminhos para

superar as desilusões e decepções geradas pela desigualdade social, econômica e política" (SOUZA NETO, 2006, p. 85).

Em outras palavras percebemos naquele espaço de escolarização um movimento em que, como dizem Fontana et al. (2004, p. 150)

> [...] mais do que a acomodação e a resistência à inclusão que as análises acadêmicas denunciam nos professores, ou a ingenuidade e a inocência políticas que a eles são atribuídas perante as armadilhas de que esta proposta se acha carregada no contexto neoliberal das reformas educativas latino-americanas nas últimas décadas, o encontro face a face com esse 'outro enquanto outro', que lhes escapa, tem afetado profundamente a vida, seus saberes e fazeres docentes, mergulhando-os em incertezas. Desestabilizados em sua lógica racional de adultos 'normais', em suas práticas e experiências profissionais, os professores têm vivido a materialização da inclusão como drama.

Pensamos na necessidade imprescindível de construção de consciência política, que dê novos rumos ao embate que se trava no ambiente do CEJA, campo de pesquisa. Embate constituído, podemos assim dizer, por derrotados dos dois lados da batalha: de um lado, professores que resistem e se negam à possibilidade de pensar diferente e fazer diferente, sentindo-se indiferentes ou mesmo angustiados com relação ao que acontece ao seu redor e, do outro, alunos com deficiência ou não, desiludidos, desacreditados, frutos da desigualdade social, vitimas de uma política que os vê muito mais como números que otimizam os índices de desenvolvimento humano do país perante órgãos nacionais e internacionais do que como cidadãos de direito à educação com qualidade.

A situação observada no espaço campo de pesquisa provoca inquietações no que diz respeito à inclusão de alunos com deficiência intelectual e demais alunos. Naquele espaço, podemos entender, há um nítido processo de encenação não intencional. Professores e alunos não percebem, mas se constituem em atores que representam o ato de ensinar e aprender, recomendado pelas políticas públicas. Os primeiros representam o papel de ensinantes e os segundos assumem o papel de aprendentes. O mais grave é que eles nem têm dimensão exata do quanto estão sendo usados pela máquina estatal, pois lhes falta a consciência política propulsora de capacidades para alterar a realidade imposta e geradora de habilidades para pensar, agir e intervir, em busca de "[...] espaços coletivos de autonomia individual e coletiva [...]" (SOUZA NETO, 2006, p. 85).

Para se tornarem éticos, os professores e alunos do CEJA, campo de pesquisa, necessitam incorporar o espírito de politicidade, reconstruindo o seu espaço institucional,

transformando-o, fazendo dos impasses, limites e conflitos, instrumentos constitutivos de campos de participação conjunta e de auto-superação (SOUZA NETO, 2006).

Os conflitos presenciados em salas de aula, entre professores e alunos vão, pois, bem mais além do que à primeira vista podem parecer, simplesmente: comportamentos desajustados de discentes diante da falta de domínio da turma por parte dos docentes.

A realidade é, certamente, resultante da falta de politicidade, como diz Demo (2002), falta de participação efetiva dos atores sociais que compõem o espaço institucional, falta de "[...] ir além de si mesmo, indefinidamente [...]" (DEMO, 2002, p. 30). Acomodam-se os professores com a situação vivida, se superam alguns alunos na falta de respeito, de colaboração, de interesse; padecem os demais com e sem deficiência intelectual, recuados, temerosos de buscar novas conquistas, negando a si mesmos o direito de ser autônomos na sala de aula, em defesa do seu direito de aprender, a partir do dever dos professores, de ensinar. Não se dão conta de que "[...] a autonomia não é situação dada e muito menos completa, mas processo interminável e intrinsecamente periclitante." (DEMO, 2002, p.30).

É por meio da consciência política que professores e alunos podem despertar a capacidade que têm de organizar o seu espaço de ensino e aprendizagem, participando coletivamente, enfrentando as situações tumultuadas como possibilidades de crescimento e desenvolvimento pessoal e grupal, pois, "O processo participativo é uma ação que ocorre sempre no centro dos conflitos. Cada conflito superado é uma conquista que abre espaço para outros conflitos [...]" (SOUZA NETO, 2006, p. 85).

O ato de ensinar, sem dúvida, consiste em um ato essencialmente ético e político, do qual participam professores e alunos que, juntos, têm a desafiante missão de superar os conflitos, transformando a sala de aula em um espaço de descobertas, de resistências, de conquistas, de tolerância, de trocas de saberes e de respeito às condições que cada um apresenta. Se assim não acontece, esse ato há de ser revisto, repensado, reconstruído, seja junto aos alunos ditos normais, seja junto aos alunos com deficiência intelectual.

Quando perguntamos à coordenadora pedagógica sobre os processos de ensino desenvolvidos pelos professores no CEJA, campo de pesquisa, na perspectiva de inclusão dos alunos com deficiência intelectual, ouvimos da mesma:

> Eu vejo alguns professores preocupados. Alguns chegam e dizem: Irene, eu não sei. Não tenho tempo. Vou dar minha aula normal. Então eu tento ensinar o pouco que sei a eles. É pra ter a itinerância aqui, mas é muito pouco. Esse ano ela já veio uma vez, passou algumas coisas pra eles, mas também não veio mais. Assim mesmo é muito rápido. Falou em adaptações

> curriculares. Explicou pra eles que a avaliação é a mesma, mas os objetivos não podem ser os mesmos para os alunos normais e alunos com deficiência. O professor fica sem condição de dar a atenção que eles precisam, de tirar as dúvidas deles, de ficar ali na carteira junto com eles, observando a escrita, fazer uma atividade diferenciada pra eles. Eu oriento, mas eles ficam sempre deixando pra depois e não fazem. E na EJA ainda tem um agravante, que é essa coisa do conteúdo de dois anos em um só. Já é tão pouco e não existe, da parte de alguns professores, a preocupação de oferecer um conteúdo para o ensino dar resultado. Dá um desânimo na gente. A situação desses alunos é muito séria. A gente fica impressionada porque a maioria não sabe nem o endereço, o básico. È como se não valesse a pena ensinar pra eles aprenderem de verdade. Também pode ser assim: o desinteresse do professor é decorrente da falta de cobrança no ensino público. Aqui os alunos chegam pra estudar no 6º, 7º 8º e 9º ano sem saber ler nem escrever E isso não é só com aluno com deficiência não. São quase todos os alunos mesmo. (IRENE, coordenadora)

São inúmeros os pontos dignos de discussões que a coordenadora traz à tona, quando se pronuncia sobre as práticas de ensino. Ela confirma, com seus relatos, o que foi exposto anteriormente, quando falamos da necessidade de compromisso ético e político por parte dos profissionais e dos alunos, consequentemente, para que processos de escolarização se efetivem significativa e positivamente.

Verdadeiras provocações para reflexões são feitas pela profissional quando a mesma relata: as dificuldades vividas com relação ao serviço de itinerância que, teoricamente, deveria ser uma estratégia de formação continuada nos processos de inclusão nas escolas públicas e que, infelizmente, ainda apresenta tantas carências; a falta de planejamento e de implementação de ações necessárias à Educação Especial junto aos alunos com deficiência intelectual, orientadas pela mesma, por parte dos professores; as práticas inadequadas utilizadas nos processos de avaliação.

Poderíamos aqui apresentar como outro ponto de reflexão, a própria atuação da profissional, no cumprimento de sua função de coordenação da equipe, diante das dificuldades enfrentadas para implementar e fazer acontecer a proposta de inclusão que se divulga no âmbito da instituição.

No que diz respeito à itinerância, consideramos importante registrar que a mesma consiste em serviço de suporte pedagógico oferecido às escolas da rede pública, que têm alunos com deficiência ou outra necessidade educacional especial, matriculados em suas salas de aula. Tal serviço é previsto na Resolução CNE/CEB 02/2001 (p. 02), em seu art. 8º, Item IV-c cujo teor destaca a importância da "[...] atuação de professores e outros profissionais itinerantes intra e interinstitucionalmente."

Nas escolas de Natal (RN), o serviço de itinerância é prestado por uma equipe composta por técnicos da SUESP que, uma vez capacitados e em contínuo processo de formação profissional, assumem a responsabilidade pela prestação da assistência a determinados grupos de escolas durante o ano letivo, com o objetivo de

> [...] viabilizar e incrementar possibilidades que garantam o acesso em todos os níveis, e a permanência dos alunos com necessidades educacionais nas escolas estaduais nas diversas modalidades de Educação. (SECD-RN SUESP, 2004, p. 01).

No âmbito do CEJA, campo de pesquisa, durante o ano de 2009, a profissional responsável pela itinerância compareceu à escola pouquíssimas vezes, no turno da tarde, conforme informação da coordenadora, que ressaltou o reduzido tempo ali permanecido pela mesma durante as visitas. Destacamos, dessa forma, a lacuna que se faz presente com relação a esse serviço, junto à equipe da escola. Talvez por isso, os entrevistados nem fazem referência ao mesmo.

Essa realidade ressalta a fragilidade e, por que não dizer, falta de continuidade que perpassa as iniciativas voltadas para a garantia de realização e manutenção das ações viabilizadoras de melhores condições de ensino na perspectiva inclusiva, no âmbito das escolas públicas, principalmente quando tratamos de EJA. Há um distanciamento significativo entre as pretensões contidas nos documentos normativos e as suas efetivações por parte dos envolvidos.

Quando pensamos no serviço de itinerância, não podemos deixar de enaltecer a relevância do mesmo, quando sua prática se efetiva. Ao analisarmos o documento "Orientações Básicas para Operacionalização e Funcionamento do Serviço Itinerante, Apoio Pedagógico Especializado e Oficina de Linguagem", elaborado pela SUESP/SEECD-RN (2004, p. 01) acerca do assunto, reafirmamos essa importância no item "Atribuições do Professor Itinerante", que define como competências desse profissional

> Instrumentalizar e apoiar a inclusão do aluno com necessidades educacionais especiais na comunidade escolar;
> Apoiar, quando solicitado, o professor do ensino regular na operacionalização dos conteúdos curriculares, por meio de apoio técnico-pedagógico especializado;
> Promover ou apoiar a realização das adaptações curriculares, necessárias ao processo ensino-aprendizagem;

> Mediar o processo de desenvolvimento/aprendizagem do educando junto às equipes técnicas e professores das escolas estaduais, através de assessoramento, capacitação em serviço, reuniões de estudos;
> Propiciar meios de interação, estimulação, apoio pedagógico e psicológico nos centros de Educação Especial e Instituições cujos serviços guardem, com esses, relações afins.

O processo de ensino para as pessoas com deficiência intelectual, assim como para os demais alunos seria mais eficaz, se esse serviço acontecesse continuamente, demarcado sempre pelo compromisso, pela vontade de fazer, de saber fazer, de ensinar a fazer, de aprender a fazer, entre o profissional da itinerância, coordenadores e professores na escola.

As dificuldades apontadas pela coordenadora pedagógica, no que diz respeito às práticas de ensino junto aos alunos com deficiência intelectual, por parte dos professores, nos fazem pensar nas observações feitas por Denari (2004, p.66), quando a autora, ao se referir à Educação Especial, pondera que uma das competências necessárias ao professor é a de ser um "[...] ator coletivo [...]", voltado para o exercício de uma "[...] prática reflexiva [...]", sem perder de vista a necessidade de "[...] domínio das inovações [...]" que acontecem no âmbito da escola e no âmbito das políticas educacionais governamentais.

Ainda sobre as competências do professor em uma perspectiva de escola inclusiva - que poderíamos em outras palavras, chamar de escola contemporânea - nos reportamos a Bisaillon, que chama a atenção para o fato de que

> [...] o professor continua sendo um ator de primeiro plano em todo o processo de mudança na educação [...] No contexto da escola contemporânea, ensinar é antes de tudo um ato de criação, de reflexão e de disciplina. É também um ato de mediação e de iniciação que possibilita o acesso ao saber e à construção da inteligência (BISAILLON, 2005, p.240)

No caso do CEJA, não é possível afirmar o exercício dessa competência por parte dos profissionais, uma vez que, pelo que nos foi possível observar e com base no que diz a coordenadora, podemos entender que não há uma consciência de coletividade, não há renovação, nem mesmo inovações para as quais seja solicitado algum domínio. Não se planeja, não há reuniões, não há grupos de estudo, os processos de planejamento e de avaliação são comprometidos. Resumindo, pensamos que todos esses problemas podem ser decorrentes da falta de compromisso para com o ensino público, onde, historicamente, não há cobrança efetiva junto aos professores, por resultados positivos das práticas de ensino.

Práticas de ensino como as desenvolvidas no CEJA, certamente, não atendem as necessidades dos alunos sem e com deficiência intelectual, principalmente no caso desses últimos, quando se faz necessária uma redefinição do fazer pedagógico, no que diz respeito à concepção dos professores sobre o tempo e condições necessárias à sua aprendizagem, bem como no que se refere aos processos de mediações. Estes exigem uma relação de respeito, de acolhimento, de diálogo, de tolerância, de cooperação, de solidariedade, de criatividade, no ambiente das salas de aulas e na escola como um todo.

Essa redefinição possibilitaria a adequação do ensino às características individuais dos alunos, o que Salvador et al. (2000, p. 110) denomina de "ensino adaptativo", que consiste em

> [...] um ensino que, mantendo a referência a alguns objetivos e aprendizagens comuns para todos os alunos, dispõe de métodos e estratégias alternativas do ensino que são utilizadas de maneira flexível, segundo as características individuais. A estratégia de adaptação dos métodos de ensino e o ensino adaptativo respondem a uma concepção interacionista das diferenças individuais. Nesse caso, nem as características individuais são consideradas de maneira estática, nem as propostas educativas aparecem como prefixadas ou únicas, apesar da manutenção de algumas metas gerais comuns a todos os alunos. As diferenças individuais e os tratamentos educativos são concebidos na interação, e as características diferenciais dos alunos são assumidas, sobre essa base, como parâmetros essenciais para o delineamento e para o desenvolvimento do ensino.

Quanto à atuação da coordenadora, sempre nos chamou a atenção a sua relação com os alunos, pautada em atitudes conciliatórias, voltadas para apaziguar os ânimos nos momentos de maior tensão entre eles e os professores. Registramos, a seguir, um dos momentos de nossa observação em que essa atuação mostrou-se significativa, durante um momento de balbúrdia na sala de aula da turma B: a coordenadora pedagógica entra na sala. Traz na mão uma folha com um texto. Sem tecer comentários sobre a situação, convida os alunos para fazerem silêncio e ouvirem o texto sobre amizade (sem título e sem indicação do autor), dizendo: "Pessoal, hoje é o dia do amigo, vamos pensar um pouco nisso?" Um aluno fala: "que dia de amigo? É melhor dizer: dia da falsidade." Ela não se intimida com o comentário e inicia a leitura, com um tom de voz alto e seguro. Aos poucos, eles vão se acalmando e começam a ouvir. Ao terminar de ler, a coordenadora convida cada aluno para falar sobre o que lhe deixa feliz e vai anotando no quadro. Ela inicia: "Eu, por exemplo, me sinto feliz aqui, com vocês!" Dirige-se primeiramente ao aluno (com deficiência intelectual), Joaquim, e ele responde prontamente: "eu fico feliz de vir pra escola, estudar". Outro aluno fala: "eu fico feliz quando chego em casa e dou um beijo na minha coroa." Uma aluna diz: "eu fico feliz quando chega a

sexta e eu dou uma saída com meu gato". Felícia comenta: "eu fico feliz quando recebo dinheiro e compro as coisa pra casa." Outra aluna fala: "eu fico feliz quando vendo muitos produtos no mês". Elias pronuncia: "eu fico feliz quando minha filha tem uma melhora." E assim vão falando. A turma se envolve com a atividade e todos vão querendo expor para o grupo seus jeitos de serem felizes. A aula termina. Os alunos saem calmos da sala, com destino ao restaurante.

A situação vivenciada naquela tarde na escola nos permitiu refletir sobre os processos de afetividade, sobre a subjetividade e intersubjetividade que se fazem presentes nos mesmos. São fatores constituídos e constitutivos da participação do homem nos contextos históricos e sociais. As formas de constituição dos alunos com deficiência intelectual no CEJA, bem como dos demais alunos, tão demarcadas pela realidade social em que se inserem. Realidade essa tomada como "[...] constitutiva do individual, como reciprocamente constituída pelo individual e, ao mesmo tempo, como apenas limitadamente determinante do individual (GÓES, 1992, p. 339-340).

Para Molon "A participação do outro acontece em um cenário de agitação, conflito, produção permanente, diferenças, semelhanças e tensões, ou seja, em um cenário constituído de significações, isto é, no mundo de significações" (MOLON, 1999, p. 72

Os alunos do CEJA, sem e com deficiência intelectual, encontram-se, pois, mergulhados nesse mundo, imbricados nos discursos, na dinâmica dialógica que lhes fazem ser ao mesmo tempo "[...] sujeitos do e no discurso [...]" (SMOLKA, 1992, p. 72). Discurso que ora denuncia tensões, conflitos, indiferenças e que, em outros momentos, enuncia semelhanças "[...] em um cenário constituinte e constituído de significações, isto é, no mundo das significações [...]" (SMOLKA, 1992, p. 72), como aquele vivido durante a atividade proposta pela coordenadora.). Assim podemos compreender que o mundo da significação "[...] não pertence nem à ordem das coisas nem à das suas representações, mas à ordem da intersubjetividade anônima, em que, ao mesmo tempo que é por ela constituída é constituinte de toda subjetividade" (PINO, 1992, p. 322).

Quando pensamos em significação, nos referimos às formulações de Vygotsky "[...] sobre os processos de significação como processos de interpretação, da conversão como processo relacional [...]" (CARVALHO, 2003, p. 19), que vão mais além do que uma

> [...] conversa de interlocutores imediatos; os efeitos do outro sobre os indivíduos não dependem somente de formas de atuação direta; os outros não são apenas as pessoas fisicamente presentes, mas, também 'figuras-tipo'

> da cultura ou representantes dos códigos e normas, participantes das práticas sociais (GÓES, 2000, p. 128).

Na perspectiva histórico-cultural, "[...] as situações discursivas não dependem apenas do domínio do código lingüístico, mas das relações de produção e negociação e múltiplos sentidos" (CARVALHO, 2003, p. 19). Dessa forma, podemos inferir que a resposta dada prontamente por Joaquim, ao ser indagado pela coordenadora sobre o que lhe faz feliz, nos permite afirmar suas reais possibilidades "[...] de entendimento, de compreensão, de significação do mundo [...]" (CARVALHO, 2003, p. 19), de compreensão acerca das situações que vive na escola, agindo sobre o mundo e sobre si mesmo, transformando e sendo transformado, desenvolvendo-se, tendo sua condição biológica entrelaçada com sua condição cultural.

A mudança presenciada nas formas de comportamento dos alunos durante o desenvolvimento da atividade com a coordenadora, expressa na participação, no envolvimento, na criatividade, na elaboração das falas, na atenção às exposições de cada um, nas interpretações individuais certamente dadas às declarações individuais acerca dos jeitos particulares de ficarem felizes, nos fez pensar na importância da atividade simbólica e o quanto a exercemos

> [...] continuamente, o tempo todo, das mais diversas formas, quando somos capazes de comunicarmo-nos, de distanciarmo-nos e aproximarmo-nos da realidade em que vivemos, de representar, de generalizar, de classificar, de transformar e de produzir essa realidade, significando-a e sendo significados por ela em nossas relações (CARVALHO, 2003, p. 15)

Naquela tarde, os alunos deram uma clara demonstração de suas capacidades, de suas possibilidades de mudar, se mudarem, também, as condições de ensino dos professores. A vontade de se posicionar, de opinar, de participar ativamente de uma atividade dialogada, apresentando aos demais suas concepções sobre o conceito de felicidade, sobre o que para eles significa "ser feliz", nos remetem à importância da linguagem nos processos de desenvolvimento humano, categoria colocada por Vygotsky "[...] no centro das relações entre corpo e mente, entre processos orgânicos e psicossociais, permitindo a superação da dicotomia interno e externo e definindo uma relação de interconstituição entre pensamento e linguagem." (CARVALHO, 2003, p. 15).

Assim como nos tópicos anteriores, os alunos relataram, sem dificuldades, suas concepções sobre o que os deixa felizes, dividindo com o grupo aspectos de suas vidas, expressando as diferentes formas de significação da felicidade, utilizando-se da linguagem, reafirmando que a linguagem, como compreendida por Vygotsky, é

> [...] mais que um instrumento de comunicação e representação. É atividade constitutiva dos sujeitos porque além de meio e modo é matéria e produto da ação humana (sobre o mundo e sobre si mesmo). É atividade sígnica por excelência; atividade que nos permite interpretar, conferir sentido, significar a nossa existência (CARVALHO, 2003, p. 15).

Registramos a relevância das posturas da coordenadora pedagógica no sentido de reconduzir as situações de conflitos entre professores e alunos, em ambas as turmas, oferecendo aos alunos espaços de fala, de elaboração e expressão de seus modos de pensar sobre conceitos socialmente difundidos. Registramos, também, as dificuldades enfrentadas pela profissional, no que concerne ao cumprimento de sua função junto aos discentes, no sentido de buscar resoluções para os problemas vividos no âmbito das práticas de ensino.

Entre as demandas crescentes, poderíamos citar a questão da organização curricular, bem como a atualização e utilização do projeto político pedagógico (vale salientar que, apesar do atendimento aos alunos com deficiência intelectual, não havia, na ocasião, no projeto da escola, nenhum item voltado para a educação especial, bem como à educação inclusiva).

As dificuldades enfrentadas pela coordenação, no sentido de por em prática esses instrumentos, trazem conseqüências diretas às condições de ensino verificadas na instituição. No que tange ao currículo, não podemos descuidar do fato de que o mesmo

> [...] justifica as relações externas da escola, organiza conteúdos, tempos, espaços, recursos e formas de avaliar, delimita contratos, tempos e finalidades do trabalho dos docentes e ordena e distribui a tarefa pedagógica de todos eles; não é uma lista de conteúdos ou insumos a mais do sistema. É a base da gestão escolar. (DENARI, 2004, p. 68).

Quando a coordenadora faz a análise das práticas de ensino dos professores, na verdade, ela está dando, ao mesmo tempo, um testemunho de sua própria prática, na qual o seu papel é perpassado por tantas dificuldades diante da resistência dos professores, com tantas carências de inovações, de redirecionamentos, de estratégias voltadas para despertar na equipe a consciência crítica de que "[...] ensinar implica dimensões outras que não somente o técnico, mas dimensões afetivas, cognitivas, éticas e de desempenho, que é um processo

dinâmico e que requer tempo e recursos para que os professores possam modificar suas práticas." (DENARI, 2004, p. 68).

É evidente que nas condições atuais em que as práticas de ensino são verificadas no CEJA, campo de pesquisa, mesmo que sejam oferecidos aos profissionais, todo o tempo e recursos possíveis, provavelmente, as mudanças não se verificarão. Necessário se faz, conforme já consideramos nos tópicos anteriores, uma profunda reavaliação de valores e de posturas, que certamente, resultarão em novas concepções, por parte de todos.

As "certezas" sobre as condições dos alunos com deficiência intelectual, que norteiam as ações dos professores, definem previamente, de modo absoluto, a deficiência como elemento regulador, impeditivo de avanços na capacidade cognitiva, gerando um processo de conformação que chega a negar, até mesmo, a presença física dos alunos na sala.

O que fazer e como fazer para deslocar a concepção determinante de inexistência de possibilidades, imputada aos alunos por parte dos professores, para uma consciência da necessidade de analisar as práticas de ensino desenvolvidas, parece ser o grande desafio da coordenadora junto a esses profissionais.

Para mudar as condições de ensino no CEJA, é imprescindível, antes de tudo, que a coordenadora consiga, juntamente com os professores, desmistificar as concepções cristalizadas no âmago das formas de ensinar, demarcadas por "[...] noções particulares sobre o conhecimento, sobre formas de organização da sociedade, sobre diferentes grupos sociais [...]" (SILVA, 1997, p. 195), abandonando assim a dicotomia que adotam no seu pensar e fazer pedagógico, quando

> [...] dizem qual conhecimento é legítimo e qual é ilegítimo, quais formas de conhecer são válidas e quais não o são, o que é certo e o que é errado, o que é moral e o que é imoral, o que é bom e o que é mau, o que é belo e o que é feio, quais vozes são autorizadas e quais não o são (SILVA, 1997, p. 195).

As mudanças são possíveis e devem acontecer. Sabemos que elas só serão efetivadas se houver, por parte da equipe, o redirecionamento na concepção de escola, que necessita ser compreendida como um lugar

> [...] em que as pessoas possam dialogar, duvidar, discutir, questionar e compartilhar saberes. Onde há espaço para transformações, para as diferenças, para o erro, para as contradições, para a colaboração mútua e para a criatividade. Uma escola em que professores e alunos tenham autonomia, possam pensar, refletir sobre o seu próprio processo de construção de conhecimentos e ter acesso a novas informações. Uma escola

> em que o conhecimento já sistematizado não é tratado de forma dogmática e esvaziado de significado (REGO, 2002, p. 118).

Quando perguntamos aos alunos das turmas A o que eles achavam dos "jeitos de ensinar" da professora, ouvimos os seguintes comentários:

> Olhe, a professora é muito paciente. Eu não queria uma profissão dessa pra mim, nunca. Ela é ótima professora, ensina muito. O negócio é que o tempo é curto e a turma é danada. Eles atrapalham muito. E tem esses deficientes tem muita dificuldade de aprender, pra entender as coisas, são como umas crianças, assim, bem infantil, como diz a história. Mas essa professora ensina bem, porque eu já aprendi muita coisa. As contas é o que eu aprendi mais, pois eu sabia fazer de cabeça, mas no papel, eu não fazia. Ela passa muita conta no quadro. Mas eu quero mesmo é aprender a ler e escrever. Eu tenho esse sonho na minha vida. (DIMAS, aluno da turma A)

> A professora é legal. Ela ensina. Gosto que ela ensina matemática. Eu faço as continha que ela passa no quadro. É muita. O quadro fica bem cheinho. Também ela passa desenho pra mim pintar. (LAÉRCIO, aluno com deficiência intelectual da turma A)

> Essa professora é boa e a gente tem professora. De primeiro a gente vinha e ficava só na sala, pensando na nossa vida. Triste, né? Passou muito tempo sem professor não foi? Se lembra? Mas essa passa muito dever. Ela ensina as continha, passa no quadro. É muita continha. Também ela vem na carteira. Eu digo: chegue professora, me ajude aqui. Aí ela vem. Ela diz onde é que começa e onde termina pra eu copiar do livro. Eu gosto dela. (LUIZA, aluna com deficiência intelectual da turma A)

> Eu faço muitas coisas que a professora ensina. Eu pinto, desenho uma casa, um barco, um bocado de coisa que ela manda eu pintar. Quando eu to aperriada ela vem na carteira e diz: o que é Rita, por que tá aperriada? Aí ela diz, não precisa chorar. Aí, eu me calo. Ela diz assim quando eu desenho: ficou lindo Rita, parabéns. Eu acho que eu aprendo mais. (RITA, aluna com deficiência intelectual da turma A)

As falas dos alunos parecem contradizer a fala da estagiária Gabriela. Recebendo dos mesmos, qualificações de paciente, ótima, legal, boa, a professora é referida como uma profissional que ensina bem, que ensina muito. As contas passadas no quadro, as cópias, os desenhos e as pinturas, práticas de ensino que a professora utiliza, são enumerados pelos entrevistados como sendo formas de ensinar que lhes proporcionam aprender.

Para Dimas, o aluno idoso, a professora cumpre sua função, sendo prejudicada pelos "alunos danados e pelos deficientes". Os primeiros por que atrapalham e os segundos pela dificuldade para aprender. O aluno faz questão de ressaltar o quanto ela é ótima e paciente.De um modo geral, Dimas e os alunos com deficiência intelectual consideram que a professora

ensina bem, principalmente Matemática, quando "passa muitas continhas" no quadro.

Pensamos sobre como é baixa a expectativa desses alunos com relação ao seu aprender. A estagiária utiliza, exaustivamente, a estratégia encontrada para conter os alunos na sala de aula: cópia continhas no quadro que eles reproduzem e resolvem nos cadernos, indica páginas do livro para o exercício de cópias, entrega aos alunos folhas para desenharem "o que quiserem" e depois pintarem.

A prática desenvolvida por Gabriela, interpretada pelos alunos com deficiência intelectual, bem como pelo aluno idoso que frequenta a sala de aula, como sendo uma forma de ensinar bem, na verdade, como diz Carvalho (2006, p. 167), consiste em um modo de ação "[...] para lidar com a presença de alunos com dificuldades e deficiências. Trata-se de ocupar o aluno e para isso, faz-se necessário reduzir, em termos de quantidade e complexidade, o que há para ser feito [...]".

Quando Gabriela "enche" o quadro de continhas, ou quando orienta a realização de cópias, percebemos que há um tempo maior de silêncio e de envolvimento dos alunos com a atividade, tanto por parte dos que têm deficiência, como pelos que não têm. Com exceção do que sabe ler, os demais copiam sem ter noção do que estão escrevendo, ou seja, desenham letras. Mesmo o que sabe ler, copia palavras, sem ter dimensão do significado do texto.

Com relação às continhas, alguns conseguem transcrever e resolver. Os que têm deficiência intelectual consideram a atividade concluída, quando terminam de copiar no caderno o que está escrito no quadro. Então a professora-estagiária vai até os mesmos, tentando ajudá-los a resolver. Enquanto isso, os alunos que não têm deficiência, exceto Dimas, batem nas carteiras, gritam nas janelas com os que passam na rua, saem e entram na sala falando muito alto, agredindo uns aos outros. O ambiente fica barulhento e os que têm dificuldades não conseguem avançar, pois a professora para de lhes dar atenção e tenta recompor a paz no ambiente.

Pudemos observar que os alunos que tumultuam são aqueles que concluem muito rápido as "continhas", geralmente adições simples, com uma só parcela, de fácil resolução pelos mesmos. Não há na atividade um grau de complexidade que resulte em conflitos cognitivos, que exija dos mesmos uma atenção maior e um maior empenho para sua elaboração, que instigue suas possibilidades, que promova sua aprendizagem. O restante do tempo disponível de aula é, então, utilizado para "atrapalhar" o processo de ensino desenvolvido pela professora que, por sua vez, se volta para dar atenção aos que não conseguem resolver sozinhos, as operações.

Isso pode ser verificado em uma das observações que fizemos na turma A, quando a professora escreve no quadro algumas perguntas referentes ao conteúdo de Geografia e História. Os alunos copiam de forma mecânica. Não parecem se dar conta do que copiam. Ela só lê quando escreve a última pergunta. Um dos alunos sem deficiência questiona: "professora, quem é que sabe disso? Ninguém sabe disso, não." Alguns começam a tumultuar o ambiente, saindo da sala, em seguida. A professora apaga as perguntas do quadro. Não fala mais no assunto. Há em seu rosto uma expressão de derrota. Escreve algumas operações de adição, estratégia utilizada quando a situação parece ficar fora de controle. Quando retornam à sala de aula, os alunos sentam e copiam as contas no caderno. Uma das alunas com deficiência intelectual começa a chorar. Os alunos riem e fazem piadas. Um deles grita: "professora, acuda a bebê chorona." A professora reclama, exige respeito pela colega e se dirige a sua carteira. Pergunta: "o que há Rita?" A aluna responde: "eu não trouxe meus palitos, como eu vou contar?" A professora tenta acalmá-la sugerindo: "conte nos dedos ou então faça tracinhos no caderno. É a mesma coisa." A aluna para de chorar, mas não faz a atividade. A professora chama alguns para resolverem as contas no quadro. Eles se mostram motivados e tornam-se participativos. Resolvem as contas do quadro e pedem para a professora "passar" outras mais difíceis. Ela atende. Escreve pequenas contas de subtração e de multiplicação, com apenas uma parcela. Os três que geralmente tumultuam ficam no quadro, tentando resolver as operações. Fazem comparações sobre quem resolve primeiro. Vibram quando conseguem. Um deles convida o aluno idoso para ir ao quadro: "Seu Dimas, venha também". Ele aceita o convite e o aluno lhe ajuda a resolver. Os alunos com deficiência intelectual copiam as respostas nos cadernos. A professora senta junto deles, ajudando-os a resolver, enquanto incita os que estão no quadro a resolverem seus conflitos. A aula assume uma dimensão de coletividade, de participação, de viabilização de aprendizagem para todos.

É interessante registrar a nossa percepção sobre o movimento que, geralmente, se faz presente na sala de aula de Gabriela. Ali, diferentemente do que vemos na outra sala e em tantos outros espaços com proposta inclusiva, a atenção maior da professora e as práticas de ensino, se voltam mais enfaticamente para os alunos com deficiência intelectual. Isso é notório durante as observações. A despeito dessa posição da professora (estagiária), os alunos com deficiência são desconsiderados, assim como os sem deficiência, em suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento, dado o caráter definidor dessa deferência.

Diante de uma prática de ensino que não se volta para oferecer a todos os alunos situações desafiadoras, provocadoras da aquisição de novos conhecimentos, os alunos se desmotivam, se exasperam, atrapalham, provocam, agridem, tumultuam.

Não há um posicionamento, por parte da professora, no sentido de propiciar-lhes aprendizagens significativas, no sentido de desafiadoras e pertinentes aos seus interesses e situações de vida. Os alunos sem deficiência, caracterizados como insubordinados e sem limites, são exatamente os que já sabem resolver sem dificuldades as corriqueiras continhas no quadro. São exatamente os que solicitam contas mais difíceis, são os que ficam no quadro, se desafiando entre si, para ver quem resolve primeiro, quem resolve mais contas, não somente de adição, mas também, de subtração e de multiplicação, esquecendo a janela, as pancadas nas carteiras, as saídas da sala de aula.

A falta de limites e a insubordinação podem ser compreendidas como a solicitação de práticas de ensino mais elaboradas, mais condizentes com as suas condições, assim como um pedido de consideração de suas maiores possibilidades de aprendizagem, mas eles recebem como resposta a sua definição como alunos que também não aprendem, assim como são vistos os que têm deficiência.

A excelente oportunidade de desenvolvimento de uma prática de ensino voltada para viabilizar avanços cognitivos para os alunos da sala se esvazia. Docente e discentes se encontram perdidos em suas dificuldades, com raras exceções, como a observação acima relatada.

As limitações da estagiária em suas práticas de ensino na sala multiseriada são visíveis. Ela não consegue, sozinha, explorar e aplicar as possibilidades de adaptações e de ajustes que se fazem necessárias, apesar de, algumas vezes, tentar criar situações de envolvimento dos alunos.

Uma dessas situações pode ser verificada em uma das observações, quando a estagiária inicia a aula falando para os alunos (07 estão presentes) que trouxe um bingo de palavras. Os alunos se empolgam. Um aluno pergunta: “tem prêmio, professora?” Ela responde que sim. Começa o bingo. Os alunos tiram um número do saco, que equivale a uma palavra lida pela professora. Em seguida, um aluno tenta escrever, de acordo com sua concepção de escrita, a palavra no quadro. No final a professora escreve a palavra explicando que aquela é a forma correta. Num segundo momento os alunos procuram nas fichas sobre a mesa da professora a palavra trabalhada. Quem primeiro encontra, ganha um prêmio (pirulitos, chocolates, bombons). Os alunos são atenciosos com o Sr. Dimas, que se dirige

várias vezes ao quadro. Eles trabalham com as seguintes palavras: carteira – caixa – lápis – revista – batom – panela – boneca – cabelo – pirulito - palito. Os alunos com deficiência intelectual participam ativamente da atividade. O bingo termina na hora do intervalo. A turma exibe um sentimento geral de satisfação.

Podemos considerar os resultados positivos na atividade do bingo, momento de verdadeiro entrosamento entre professora e alunos. O envolvimento se fez presente na sala de aula, com todos ao redor da mesa da professora, alguns sentados, outros em pé, atentos, curiosos, entusiasmados com a expectativa de obter êxito na atividade. Na situação, uns tentavam ajudar os outros a resolverem seus conflitos cognitivos, enquanto tentavam escrever as palavras do bingo. A professora assumiu a postura de mediadora pedagógica, mostrando como se escreve corretamente, tentando explicar aos alunos os mecanismos utilizados nos processos de composição das palavras. Na atividade, alunos com e sem deficiência, adolescentes e idoso trabalhavam juntos, sem xingamentos, sem agressões movidos pelo desejo de acertar a palavra e ganhar o prêmio.

Aquele foi, certamente, um momento envolvente, experimentado pelos alunos e professora, quando os mesmos se empenharam, esquecendo as barreiras que geralmente transformam a sala de aula em espaço de tantas tensões, onde a professora vence suas baixas expectativas em relação às condições dos alunos, realizando uma atividade empolgante, desafiadora e recompensadora.

A observação nos permitiu deduzir que, como diz Carvalho (2006, p. 167), "[...] os modos e as possibilidades de participação desses alunos nas atividades vão se definindo em estreita relação com o que é proposto pela professora, pela escola."

Houve uma diferença significativa entre a atividade do bingo, realizada com intencionalidade, previamente planejada, com o objetivo definido pela professora, facilitando sua aplicação e mediação junto aos alunos e tantas outras realizadas na sala, sem essas características.

Quanto aos alunos da turma B, suas respostas à indagação sobre as formas de ensinar dos professores foram verdadeiras denúncias à situação vivida na escola e na sala de aula. Vejamos:

> Aqui é muito bom o local, mas o ensino é fraco. Falta muito professor: de português, de ciências, de química. Só tem quatro matérias: matemática, geografia, história e artes. Na quarta-feira nem tem mais aula. Você já viu? Como é que pode não ter aula de Português o ano todinho e a gente passar? Aqui também falta muita educação e os deficientes são quem sofre mais com

> isso, porque eles não sabe se defender. A gente se defende do jeito que pode mas eles ficam penando. Tem gente que é ruim mesmo. Também os professores não ensina diferente nada, nada a eles. O ensino da EJA é muito diferente das outras escolas. Aqui cada um faz o que quer. Assiste aula quem quer. Professor dá aula se quiser. A gente falta e não tem problema. Eu acho errado porque a gente passa, mas não aprende nada. De que adianta isso? (ALICE, aluna da turma B)
>
> Eu acho ruim o jeito que os professores ensina aqui porque é assim. Olhe, na quarta-feira não tem aula né? Eu não sei por que é. Parece que teve um combinado. Aí é assim: o professor dá a aula todinha hoje, tudo de uma vez. É muita coisa e é muito ligeiro. Não dá tempo.
> (JOAQUIM, aluno com deficiência intelectual da turma B)
>
> Eu não gosto porque o professor apaga muito ligeiro e eu não termino de copiar. Aí eu fico sem acabar. Olhe aqui o meu caderno. Fica assim. Não termino nunca. Eu não peço a ninguém nada. O professor faz muito rápido.
> (FELIPE, aluno com deficiência intelectual da turma B)

Os discursos de Alice e Joaquim são coincidentes quanto à observação da falta de aulas na quarta-feira e os três alunos têm a mesma opinião, quanto às formas como os professores ensinam: ensino aligeirado, não planejado, com horários organizados de acordo com as suas conveniências, diante do descaso da Secretaria de Educação, que não toma nenhuma providência quanto à falta de docentes das disciplinas de Português e Ciências durante o ano inteiro (o professor de Português se ausentou em abril).

As concepções dos três alunos, com e sem deficiência, demonstram a sua maturidade e a sua capacidade de realizarem críticas acerca das formas de ensino. Alice pontua que os professores não fazem nada de diferente para os alunos com deficiência intelectual e Joaquim e Felipe, que apresentam essa condição, evidenciam o fato de que é muito ligeiro e não dá tempo. Certamente, tempo para compreender, para aprender e apreender o conteúdo dado, que, aliás, acreditamos que é aprendido e apreendido por poucos alunos.

Torna-se imprescindível refletir sobre as condições precárias de ensino, de atendimento especializado e inclusivo, não somente para os alunos com deficiência intelectual, mas para a maioria dos que estão na sala de aula, que não sabem ler, que não assimilaram grande parte dos conteúdos ensinados em escolas anteriores; que não sabem identificar o nome de seu estado, de sua cidade, de seu bairro, de sua rua, o número de sua casa.

Aqueles que se sobressaem, que se encontram em uma condição de aquisição de conhecimentos menos comprometida, como é o caso de Elias e Felícia (os mais velhos da turma) dão uma contribuição inestimável com suas falas, quando apontam:

> Eu sinto que os professores não conseguem fazer a parte deles, também, pela bagunça na sala. É difícil pra gente aprender alguma coisa. Tem que perguntar. Os professores não perguntam nada. Vão só falando, falando, copiam no quadro e logo apagam. Eu sei que eles têm de correr pra dar dois anos num só. Mas tem hora que é demais. Eu não me acanho de perguntar. Embora que as respostas às vezes me deixam com a mesma dúvida. Mas os deficientes não têm coragem. Eles entram calados e saem mudos. É muito pesado pra eles nessa sala. É 6º e 7º ano num ano só. Eu penso que é por isso que eles faltam tanto. Eles ficam doentes. Eu também acho que se as aulas fosse usando filmes, documentários a gente aprendia mais, mas os professores não conseguem, não fazem. O de História até que já fez, porque não tem medo. Mas a aula termina com dois, três na sala de vídeo. Eu sempre tô lá e um aluno com deficiência, Joaquim. Aí a gente pergunta, discute com o professor. É muito melhor. (ELIAS, aluno da turma B)

> É muito difícil pro professor ensinar nessa turma. O professor de matemática tenta explicar, mas os meninos atrapalham demais, ficam zonando com ele. Nessas horas ele se afoba e vai embora. Veja que coisa errada. Por que ele não manda o aluno que diz a piada sair da sala e continua dando a aula? Quem já viu isso? Eu penso assim: se os professores daqui se esforçassem um pouco mais, se exigissem respeito desses alunos, a gente aprendia de verdade. Aí eles iam ajudar a todos, aos bagunceiros e aos deficientes, que é quem vão sofrer mais lá na frente. (FELÍCIA, aluna da turma B)

Os alunos relacionam as dificuldades enfrentadas pelos professores para ensinar à "bagunça" instaurada na sala por parte de alguns colegas. No entanto, os entrevistados têm clareza do papel do professor, tão mal concretizado na realidade vivida na turma B. As relações entre professores e alunos se estabelecem de forma que não propicia a existência de vínculos confiança e respeito e de forma que não concorre para avanços cognitivos, por parte dos educandos.

Nas relações instauradas, o desrespeito e a desconfiança nas possibilidades de atuação são reciprocamente manifestos pelos alunos e professores. Assim, no cotidiano da escola, marcado pela descrença na capacidade de ensinar e aprender, alunos e professores apresentam uma falta de envolvimento que aponta a séria situação ali vivida. Os professores não ensinam como poderiam e deveriam e os alunos, consequentemente, não aprendem. A escola perde sua finalidade de espaço de promoção de cultura, de aprendizagem e de desenvolvimento.

Nesta escola, os alunos com deficiência intelectual não recebem, como bem registram seus colegas, nenhum atendimento diferenciado, voltado para atender suas necessidades. Aliás, nem eles, nem os demais, de certa forma, igualmente necessitados. Nesse sentido, concordamos com Kassar (2000), quando a autora questiona a forma de pensar a situação das pessoas com deficiência intelectual e as formas como se organizam as práticas de

escolarização que lhes são oferecidas. Segundo Kassar (2000, p. 43) "Na base da crença do movimento natural da sociedade está o pensamento de que, como na natureza, devem triunfar os mais capazes com o desenvolvimento de suas potencialidades naturais (sejam elas biológicas ou socialmente herdadas)"

Pensamos qual a qualidade de ensino oferecida no campo de pesquisa, espaço educacional para jovens e adultos na Educação Básica, onde 07 alunos da turma A - do 1º ao 5º ano-, dentre os quais, quatro com deficiência intelectual - que, de acordo com o discurso dos profissionais, são quem justificam a existência dessa modalidade de ensino no turno da tarde na escola - ficam sem professor durante quase um ano inteiro, apesar de estarem presentes na escola todos os dias, resistindo ao descaso. Onde alunos que cursam em um só período letivo anual o 6º e 7º ano do Ensino Fundamental, ficam sem professor de Português desde o segundo mês de aula, de Ciências o ano inteiro e no final do ano são aprovados, com notas atribuídas a essas disciplinas, das quais não receberam os devidos ensinamentos.

Indagamos qual a qualidade de ensino pretendida pelo Estado, sob um discurso de inclusão, em um espaço onde professores estabelecem suas formas de ensino, sem reuniões, sem planejamento prévio, sem nenhuma adaptação curricular ou de atividades, sem orientação profissional, sem o menor espírito de equipe. Espaço onde os professores resolvem que em determinado dia da semana os alunos ficam sem aula sob a justificativa de melhor aproveitamento do tempo, sem nenhuma explicação junto aos alunos.

Os alunos do CEJA, com e sem deficiência intelectual, quando perguntados, quando a eles outorgado o espaço de fala, respondem muito adequadamente às questões acima. Além das colocações já mencionadas, Felícia e Marcelo concluem as falas dos demais, em resposta à qualidade de ensino recebida, por eles e por seus colegas com deficiência intelectual:

> Professor é pra ensinar bem. Devagar. Perguntar. Explicar bem. Mas tem uns aqui que são afobados. De tudo se afoba e vai embora. Aí a gente fica sem aula. Eu queria professor que ensinasse a ler. Eu não sei se os professores sabem que eu não sei ler. Acho que sim. Mas eu não entendo por que eles não dizem nada. Eu até tiro nota boa. Também minha amiga me ajuda né? Ela faz o dela e o meu nas provas.
> (JULIANA, aluna da turma B)

> O ensino é muito diferente aqui na EJA. Só tem um livro. Os professores deixam todo mundo solto. Nem usam o livro. Um dia dá uma matéria, no outro dia já é outra. Aqui não entrega o boletim. A gente não sabe as notas que fica no final. O professor entrega a prova e pronto. Tem dia que não tem aula como na quarta-feira. Meus pais pensam que eu tô mentindo. Eu explico que os professores dão a aula num dia só, porque tá faltando professor, mas

> eles não acreditam em mim. Esses alunos que tem deficiência, eu acho que eles ficam voando, não entendem nada como acontece. Eles têm uma cara de sofrimento. É tudo muito desorganizado. (MARCEL, aluno da turma B)

Há por parte dos alunos – com e sem deficiência intelectual - um juízo de valor com relação às práticas de ensino vivenciadas no CEJA. Eles percebem claramente as diferenças entre um ensino de qualidade e o que eles recebem na sala de aula da instituição. Eles sabem o que querem: professores que ensinem respeitando os seus tempos de aprender, que tenham controle e domínio da sala de aula, sem autoridade excessiva, sem afobamentos, sem atitudes imaturas. Professores que acompanhem e se preocupem com suas condições, que lhes ajudem a adentrar no mundo da leitura e da escrita, que avaliem seus processos de aprendizagem, que apresentem suas notas, que expliquem e justifiquem deliberações tomadas sem a sua participação.

Enfim, os alunos querem professores que assumam seus papéis; que ensinem verdadeiramente, que desenvolvam sua prática educativa tendo como princípio o que diz Freire (2004, p. 59): "O respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros".

Em outras palavras, os alunos solicitam um professor motivado e criativo que na concepção da inclusão escolar, possa atender às solicitações que um trabalho pedagógico nessa perspectiva, exige do profissional (MARTÍNEZ, 2008).

De acordo com Martínez (2008) uma das maiores reclamações dos professores no que diz respeito à prática pedagógica na perspectiva da inclusão é a sua falta de preparação. A autora chama nossa atenção para o tipo de preparação que esses profissionais realmente consideram, qual seja: "[...] conhecimentos sobre as deficiências, sobre adaptações curriculares, sobre como fazer ou quais atitudes assumir perante determinadas situações e problemas (MARTÍNEZ, 2008, p. 72).

Os resultados obtidos em nossas observações e através das entrevistas junto aos professores nos permitem considerar que no CEJA, os profissionais não manifestaram essa preocupação. Eles já partiram do princípio de que não "vale a pena" ensinar a quem não tem condições de aprender, daí não haver, por parte dos mesmos, motivação e criatividade, com raras exceções, postas em prática por alguns, em momentos isolados. Momentos que, vale salientar, foram intensamente significativos e inclusivos para os alunos.

Sobre a falta de um investimento pessoal em motivação e criatividade, por parte dos professores, não podemos desconsiderar que

> Da criatividade no trabalho pedagógico participam elementos e processos diversos, tanto da subjetividade individual quanto da subjetividade social. A criatividade não é um processo intrapsíquico, como não o é a subjetividade na concepção assumida. O processo de produção de 'algo novo', 'com valor', é possível pelo interjogo de configurações subjetivas constituídas no sujeito no percurso de sua história de vida individual, de sua própria condição de sujeito e das configurações da subjetividade social, especialmente constituídas no espaço social em que o sujeito realiza sua ação. Assim, da criatividade no trabalho pedagógico, participam tanto as configurações subjetivas do professor e sua condição de sujeito, quanto as configurações subjetivas do espaço escolar e dos outros espaços sociais vinculados com ele. (MARTÍNEZ, 2008, p. 76).

Com base nesse pressuposto, torna-se possível compreender a falta de iniciativa, com raras exceções, algumas delas narradas anteriormente, de Baltazar, Ciro, Daniel e Gabriela em seus fazeres pedagógicos diários, para buscarem novas alternativas em prol de um melhor ensino para os alunos com e sem deficiência, de certa forma, constituintes de um grupo de excluídos em uma proposta que se pretende inclusiva. Aliás, as observações foram cruciais, no sentido de evidenciar o caráter positivo dos momentos em que esses profissionais optaram pela criatividade em seus fazeres.

Sobre as práticas de ensino vividas no cotidiano do campo de pesquisa, podemos deduzir que estas não são, efetivamente, aquelas que os alunos necessitam, em sua condição de jovens e adultos, já participantes, incluídos ou não, nos movimentos da sociedade.

Os alunos do CEJA carecem, esperam, clamam, paciente ou impacientemente, disciplinados ou indisciplinados, conformados ou revoltados, por um ensino que lhes possibilite, pelo menos, o domínio da leitura e da escrita, das operações lógico-matemáticas básicas, do conhecimento sobre o mundo letrado em que se encontram inseridos, mesmo que da forma mais elementar, como, por exemplo, reconhecer, identificar e nomear o espaço físico em que se inserem. Esse é sem dúvida, o princípio básico que deve nortear toda a atividade pedagógica no CEJA, tanto para os alunos ditos normais, como para os alunos com deficiência intelectual. Infelizmente, não é essa a realidade vivida.

No que diz respeito a "como aprender", quando perguntamos aos professores entrevistados as suas concepções sobre a aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual no CEJA, ouvimos discursos que representaram verdadeiras sentenças para os sujeitos. Como era previsto, as falas dos professores sobre como aprender, fizeram um entrelaçamento com suas concepções a respeito das práticas de ensino.

E nesse momento, também, sentimos a necessidade de fazer a relação entre os alunos com e os sem deficiência intelectual, da mesma forma como fizemos no item anterior, dada a

fusão que os profissionais fazem quando falam dos mesmos, o que delata as suas concepções sobre o alunado jovem e adulto, demarcadas, também, pela falta de condições e de possibilidades de aprendizagem.

O professor Baltazar assim se coloca, se referindo aos alunos com deficiência intelectual:

> Eles demoram demais pra aprender e a aprendizagem é muito pouca mesmo. Não tem condições. Tem que ser um trabalho específico pra eles. Um professor pra poucos, no máximo cinco em uma sala. Se não for assim, não aprende. A escola não oferece nada. Nada mesmo. Deve ser criada uma turma de EJA só pra esse pessoal, com uma professora gabaritada pra ensinar a eles. Pode ensinar todas as disciplinas, no nível deles mesmo, mesmo até o 9º ano. Só em eles estarem no meio das outras salas, vendo o movimento dos outros, já era bom. Melhor do que misturar em sala de aula. Isso é enrolação (BALTAZAR, professor de História da turma B)

As colocações do professor são eloqüentes e se relacionam diretamente com a construção de seu discurso como um todo, ou seja, com os tópicos já analisados. O profissional mostra-se cético quanto a qualquer possibilidade de inclusão de alunos com deficiência intelectual em uma sala de aula de EJA e sugere a criação de uma sala específica para os mesmos.

Em sua fala o professor argumenta que a escola não oferece absolutamente nada para esses sujeitos. Mais uma vez nos pegamos a pensar no distanciamento que o professor coloca entre sua pessoa e a escola, como se o mesmo não fosse parte constituinte e determinante das condições oferecidas no espaço educacional.

O professor Ciro é igualmente enfático:

> Veja só: eles não aprendem. Joaquim, por exemplo, ele lê e escreve, mas em Matemática, a cabeça dele não alcança. Mal sabe somar. Como eu vou ensinar a esse aluno, conteúdos mais complexos que exigem interpretação, pra poder realizar os cálculos e dar respostas exatas? Eu vejo assim: se os outros têm dificuldades, eles têm mais ainda. É uma perda de tempo pra eles. Ao invés de estarem aprendendo a fazer cálculos simples, estão nessa sala de 6º e 7º ano e aí não sabem nada, nem de um jeito nem de outro. Eu penso assim: eles estão no canto errado, porque, como eu disse, a gente vê pelo comportamento que eles querem aprender. Por isso eu repito: essa inclusão exclui. Não existe inclusão nenhuma. Nas escolas especiais eles aprendiam muito mais. Agora eles não aprendem é nada, principalmente na EJA aqui.

Ao mesmo tempo em que aceita o fato de que os demais alunos apresentam dificuldades de aprendizagem, o professor Ciro reafirma a posição antes expressa, quando diz

que os que têm deficiência intelectual não aprendem, pois "a cabeça não alcança". Podemos entender que essa frase aponta para a suposição de que a aprendizagem é algo inatingível para essas pessoas, com base em uma noção estática da sua condição psíquica, ratificando concepções de que não vale a pena, pois, perder tempo tentando ensinar-lhes, como diz o professor Ciro, continuando seu discurso:

> Eu não vejo perspectivas pra esses alunos. É algo há muito, mas muito mesmo, longo prazo. E eu ainda tenho minhas dúvidas. O aprendizado de EJA é de um modo geral, mínimo. Eu diria que o aluno normal não atinge 20 % do total da aprendizagem dos outros alunos. É muito pouco conteúdo, mas o tempo também é mínimo. É a metade do tempo dos alunos da escola regular. Sabe o que acontece? Tem aluno no 4º período que não sabe ler, nem somar, quanto mais as outras operações. Como esse aluno vai aprender os conteúdos de Matemática? Agora imagine aí os alunos com deficiência mental. O que esses alunos aprendem numa sala de aula dessa? A desigualdade é muito grande.

Lembramos as práticas vivenciadas pelo professor. Aulas demarcadas pelo confronto, pela tensão, geralmente acontecidas sob o incômodo do forte barulho provocado pelos gritos, pelas gargalhadas, pelo alto som de músicas tocadas e ouvidas no celular, pelas agressões verbais, pela falta de respeito por parte de um grupo de alunos para com os seus iguais e para com o professor.

Tanto o professor Baltazar como o professor Ciro não se sentem partícipes do movimento que acontece no campo de pesquisa. Não se sentem coniventes com a situação crítica de existirem alunos sem deficiência intelectual no 6º e 7º ano do Ensino Fundamental que não sabem ler, não sabem sequer somar. É bom ressaltarmos mais uma vez: os dois alunos com deficiência intelectual sabem ler e escrever. Estão entre os que conseguem essa "façanha" na sala de aula. No entanto, não podemos esquecer que os alunos alfabetizados da turma fazem parte das estatísticas daqueles que apesar de saberem ler, são caracterizados pelo que Ribeiro (2001, p. 48) chama de "[...] analfabetos funcionais, confrontando-se seu baixo nível de compreensão do texto escrito com os limitados usos que fazem dessas habilidades em sua vida diária."

Apesar de detentores da leitura e da escrita, o que representa um diferencial significativo junto aos demais alunos, na concepção contraditória dos professores são esses alunos com deficiência intelectual que devem sair da turma, ser separados, recebendo ensinamentos de uma professora "gabaritada", como diz Baltazar, ou de professores que se capacitem, levando-se em consideração o que diz Ciro:

> Professor que ensina a aluno com deficiência mental tem que estudar, aprender como fazer, o que fazer. Essa história de professor ir atrás de texto pra ler e saber o que é que esse aluno tem e como é pra fazer é ilusão. Ninguém faz. Se disser que faz é mentira. Não dá tempo. Eu tenho minha família também. Se eu ganhasse digno, só ensinasse nessa escola, eu até ia buscar condições pra trabalhar com esses alunos, mas a história é outra. E digo mais; ainda assim seria difícil, porque professor nenhum do mundo ensina aluno a pensar, como pensar, a interpretar um problema. Isso é do aluno. Eu ensino a calcular, mas o resto é com ele e isso os alunos com deficiência mental não conseguem. Como é que eles aprendem? Tem muita gente nova na sala, que não quer nada com nada. Os alunos com deficiência ficam na sala por ficar mesmo. Eles só fazem número na sala. Ninguém sabe como estão se sentindo, se estão compreendendo alguma coisa, como compreendem. Às vezes, faço devagarinho no quadro, pra ver se eles aprendem, tentando ver se eles questionam e nada. No final o aluno é reprovado ou não consegue aprender nada por causa da deficiência e a culpa é minha? (CIRO, professor de Matemática da turma B)

O discurso do professor Ciro traz a tona uma questão que não pode ser ignorada, que representa o outro lado da realidade vivida no âmbito da escola e que perpassa os processos de inclusão na EJA e nas demais modalidades educacionais do sistema de ensino brasileiro: as condições de vida dos professores. O entrevistado fala de forma enfática sobre essas condições quando relata:

> Não dá pra eu fazer nada por esses alunos. Sabe com quantos alunos eu trabalho hoje? Com uma média de 400 alunos. Eu tenho 400 avaliações pra corrigir, aula pra preparar. É uma média de 10 turmas de 40 alunos por dia. Eu desisto de aprender os nomes. Não dá. Eu nem tento fazer nada pra ensinar a eles (aos alunos com deficiência). O meu conteúdo tem que ser dado. Seria preciso um trabalho diferenciado e isso não dá tempo. Matemática é complicado perder tempo. Eu já disse: eu não assumo essa culpa. Já basta eu viver correndo entre três escolas pra dar conta de minha família. O meu carro, sabe quem paga a prestação? Meu pai. Eu, dessa idade e não posso ter um carro pago com o meu salário. E ainda querem que eu me sinta culpado porque aluno com deficiência não aprende? Isso é que é inclusão? (CIRO, professor de Matemática da turma B)

As condições do exercício profissional descritas pelo professor são extenuantes. Ele revela não conhecer os alunos e nós realmente não vemos possibilidade de isso acontecer. Por outro lado, pensamos: são 400 resultados de aprendizagem que o professor tem que apresentar oficialmente às escolas, no final dos vários períodos avaliativos anuais, referindo-se a cada aluno e lhes atribuindo conceitos ou notas que vão, teoricamente, além da avaliação, quando

são analisados, também, itens como participação em sala de aula, motivação, comportamento, espírito de equipe, etc. Como o professor procede para fazer isso, se não conhece seus alunos?

Não dá para ignorarmos essa realidade, responsável, em parte, pelas concepções apontadas e assumidas pelo professor e que se constituem na realidade da grande maioria dos profissionais da Educação. Sabemos que poderia ser bem diferente se o educador pudesse lecionar em uma só instituição, com tempo disponível para estudar, preparar aulas, fazer adaptações necessárias ao currículo e atender as necessidades dos alunos. Na verdade, não dá para pensar em inclusão, sem pensar na condição de trabalho dos professores. De certa forma, eles também são excluídos de uma proposta inclusiva que solicita capacitação e formação profissional continuada, dedicação, comprometimento e competência no exercício da função, sem que se materializem essas condições favoráveis de ensino no ambiente escolar.

No que diz respeito à capacitação por meio da formação continuada, essa, como diz Pires (2011, p. 45),

> [...] não acontece, pois, no vazio. Supõe dinamismo, ação recíproca, troca de experiências, interações sociais e interações de aprendizagem. De um modo geral, no processo formativo de qualidade, aquilo que é exigido dos professores-formadores é o exercício consciente e responsável da ação docente.

Não é essa a realidade do CEJA. À falta de capacitação por meio de formação continuada somam-se as dificuldades enfrentadas pelos professores, no que diz respeito às questões de remuneração, que os obriga a assumirem mais de um contrato de trabalho, às vezes, trabalhando até três expedientes em locais diferentes, como é o caso do professor Ciro.

No entanto, na concepção da aluna Felícia (da turma B)

> "Professor tá aqui pra dar aula. A gente que é pobre é muito prejudicado nessa vida. Ele tá aqui pra ensinar, tá ganhando pra isso, que seja pouco, que seja muito ele tá ganhando. Eu bem queria tá no lugar dele, fazer o que ele faz, ensinar os outros, tá entendendo? Se eu ganhasse o que ele ganha, ou seja lá o que fosse, eu ia ensinar bem, pros alunos aprenderem, até os que têm deficiência, que não aprende, mas também têm direito.

De acordo com as concepções da aluna, as condições de trabalho oferecidas pela profissão não podem determinar as condições do exercício profissional dos professores junto aos alunos. Ganhar mais ou ganhar menos, não deveria ser, em tese, um elemento determinante nas práticas de ensino dos profissionais, principalmente aqueles da escola

pública, que diferentemente dos que lecionam na rede particular, estão isentos da coerção e das cobranças com relação ao seu fazer pedagógico, conduzindo-o com base no seu livre arbítrio.

Presenciamos no âmbito da escola pública um movimento em que o Estado remunera mal e, portanto, cobra mal, não existindo nas instituições de ensino o compromisso com a avaliação e a cobrança de resultados do trabalho exercido e os professores, por serem mal remunerados, exercem sua profissão de forma muito aquém do que poderiam e deveriam. Cria-se um círculo vicioso em que o estado paga mal e os professores ensinam mal. Ninguém cobra. Ninguém é cobrado. Consequentemente, os alunos aprendem mal ou não aprendem. Essa é a realidade do ensino público, com algumas exceções, nas quais os profissionais assumem a postura indicada pela aluna Felícia, vítima maior da realidade tão escancarada e, ao mesmo tempo, tão negada pela sociedade brasileira.

Ainda com relação às concepções dos professores Baltazar e Ciro sobre a necessidade de estudar para ensinar às pessoas com deficiência intelectual, analisamos quão complexa é a questão do ensino no contexto das políticas de educação em nosso país, não somente referentes às pessoas com deficiência intelectual, mas a todas as pessoas e aqui, mais especificamente, aos alunos da EJA.

Os professores assumem suas práticas pedagógicas cotidianas sem dimensionar a "[...] necessidade de problematizar a suposição de transposição de uma 'teoria' para a prática, a idéia de uma teoria como única possibilidade de olhar para o campo vasto e contraditório das práticas educativas e, ao mesmo tempo, diante da diversidade das concepções e ações [...]" (CARVALHO, 2006, p. 49).

O ensino vai sendo desenvolvido em sala de aula sem uma preocupação sobre o que pensam e sabem sobre "[...] o desenvolvimento humano, sobre aprendizagem, sobre deficiência, sobre linguagem, pensamento, educação, cultura. Sobre como as diferentes disciplinas que discutem a questão do desenvolvimento humano e fundamentam o trabalho educacional [...]" (CARVALHO, 2006, p.49-50) perpassam suas ações no cotidiano das salas de aula. É como se isso não fosse necessário, a não ser quando os alunos têm deficiência intelectual.

Os professores estagiários fazem críticas extremamente perspicazes, exigindo de nossa condição de pesquisadora, uma análise criteriosa, que possa resultar em reflexões e possibilidades de mudanças de concepções e de posturas acerca da situação enfrentada por alunos, estagiários, professores, coordenadora, equipe da Secretaria de Educação.

Eis a fala de Daniel:

> Eu penso que esses alunos com deficiência mental aprendem. O problema é a falta de condições pra ensinar a eles. Teve um dia em que eu trouxe o filme "O que é isso companheiro". A aula começou com 12 alunos assistindo e terminou com dois, o aluno mais velho da turma e Joaquim, um aluno com deficiência mental. Então eu discuti o filme com eles dois e foi excelente. Ele deu respostas positivas, sinal de que estava entendendo. Mas, também, a saída dos 10 alunos da sala, isso me deu uma dor profunda, uma vontade de ir embora dali. Eu queria discutir com todo mundo. Eu queria que os alunos se interessassem. Eu imaginei que eles iam se interessar. Que futuro essas pessoas vão ter? E nós, também? Quem vai cuidar desse país? É por isso que eu penso muito assim: é uma inclusão que exclui demais e aqui é assim: não é exclusão só dos alunos com deficiência mental. Aqui é exclusão de todos. E, às vezes, mais dos outros do que dos que tem deficiência. Eu pensei nisso no dia do filme. Ele (Joaquim) aproveitou tudo, compreendeu, discutiu, respondeu as perguntas que eu fui fazendo, aprendeu. Eu me empolguei. Então, quer dizer, naquele dia ele foi incluído. (DANIEL, professor estagiário de História da turma B)

Daniel explicita seu posicionamento sobre os processos de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual apontando para a possibilidade de transformação, no contexto do trabalho, de sua intuição em uma convicção quanto as possibilidades de aprendizagem dos alunos. O estagiário alega a falta de condições de ensinar a esses alunos e, ao mesmo tempo, relata uma experiência de ensino realizada, na qual o aluno com deficiência intelectual participou, se posicionou, aprendeu.

Ao narrar a experiência, Daniel desvenda a sensibilidade que lhe caracteriza e que se tornou perceptível durante as observações em sala de aula. É doloroso para esse aprendiz de professor, pensar no futuro que se delineia para seus alunos com e sem deficiência, bem como para a sociedade como um todo, diante de tantas debilidades de um ensino que produz e reproduz pessoas não letradas, sem condições de responder às demandas de um mundo cada dia mais exigente, com relação ao saber.

As observações de Daniel nos fazem refletir sobre o imenso desafio que se apresenta aos profissionais

> [...] em termos de seriedade e criatividade que a educação de jovens e adultos impõe: como garantir a esse segmento social que vem sendo marginalizado nas esferas sócio-econômica e educacional um acesso à cultura letrada que lhe possibilite uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura (RIBEIRO et al., 2001, p. 34).

Percebemos como grande desafio dos profissionais do CEJA, campo de pesquisa, encontrar estratégias que despertem nos alunos o interesse pela aprendizagem. E isto, sabemos, depende, fundamentalmente, das práticas de ensino. Utilizar o filme "O que é isso companheiro" pode ser uma tática positiva no ensino de História, desde que os alunos sejam previamente situados no tempo e no espaço da narrativa, que possuam prévia consciência crítica acerca do contexto histórico, político e social da época em que se passa o episódio. Sem isso, eles não conseguem ficar na sala, tanto pela falta de significado que o filme lhes oferece, como pelos vários motivos já expostos anteriormente.

O envolvimento de Daniel e sua vontade de fazer diferente, de forma que os alunos aprendessem se fizeram presentes em outros momentos como, por exemplo, na experiência de ensino e aprendizagem, cuja observação descrevemos: Daniel chega à sala de aula com algumas revistas (VEJA, ISTO É, ÉPOCA) e distribui as mesmas entre os alunos, pedindo que os mesmos formem grupos de 3, 4 ou 5 componentes. Os alunos se organizam. Joaquim fica sozinho. O estagiário se dirige ao grupo dos alunos formado por Elias, Marcel, Felícia e Alice e pede para os mesmos convidarem Joaquim. Eles atendem e Joaquim participa do grupo. Em seguida, o professor apresenta a proposta: "vocês vão olhar a revista toda e em seguida vão escolher uma matéria que fale de questões enfrentadas pela sociedade e vão escrever com suas palavras, o que entenderam e a sua opinião sobre o assunto. Podem começar. Façam silêncio. Eu sugiro que um leia para os outros a matéria que for escolhida. Escolham um narrador. No final cada grupo vai apresentar para todos." Os alunos, de um modo geral, se envolvem com a atividade. Discutem sobre a escolha da matéria. Aproximamo-nos mais do grupo de Joaquim. Eles estão com a edição da revista VEJA, de 25.03.2009, cuja matéria de capa é "Pedofilia: quando o inimigo é da família." Após folhearem a revista, escolhem a matéria de capa "Violadas e feridas. Dentro de Casa." Lêem o depoimento da nadadora Joanna Maranhão e discutem. Felícia se mostra indignada e fala: "Se um cabra desses fizesse isso com minha filha eu nem ia pensar, eu matava ele ligeirinho. Isso não é gente, é monstro". Alice critica: "Que é isso? Ninguém tem direito de matar ninguém. Isso é pecado. Tem que ir é pra cadeia." Elias diz: "Isso não é normal, é uma doença". Marcel pergunta o que Joaquim acha e ele diz: "não sei dizer, mas sei que é muito feio isso". Ao concluírem a leitura (com exceção de Alice, os demais sabem ler, inclusive Joaquim) cada um lê uma parte do texto e Joaquim recebe, também, tal atribuição. O entusiasmo do mesmo enquanto participa é perceptível. Termina o horário de aula e eles não fizeram a apresentação do texto, assim como os outros grupos. O professor diz que continuarão na próxima aula.

Essa foi, sem dúvida, uma das ricas experiências de ensino e de aprendizagem proporcionadas à turma B pelo professor de História. Pudemos observar o envolvimento dos alunos, a atuação do professor junto aos grupos nos quais os alunos não sabiam ler corretamente, mas que, a partir de seus esclarecimentos iam fazendo suas escolhas por determinados temas. Não foi possível acompanhar todos os grupos, pois nos detivemos junto àquele em que se encontrava Joaquim (aluno com deficiência intelectual).

O que foi perceptível, e consideramos importante ressaltar, é que há possibilidades, sim, de se trabalhar em uma turma de jovens e adultos, independentemente da diversidade que se faz presente entre os alunos. Presenciamos um momento de ensino e aprendizagem em que em um mesmo grupo se encontravam os dois alunos adultos (mais velhos da turma), de sexos diferentes, um aluno jovem com destacada condição de aprendizagem frente aos demais, uma aluna jovem, não alfabetizada e um aluno adulto com deficiência intelectual, com domínio de leitura e escrita.

As suas diferenças não se constituíram em impossibilidades de realização do trabalho, que contou com a participação efetiva de cada um. Marcel foi escolhido como redator e deu início ao processo de leitura da matéria escolhida, parando em seguida, passando a função de leitor para outro colega e assim, todos leram. Mesmo Alice, fez a leitura das imagens contidas na reportagem e teceu seus comentários pertinentes sobre o assunto.

Na medida em que observávamos refletíamos sobre a importância do trabalho pedagógico para o desencadeamento de processos de aprendizagem e desenvolvimento dos jovens e adultos com e sem deficiência intelectual no CEJA. A sede de aprender dos alunos e a sua mobilização para atender as solicitações do professor, apresentadas através da explanação clara e concisa no início da aula, demonstrando credibilidade em suas possibilidades de compreensão e julgamento acerca dos fatos que acontecem no cotidiano, foram as grandes desencadeadoras da situação de aprendizagem. Nessa tarde não ouvimos gritos, agressões, músicas em alto volume. Ouvimos o burburinho de alunos conversando, discutindo, folheando revistas às quais têm pouco acesso, interessados, motivados, assumindo sua condição de adultos, capazes de opinar acerca de acontecimentos sociais, assumindo sua condição de produtores de cultura.

A estratégia utilizada por Daniel, a princípio, poderia parecer totalmente desvinculada do conteúdo curricular previsto para a disciplina. No entanto, a atividade se revestiu de relevância, quando oportunizou aos alunos não somente um simples treino de leitura e escrita, mas uma forma de exercitarem "[...] a capacidade de tomar consciência das operações

mentais, de pensar sobre o pensamento e, assim, poder controlá-lo melhor." (RIBEIRO, 2001, p. 44). Em outras palavras, como afirma Ribeiro (2001), viverem a experiência da metacognição, através do domínio da escrita, com a dimensão de que "[...] um texto escrito é uma forma de pensamento plasmado no papel, é como se no papel pudéssemos 'ver o pensamento', retornar quantas vezes quiséssemos seu ponto de partida ou cada um de seus enlaces." (RIBEIRO, 2001, p. 44).

Os textos elaborados pelos alunos da turma B naquela aula, certamente lhes deram oportunidade de exporem suas formas de pensar sobre questões complexas que se fazem presentes na sociedade e que transcendem suas experiências de vida, até então. Ao mesmo tempo, viveram a experiência de pensar sobre seus próprios pensamentos acerca dos assuntos, fazendo, inclusive, projeções sobre suas possíveis posturas diante de situações como as relatadas nas matérias escolhidas.

No grupo diretamente observado, os posicionamentos de uns receberam críticas de outros e o próprio Joaquim, mesmo se pronunciando inicialmente sobre o não saber o que dizer, faz logo em seguida o seu julgamento acerca do fato, afirmando o quanto é feia a questão da pedofilia. O aluno com deficiência intelectual, contradizendo as concepções de professores e colegas, dá uma demonstração de sua capacidade de participar do diálogo, podendo mudar, inclusive, concepções errôneas acerca de suas condições, assumidas pelos próprios companheiros do grupo. As críticas e posicionamentos são instrumentos de uma possibilidade de ensino que extrapola o modelo geralmente utilizado pelos professores junto aos alunos. É um modelo que, como diz Fernandez (2006, p. 17)

> [...] dedica-se, fundamentalmente, a facultar aprendizagens de competências que permitam interagir, de uma forma reflexiva e imaginativa, na vida quotidiana e estrutural da sociedade. É um modelo que dá prioridade à consciência crítica, ao pensamento, à participação e gestão social. O referente da aprendizagem não se reduz às competências acadêmicas da leitura e escrita que, neste modelo, sim que permitem estabelecer um diálogo com os autores dos textos escritos, mas também destaca a importância das mais variadas competências sociais, que possibilitam dialogar com as pessoas e interagir frente a diversas situações que a vida real nos apresenta.

A experiência vivenciada reafirma a importância de o professor utilizar na prática pedagógica, em todas as atividades desenvolvidas, os conhecimentos prévios dos alunos em sua condição de jovens e adultos, fazendo uma relação entre esse conhecimento adquirido nos contextos sociais em que se inserem os educandos, que compõem as suas leituras de mundo, com os diversos conteúdos trabalhados nas disciplinas, resultando em um processo de

aprendizagem significativa, que além dos conteúdos curriculares básicos, possibilite aos alunos o acesso à cultura, à compreensão de conceitos, sentimentos, costumes, interesses, valores e crenças que norteiam as condutas das pessoas em sociedade.

Ao realizar a atividade, podemos dizer, o professor ofereceu aos alunos a oportunidade de sair do propósito diretamente acadêmico e indiretamente social (FERNANDEZ, 2006) que norteia as práticas de ensino e aprendizagem no CEJA, valorizando suas experiências prévias, o que aprendem em outros contextos, bem como competências já desenvolvidas. Essa, acreditamos, deveria ser a forma contínua nas práticas de ensino e, consequentemente, de aprendizagens na EJA.

A estagiária Gabriela quando perguntada sobre sua concepção acerca da aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual, apresenta uma resposta impregnada do pessimismo que se fez presente em seus demais posicionamentos. Pessimismo que lhe remete à sensação de fracasso e não a deixa perceber os momentos em que seu fazer pedagógico foi positivo junto aos alunos com e sem deficiência.

Assim a estagiária se pronuncia

> É muito complicado aprender nas condições dessa sala de aula. Eu penso que quase ninguém aprende. O aluno idoso, Seu Dimas, é muito esforçado, até que ele tem aprendido. Ele é na dele. Está copiando do quadro direitinho. Faz as contas direitinho, muito calado, parece que nem tá na sala. Tudo que eu tento ensinar, eles não querem aprender. Dizem logo: de novo isso? A gente já estudou isso no ano passado. Eu digo: estudou, mas não aprendeu. Tem que aprender. Eu acho que eles não aprendem porque já passou do tempo, enfim eu não sei. Tentei fazer joguinhos, tentei fazer bingo, gastei meu dinheiro comprando brindes, fiz rifa, mas não tem jeito. Também chega num ponto em que a gente cansa, entrega os pontos mesmo. Agora eu só uso o quadro e quem quiser, copie. Eu não sou do tipo autoritária que fica mandando, eu sou de aconselhar. Eu digo que é pra fazer, se não quiser, é problema seu. Eu não posso bater de frente, tenho medo. Você sabe que com o passar do tempo eu fui relaxando, diminuindo meu stress. Eu tava ficando doente. (GABRIELA, professora estagiária da turma A)

A dimensão que Gabriela tem sobre a aprendizagem dos alunos parece se reduzir basicamente ao que eles apresentam como resposta às cópias do que é escrito no quadro e às continhas. Ela relata suas tentativas de direcionamentos da aprendizagem em uma perspectiva de mudanças, mas de forma bastante inquisitiva, apontando sempre os erros, as fraquezas, imputando culpas e a responsabilidade direta dos alunos pelo fracasso. O discurso de que "eles não querem" é preponderante.

A estagiária não consegue dimensionar a grandeza dos ricos momentos vividos com os alunos como a experiência do bingo, por exemplo. No entanto são exatamente esses momentos que poderiam servir de parâmetro para refletir sobre sua prática, sobre a necessidade de efetuar mudanças, traçar novos caminhos. Não é possível negar as intensas dificuldades que a estagiária enfrenta, no entanto, não é possível ignorar os vários pontos favoráveis que se apresentam na realidade vivida pela mesma, tais como: o reduzido número de alunos em sala de aula; os níveis de conhecimento que a maioria deles apresenta, independentemente da presença ou não da deficiência intelectual; a identificação dos alunos (somente 02) maiores propulsores da desordem na sala de aula, bem como de suas áreas de maior interesse e mobilização.

Enquanto denuncia a situação dos alunos, Gabriela, assim como faz Daniel, expressa sua preocupação com o futuro dos mesmos.

> Só sei que eu fico pensando essas criaturas no futuro. O que vão ser nessa vida? Os que têm deficiência têm quem cuide, tem a pensão garantida, mas os que não têm? Olhe, não tem Cristo nesse mundo que faça eles criarem interesse para aprender. (GABRIELA, professora estagiária da turma A)

Nessa revelação ela faz a comparação entre os que têm e os que não têm deficiência intelectual. E, paradoxalmente, os que têm deficiência, na sua concepção, estarão em situação mais confortável do que os demais, em função da "pensão" garantida e da condição de tutelados que lhes garante ter alguém que lhes cuide, indefinidamente.

Abrimos aqui um parêntese para registrar que em nossa experiência profissional como educadora e assistente social, atuando junto a essa população, constatamos que a forma de pensar de Gabriela é a da grande maioria dos que têm um filho ou filha com deficiência intelectual, ou seja, em termos de futuro, eles são mais protegidos que os ditos normais, pois têm assegurada a "pensão" em caso de morte dos pais (e nesse caso, quanto maior a renda dos pais, melhor a condição econômico-financeira do filho), bem como o Benefício da Prestação Continuada (BPC), nos casos em que os genitores não têm uma renda vitalícia.

Esse é um assunto que tem gerado intensas discussões por parte daqueles (famílias, instituições, sociedade civil organizada) que se dedicam à causa dos direitos das pessoas com deficiência, em virtude das contradições que perpassam a sua essência. Na verdade, o direito à pensão ou ao BPC (equivocadamente chamado, por muitos, de aposentadoria) torna-se ao mesmo tempo garantia e negação do direito ao exercício da adultez por essas pessoas, uma

vez que, para terem assegurado o direito à pensão ou ao benefício, essas pessoas devem ser interditadas, o que significa perda de maiores possibilidades de aquisição de autonomia, de aquisição de cultura, de experiências de vida própria, na medida do possível.

Tais contradições se reproduzem também na escola, que na maioria das vezes reluta em ensinar, negando às pessoas a possibilidade de aprenderem. E, quanto menos aprendem menos se tornam capazes de assumir sua adultez, sua autonomia, sua independência, mesmo que restringidas.

A entrevistada registra as condições vividas pelos alunos com deficiência intelectual na sala de aula, demarcadas pelo medo da agressividade dos colegas, o que, certamente, incide sobre suas condições de aprendizagem:

> Os alunos com deficiência ficam apavorados, nervosos, tem um que só fala em voltar pra APAE. Agora digo uma coisa: esses alunos com deficiência mental sofrem demais aqui. Eles até podem aprender, mas aqui não conseguem. Eles precisam de um ambiente calmo, tranqüilo, pra poder conseguir pensar um pouco e isso não tem aqui. Por isso que eu acho muito mais certo minha irmã ficar em casa. Lá ela tá bem cuidada, protegida. Isso aqui é um inferno pra eles. Eles não sabem ler, não sabem somar nem dois mais dois. Eu não tenho tempo de ensinar, ficar do lado de cada um. Eles são muito tímidos. Vivem recuados. Eu não tenho como fazer. Quando consigo, com muito esforço, que eles venham no quadro, resolver umas continhas, os outros caem em cima, gritam, ficam rindo, apelidando. Eu trabalhei o tema da ética, mas não tem jeito não. Rita e Danilo tiram do quadro bem direitinho. Mas já Luiza e Laércio não conseguem. Mas também, os que copiam não sabem nem o que tão copiando. Eu preciso ir na carteira e dizer a eles o que tá escrito. E com os outros que não sabem ler, é do mesmo jeito. A diferença é que como eu já disse, os que não têm deficiência pegam logo. (GABRIELA, professora estagiária da turma A)

Gabriela assume uma postura de subordinação diante da rebeldia dos alunos que conseguem desconcertá-la e, consequentemente, desorganizar a dinâmica da sala de aula, amedrontando os colegas com deficiência intelectual, sem que ações sejam prontamente efetivadas por parte, inclusive, da coordenadora pedagógica. Aos olhos da equipe pedagógica são alunos irrecuperáveis, que não têm jeito, que não tem salvação e, portanto, não tem como tentar estratégias de "recuperabilidade" para os mesmos.

Sobre esses alunos, poderíamos dizer que são jovens com histórias de escolaridade marcadas por repetências e fracassos. Jovens com auto-estima baixa, com uma auto-imagem negativa que se expressa através da indisciplina, da agressividade, da falta de respeito para com os outros, principalmente para com os que têm deficiência intelectual. Jovens que não estabelecem vínculos de amizade com as outras pessoas, pelo menos no âmbito da escola,

durante as observações realizadas. No entanto, são alunos que, ao menor sinal de envolvimento, assumem posturas condizentes com sua condição de aprendizes, comportando-se como os demais em sala de aula. A própria estagiária relata isso:

> Esses momentos de copiar do quadro são os poucos de silêncio que acontecem na sala. Dá até uma paz. Mas não dura nem uma hora. Você mesma vê. Parece uma luz de vela que a gente acende e o vento apaga. Se eu peço silêncio, passo vergonha porque eles xingam mesmo. Aí a gente passa por professora sem moral mesmo. Eu não tenho coragem de usar a sala de vídeo. Eles são muito indisciplinados. Tem horas que eles são vândalos mesmo. Já pensou se quebram os aparelhos. Veja aqui na sala, quando entendem de bater nas janelas e nas carteiras, só param quando entendem de parar, nem Cristo dá jeito. O que eu digo é que eu quase não vejo acontecer aprendizagem na sala e os mais prejudicados são os que têm deficiência. São uns desvalidos mesmo. Rita é bem esforçadinha e conseguiu algum avanço, apesar da deficiência muito forte. Ela tem muita vontade de aprender, a letrinha é bonitinha, mas a deficiência não deixa ela aprender né? Não consegue memorizar. Você fala uma coisa, na mesma hora fala de novo e se pergunta ela já não sabe o que é. Não tem jeito. (GABRIELA, professora estagiária da turma A)

O tempo em que "a vela fica acesa" poderíamos dizer, é o tempo em que os alunos se encontram envolvidos, realizando a atividade, que consiste quase sempre em cópias e continhas para resolver. Quando terminam (isso acontece bem antes que os demais - alunos com deficiência intelectual e o idoso -), não conseguem aguardar sem incomodar a professora e os colegas.

É nesses momentos que se expõe a dificuldade que Gabriela alega ter, no sentido de criar alternativas de ensino que exijam mais desses alunos, oferecendo-lhes mais possibilidades de compreensão de mundo, de participação social, de aprendizagem significativa de leitura e escrita que extrapolem a realização das cópias diárias, sem nenhum valor social. E é por isso que ousamos afirmar que, nessa sala de aula, os que têm deficiência intelectual são paradoxalmente privilegiados, no sentido de que a professora considera o seu tempo como sendo o tempo de todos os outros, embora que, sem perspectivas de avanços e de superação de suas dificuldades no campo da aprendizagem.

Nas ocasiões em que presenciamos momentos de "paz" na sala de aula, quando Gabriela utilizou alternativas de ensino desafiadoras e propulsoras de avanços cognitivos como, por exemplo, a experiência do bingo (relatada no item anterior) ou a resolução de operações matemáticas no quadro, os alunos deram respostas afirmativas, no que diz respeito às atitudes em sala de aula. Foram momentos cooperativos, solidários, acolhedores às

diferenças. Todos ficavam juntos, o idoso era convidado a participar e incentivado a responder, assim como os alunos com deficiência intelectual.

Quanto aos comentários sobre a aluna Rita, percebemos durante as observações o quanto esta tem vontade de aprender, de ler, de efetuar aquelas "contas de somar", o quanto se desespera quando se esquece de trazer sua caixa de palitos.

Interpretamos a falta de memória de Rita, evidenciada pela professora, muito mais como falta de conhecimento sobre o assunto constante da cópia como, por exemplo, "Ética e Cidadania", tema relativo ao texto copiado do quadro para o caderno, sem nenhuma discussão prévia, sem nenhuma explicação plausível, sem nenhuma vivência com o grupo, aproveitando suas experiências de vida. Rita chora porque não encontra o significado da palavra. A professora vem à sua carteira e marca no texto onde se encontra a definição. A professora sai e Rita continua na mesma. As palavras da professora se esvaziam no ar, assim como vazia, poderíamos dizer, foi a explicação dada. Rita chama novamente. A professora retorna e pergunta: "O que eu lhe disse Rita?" Rita não sabe! A professora reclama: "Mas Rita, eu falei agora mesmo!" E, dessa forma, Rita é considerada como "pessoa de memória fraca". No entanto, é essa mesma Rita que chama nossa atenção pela coesão que se faz presente em sua narrativa acerca de suas experiências de vida, de seu contexto familiar e de escolarização na EJA.

Pensamos que o não saber de Rita sobre "Ética e Cidadania" talvez seja o mesmo não saber dos demais alunos da sala. No entanto, a situação não é aproveitada pela professora estagiária para avançar na discussão. Até porque, quando tenta avançar, recua diante da rebeldia de alguns alunos, fato que pudemos presenciar em várias situações na sala, como por exemplo, no seguinte momento de observação: tem 07 alunos na sala. Entre eles as duas moças com deficiência intelectual. A professora pede que os alunos abram o livro na página 35. Explica que vão fazer uma revisão de História para a avaliação na próxima aula. O texto é sobre ética e cidadania. Quando menciona, enquanto lê "o direito de gozar dos direitos civis e políticos" um aluno comenta: "o que é isso professora, quer falar coisa imoral mesmo? Tá pensando naquilo?" A professora desiste de ler. Manda que os alunos façam a atividade da página 37. Dois alunos conseguem localizar a página e tentam fazer a atividade. É um exercício de "caça-palavras" no qual devem ser encontrados os seguintes termos: CIDADANIA – CERTIDÃO – DEVERES - SOCIEDADE – ELEIÇÃO – LEIS – DOCUMENTOS - DIREITOS. As palavras foram escritas no quadro para que eles localizem no livro. Eles não conseguem. As moças com deficiência intelectual permanecem caladas e

quietas nas suas carteiras. Nem procuram a página. O livro deixa de ter alguma função. A professora se dirige às carteiras das moças. Abre seus livros na página indicada e aponta para o nome CIDADANIA, pedindo que elas circulem. Elas circulam e param novamente. Enquanto isso a professora vai passando pelas carteiras e mostrando onde os alunos devem circular. Um aluno que já concluiu, com a ajuda da professora, se aproxima de Rita (aluna com DI), pega seu lápis e marca as palavras no livro dela. Ao terminar fala para ela pintar as palavras que foram circuladas. Ela se anima e começa a pintar, atendendo à sugestão do colega.

Durante a observação ficávamos a pensar quantas oportunidades de redirecionar uma discussão se perdem nas salas de aula, a partir de comentários dos alunos. No caso da turma A, o comentário sobre a palavra "gozo" poderia ser amplamente discutido em sala de aula, quando os alunos refletiriam sobre os significados das palavras trabalhadas, bem como suas concepções sobre questões de moralidade e imoralidade; questões de sexualidade; questões de relações de gênero; questões das relações sociais mediadas pelo conceito de cidadania.

Poderíamos dizer que, às vezes, os professores enfrentam dificuldades para superar a concepção de incapacidade e de irrecuperabilidade a respeito dos alunos, o que justifica e explica as suas formas de ensinar e, consequentemente, de aprendizagem dos educandos. Em função dessas dificuldades esses profissionais não conseguem avançar no ensino de novos conteúdos e assim, os alunos não adquirem novos conhecimentos. Na sala de aula da turma A, de setembro a dezembro as contas de adição foram sempre de uma única parcela com algarismos de 1 a 10 e as cópias de conteúdos do livro didático foram predominantes.

Enquanto observávamos, refletíamos porque Gabriela não desafiava os alunos e ao mesmo tempo, não se desafiava, também, introduzindo o ensino de operações de adição com mais de uma parcela, assim como operações de subtração, de multiplicação e divisão, ou seja, o ensino das operações fundamentais, partindo do conhecimento informal dos alunos para introduzir conceitos relativos à ordenação e funções dos números e, principalmente, utilizando situações-problemas com base no cotidiano dos educandos tanto fora, como no espaço da escola.

Quando pensamos em alunos jovens e adultos do 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental resolvendo diariamente, durante três meses, operações equivalentes ao programa de 1º ano, sem nenhuma perspectiva de introdução de novos conteúdos; alunos que não lêem e se limitam a fazer cópias de textos transcritos no quadro ou do livro didático, a partir da indicação da página; alunos que não conseguem em sua condição de "[...] sujeitos

cognoscentes [...]" (GÓES, 1997, p. 20), juntamente com a professora, em sua condição de "[...] sujeito mediador [...]" (GÓES, 1997, p. 20), estabelecer vínculos com o objeto do conhecimento (GÓES, 1997), em busca da formação de novos conceitos, nos perguntamos: que ensino e que aprendizagem constituem as práticas pedagógicas na turma A? Que conhecimentos esses alunos, com e sem deficiência intelectual adquirem no cotidiano da escola?

Encontramos como respostas às indagações o fato de que esses alunos não vivenciam no âmbito da sala de aula, experiências que resultem na consideração de seus conceitos cotidianos para elaboração de conceitos científicos, processos que, de acordo com Góes (1997, p. 20) "[...] diferem entre si, mas mantém uma relação de alimentação recíproca [...]", uma vez que, "[...] os conceitos cotidianos fundamentam, dão base vivencial aos científicos/escolares e estes podem trazer sistematização e elevação de níveis de generalidade aos cotidianos." Para que ocorra esse processo de transição entre conceito cotidiano e conceito científico se faz necessária a relação com a palavra (GÓES, 1997).

Pela dificuldade que afirma sentir diante das formas de condutas dos alunos, Gabriela perde excelentes oportunidades de promover a sistematização do conhecimento no contexto pedagógico, quando os conceitos cotidianos não são transformados em conhecimento sistematizado, como, por exemplo, ao falar no "gozo" e ser criticada por um aluno," por falar coisa imoral, por estar pensando naquilo". Ao invés de transformar o comentário em uma discussão circunstanciada junto ao aluno e aos seus pares, resultando no aprendizado e no conhecimento sistemático dos múltiplos significados e relações entre as palavras "gozo" e "cidadania" e das tantas outras faladas durante a aula, Gabriela emudece, renuncia à palavra, se voltando de imediato, para a estratégia do silêncio, parecendo acreditar que essa seja a mais indicada, não para promover aquisição de conhecimento, mas para conter os alunos.

O que ocorre com a professora, ocorre também com os alunos, que muitas vezes também silenciam, renunciam a palavra, relacionam-se com esta de forma restrita, desconfiando do que ouvem, assumindo interpretações que não são esclarecidas. Assim, os processos de conceitualização, tanto cotidiana como científica, no âmbito da sala de aula da turma A são prejudicados, o que ocorre também quando as colocações de alguns alunos não são consideradas, não são aproveitadas de forma que viabilize a formulação de conceitos sistematizados e significativos.

Perdem-se na sala de aula da turma A, oportunidades de ensino, de aprendizagem, de aquisição de conceitos científicos e de diálogo, condições imprescindíveis para a construção

de conhecimento, pois, como diz Góes (1997, p. 21) "[...] é na dinâmica dos processos interpessoais, nas trocas dialógicas com outras pessoas em torno de objetos, nas instâncias de produção e compreensão da palavra que o aluno desenvolve o significado desta."

Consideramos pertinente a discussão da importância da palavra na formação dos conceitos, quando partimos do princípio de que

> A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo; o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta , e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica (VYGOTSKY, 2008, p. 189-190).

Por ocasião das entrevistas, observações e análises, pensávamos na importância de considerarmos alunos e professores como pessoas que constroem e reconstroem, ininterruptamente, os processos de conhecimento na escola e na vida. Abordando os processos de conhecimento Smolka (1997) faz indagações sobre ideologias e subjetividades que perpassam esses processos no contexto educacional formal. Para a autora, nos remetemos à ideologia "[...] na medida em que lidamos com idéias, noções, concepções produzidas e trabalhadas na dinâmica histórico-cultural, que supõe necessariamente a linguagem." Quanto à subjetividade "[...] porque lidamos com relações de ensino que circunscrevem e promovem sujeitos individuais, que falam, pensam, agem, aprendem, conhecem, optam, decidem, resistem..." (1997, p. 38)

Ainda conforme Smolka(1997) "Pedagogicamente, trabalha-se conhecimentos, conceituações e valores histórica e coletivamente produzidos." Mas, se o conceito

> [...] é colocado em evidência e discussão, o que dizem ou podem dizer os sujeitos, individualmente, nessa situação? Quais são as condições de possibilidades do dizer ou como o dizer da professora e alunos se inscreve no ou se distinguem do historicamente estabilizado, 'já dito'?" (SMOLKA, 1997, p. 41).

As afirmações da autora nos levam a situação de ensino observada, à reflexão sobre a postura de Gabriela diante do comentário de um aluno acerca do "direito de gozar" ou da explicação sobre "ética. Diante dos dizeres dos alunos que, como diz Gabriela, incomodam, constrangem ou desrespeitam, a estagiária prefere silenciar, adotando uma postura que emudece também os alunos, assumindo um "[...] modo de preservação, de manutenção – do sujeito e da norma –

diante da (possibilidade de) transgressão: movimento de tensão e interconstituição ideologia/subjetividade (SMOLKA, 1997, p. 42).

Sobre os processos de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual no CEJA, Irene, a coordenadora, expressou o seguinte ponto de vista:

> Eles têm dificuldades demais de aprendizagem. Eu fiz um levantamento dos que não sabem ler na turma B e foi interessante porque os dois com deficiência sabem ler, enquanto cinco sem deficiência não sabem. Eu formei com eles uma turma de reforço, que viria na quarta-feira, dia que não tem aula porque não tem professor de Português, nem de Ciências. Consegui uma professora, mas infelizmente ela não está vindo mais. Aí fica assim: na quarta-feira eles chegam e não tem a professora, aí eles deixaram de vir. Era uma coisa boa, até porque os que têm deficiência ficavam juntos com os outros. Mas, não deu certo. Eu tento fazer de outros jeitos. Já pedi à SUESP pra vir alguém fazer uma capacitação com esses professores, orientar eles na avaliação com o relatório, porque eles não sabem como fazer. Por mais que eu explique que é a lei, eles não fazem e os alunos ficam retidos. Os outros que sabem até menos, pelo menos em leitura e escrita, passam e eles vão ficando. E aí você sabe, eu não posso obrigar o professor, até porque eles têm a deficiência mental não é? (IRENE, coordenadora pedagógica)

A fala de Irene indica vários pontos pertinentes ao debate que se faz necessário sobre as condições de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual e as práticas de ensino no âmbito das turmas observadas.

Infelizmente foram poucos os encontros da professora com os alunos das duas turmas que se entusiasmaram com a proposta do reforço em leitura e escrita, apesar da busca de alternativas para possibilitar aos alunos esse apoio, por parte da coordenadora.

A profissional também ressalta sua preocupação sobre a avaliação dos alunos com deficiência intelectual, que não conseguem ser aprovados, tendo em vista as concepções dos professores sobre suas (im)possibilidades. Para os professores esses alunos não podem concluir o Ensino Fundamental, pois não assimilam o conteúdo curricular. E assim, não é viabilizada, por exemplo, a ida de Joaquim para o 5º período (8º e 9º ano). O aluno permanece no 4º período indefinidamente. Como ele diz, perdeu até a conta dos anos que já passou no 6º e 7º ano.

A avaliação por meio do relatório, citada pela coordenadora consiste na avaliação com "terminalidade específica", instituída a partir da Resolução CNE/CEB 02, garantindo aos alunos com deficiência o direito de concluírem o Ensino Fundamental. Infelizmente, para o educando da turma B do CEJA, esse direito vem sendo negado e ele não consegue realizar o sonho de concluir essa fase de escolarização, sob o discurso de que não tem condições.

No entanto, pelo que percebemos durante as observações em sala de aula, bem como a partir das falas da coordenadora e dos próprios alunos, não é a deficiência intelectual que deveria ser posta em julgamento para não aprovar os alunos, e sim as múltiplas deficiências levantadas no processo de escolarização como um todo.

Os alunos com deficiência intelectual não aprendem, de um modo geral, pelos motivos que os outros também não aprendem nas turmas A e B, mas no momento de avaliar suas condições, ou não, de avançarem de ano, eles são penalizados pelas concepções arraigadas sobre suas pessoas.

Quando ouvimos os alunos, é como se eles estivessem se referindo a outro contexto, bem diferente do discurso dos professores. Eles consideram que aprendem, mesmo com a dimensão das dificuldades enfrentadas.

Os alunos da turma A se posicionam:

> Eu já aprendi um bocado aqui. E é porque eu só to vendo por um olho. Eu já leio alguma coisinha e escrevo também, mas eu quero ler de verdade, ler um livro, ler o jornal. Eu tenho vontade de prosseguir mais. O bom de aprender aqui é que a professora não se aborrece. Ela tem paciência com essa turma danada. (DIMAS, aluno da turma A)

> Eu aprendo muita coisa. Mas eu gosto mais é das continha. Eu faço muita. Rita dá os palito e a gente faz bem direitinho. Luiza também faz com os palito. Agora eu não sei ler. Eu conheço as letra. Eu tenho dificuldade de ler. Eu queria ler. (LAÉRCIO, aluno com DI da turma A)

> Eu quero aprender a ler. O mais difícil que eu acho é quando eu pego no livro e vejo aquelas palavra e eu não consigo ler. São muitas coisas que ela (a professora) fala e eu nem sei o que é. Eu quero aprender a fazer as continha sem contar nos palito e nos dedo. Eu quero estudar em casa. Aí eu fico olhando no livro as palavra. Aí eu não sei o que é que tá dizendo. Aí me dá muita vontade de chorar. Tudo é difícil né? Mas é porque eu não sei. Eu não consigo aprender nada. (LUIZA, aluna com DI da turma A)

> Eu quero fazer os dever que a professora passa, mas eu não sei. Aí eu me aperreio e choro. Eu faço as conta com os palitinho. Também eu choro quando eu esqueço de trazer meus palitinho na caixa de casa pra contar. Mas eu quero aprender a ler e escrever as palavra. Eu copio do quadro, mas é muito devagar, eu me atrapalho porque é muita letra junta. Eu já separo as letra e tudo. Sabe como é que eu faço? É assim, fica duas juntinha. No fim sobra, às vezes. Eu quero mais ler e escrever do que desenhar e pintar. Eu já fiz muito isso. Eu quero ler. Mas é difícil demais. (RITA, aluna com DI da turma A)

Há uma espécie de clamor dos alunos – com e sem deficiência intelectual - da turma A. Há um sonho que lhes alimenta e, acreditamos que lhes impulsiona a vir para a escola: o de aprender a ler e escrever. Sonho que lhes deu forças para não desistirem de vir ao CEJA todos os dias, de março a agosto, mesmo sem ter professor em sala de aula. Está explicitado em suas falas o seu maior objetivo, que deveria, a princípio, ser a função maior da escola, em sua turma: a alfabetização.

No entanto, as ações para que isso aconteça são direcionadas por caminhos contrários. Como fazer para alfabetizar esses alunos e ao mesmo tempo, possibilitar-lhes a aprendizagem significativa que lhes compete experienciar, na condição de jovens e adultos discentes de 1º ao 5º ano, deveria ser o grande desafio enfrentado pela professora estagiária e pela coordenadora no CEJA, no sentido de ensinar a esses alunos tendo dos mesmos uma visão de sujeitos transformados e ao mesmo tempo transformadores em suas relações com a cultura. Ensinar com a clareza de que a aprendizagem e desenvolvimento não se dão em decorrência de fatores isolados, nem de fatores ambientais que agem sobre seus organismos, mas sim como resultado das trocas que acontecem entre eles e o meio, em um movimento de influência de um sobre o outro.

Quando nos reportamos à fala de Rita, sobre seu processo de aprendizagem, pensamos que na perspectiva histórico-cultural não é possível

> [...] processo de formação do funcionamento mental pelas relações sociais a não ser que se considere a produção simultânea de signos e sentidos, relacionada à constituição de sujeitos, na dinâmica dessas (inter) relações. Como sujeitos, os indivíduos são afetados, de diferentes modos, pelas muitas formas de produção nas quais eles participam, também de diferentes maneiras. Ou seja, os sujeitos são profundamente afetados por signos e sentidos produzidos nas (e na história das) relações com os outros (SMOLKA, 2000, p. 31).

Rita constrói sua história na sala de aula, diretamente afetada pela realidade que caracteriza o espaço, nos mais diferentes modos, vivendo um processo de produção contínua e simultânea de signos e sentidos, se constituindo sujeito que pensa, que memoriza, que sente, independente da deficiência intelectual que lhe caracteriza, deixando de ser apenas "uma coitadinha desmemoriada", concepção da professora a seu respeito..

As falas de Dimas, Laércio e também de Rita coincidem no que diz respeito ao desejo de ler, bem como ao caráter de extrema dificuldade que perpassa os seus processos de aprendizagem de leitura e escrita. Os alunos assimilaram, ao longo do tempo, as palavras dos

outros sobre sua falta de condições de aprender e se apropriam desse discurso, assumindo a culpa pelo não saber.

Como diz Smolka (2000, p. 35) a questão da apropriação/ significação das ações no jogo das relações "[...] aparece ligada à questão do acesso: acesso ao conhecimento, acesso ao outro; e também à questão dos modos de participação nas práticas sociais." Dessa forma, é compreensível o modo de pensar dos alunos da turma A, quanto ao seu não saber ler. Pensar esse, que é resultante dos modos como são consideradas suas dificuldades de aprendizagem.

Os alunos da turma B se pronunciaram da seguinte maneira:

> Eu gosto das aulas. Eu quero demais aprender. Meu sonho é aprender a ler. Eu não entendo porque eu não aprendi até hoje. Eu fico assim pensando. Eu preciso aprender a ler porque na igreja tem que ler demais. Eu sou coroinha. Às vezes eu vou pra catedral, mas eu fico com vergonha de não saber ler. Tudo é com leitura na frente. Eu fico triste demais. Mas eu vejo que aqui na EJA eu não vou aprender, porque os professores têm que dar muita matéria. É dois anos num. Eu fico assim, porque os meninos que tem deficiência na sala sabe ler e tem gente que não é deficiente, como eu, que não sabe ler. Agora a gente aprende as coisas mais rápido do que eles, a gente entende e eles não entendem. Os coitados são inocentes demais. (ALICE, aluna da turma B)

> Eu me sinto mal de não saber ler. Precisa minha amiga fazer minhas provas, meus trabalhos, ler tudo pra mim. É muito ruim. A gente faz assim: ela copia as respostas numa folha aí eu copio na minha prova ou no meu caderno. Eu tiro do quadro ligeiro e eu copio as respostas ligeiro. O problema é que eu não sei ler o que tá escrito. Por isso que eu digo às meninas que eu não escrevo. Agora eu acho incrível esses alunos deficientes. Eles sabem ler de verdade. Como é que eles aprendem? Eu não gosto de Matemática nem de Português. Eu não sei nada de Matemática. Faço as contas nos dedos. Meu avô disse que é porque eu nunca aprendi a tabuada. Eu gosto de Geografia e de História. Fala das coisa do mundo. A gente parece que viaja. Mas quando vai copiar do quadro eu não sei o que tô copiando. Eu tenho vontade demais de aprender a ler. Agora vai ter um reforço aqui, na quarta-feira que não tem aula. Eu já vim no primeiro dia. Tô gostando. A professora disse que a gente vai aprender a ler. Tem um bocado de gente que não sabe ler. Só da sala tem quatro, comigo faz cinco. Estou com fé que vou aprender. (JULIANA, aluna da turma B)

Alice e Juliana, assim como os alunos da turma A, manifestam sua vontade de aprender e ao mesmo tempo a frustração com o fato de não saberem ler. As moças relatam as dificuldades enfrentadas no cotidiano, dentro e fora da escola, por não dominarem a leitura e a escrita. As alunas referem-se aos alunos com deficiência intelectual, mencionando o quanto lhes intriga o fato de os mesmos saberem ler e questionam como isso pode acontecer, tendo

em vista que essas pessoas são “inocentes demais, aprendem devagar e não entendem”, conforme relata Alice.

Durante a entrevista, procuramos esclarecer Alice e Juliana sobre as possibilidades reais de aprendizagem que as pessoas com deficiência intelectual apresentam, inclusive a de ler, escrever, contar. Discutimos na ocasião, que Joaquim e Felipe se alfabetizaram há bastante tempo. O primeiro na escola regular onde estudava antes do CEJA e o segundo na instituição especial que freqüentava. Eles já chegaram ao CEJA sabendo ler e escrever. Também explicamos sobre o mito que existe quanto a eles serem “coitados inocentes demais”. Falamos para Alice que eles “amadurecem” e ficam adultos como as outras pessoas, ao tempo em que sugerimos que ela prestasse mais atenção nas atitudes dos citados colegas e refletisse se as mesmas eram infantis ou adultas. Ao continuarmos a entrevista, Alice trouxe em vários momentos, suas concepções arraigadas de inocência e de falta de capacidades dos colegas, apesar do fato de os mesmos se apropriarem de algo que ela não conseguia: a aprendizagem da leitura e da escrita.

Juliana expõe o mal estar com a condição de analfabeta, o que lhe remete a uma condição de dependência junto às amigas que sabem ler. Fala de sua habilidade para copiar o que está no quadro, bem como as respostas dadas pelas colegas para que ela reproduza no caderno ou nas avaliações. No entanto, a aluna tem clareza de que copiar não é escrever. Ela quer escrever com propriedade, tendo dimensão do que escreve, ou seja, Juliana deseja e precisa ter a chance de adentrar o mundo da linguagem escrita.

Autores como Smolka (1988), Ferreiro (2001) e Ferreiro e Teberosky (2001) em diferentes contextos e a partir de perspectivas distintas, enfatizam o caráter cultural da escrita, compreendendo-a como produção humana, cujo aprendizado exige a ampliação das idéias vigentes sobre os atos de ensinar e aprender a língua escrita. Ferreiro e Teberosky (2001, p. 43) afirmam que “A escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais e tem meios concretos de existência (especificamente nas concentrações urbanas).”

Logo, as práticas de ensino e de aprendizagem da escrita devem ser desenvolvidas tendo como fundamento maior a convivência e a interação entre alunos e professores, considerando a sua condição de jovens e adultos com suas experiências singulares de vida. São essas experiências conjuntas, geradoras de conflitos, de prevalência de interesses, de exposição de jeitos diferentes de ver e viver no mundo, que podem mobilizar e resultar na escrita em sala de aula.

Smolka (1988, p.70), na nossa perspectiva, amplia a ideia da escrita enquanto objeto cultural acima referido, enfatizando a necessidade de consideração da dimensão (inter)discursiva, dialógica no processo de apropriação da escrita como linguagem, assim como, na investigação dos processos de constituição de crianças e adultos como, leitores e escritores nos contextos escolares. Para a autora, a escrita,

> [...] não é apenas um objeto de conhecimento na escola. Como forma de linguagem, ela é constitutiva do conhecimento na interação. Não se trata então de apenas ensinar (no sentido de transmitir) a escrita, mas de usar, fazer funcionar a escrita como interação e interlocução na sala de aula, experenciando a linguagem nas suas várias possibilidades (1988, p.45).

Para a autora citada, a importância da dimensão interdiscursiva no trabalho simbólico de escritura, assim como em seu aprendizado, não pode ser desconsiderada. A escritura se coloca como prática discursiva, como conversão das interações vividas com o outro(escola) sobre e com o tema (linguagem escrita). Desta perspectiva quando falamos em aprender a escrever, falamos da internalização pelos adultos da CEJA, de marcas do discurso social acerca da escrita. Aprender, portanto, envolve a relação intensa com normas de uso, formas e funções, assim como com o socialmente estabelecido sobre quem pode ler e escrever, o que pode ler e escrever, o que é correto, o que é possível e permitido escrever por quem, para quem, como, quando, porque, onde. Como explica Smolka, a escrita é, "[...] sempre permeada por um sentido, por um desejo, e implica ou pressupõe, sempre, um interlocutor." (SMOLKA, 1988, p. 69).

As considerações de Smolka acerca da escrita nos remetem, entre outras coisas, à Juliana, que se pergunta por que não aprende a escrever, assim como a Joaquim, aluno repetente que mesmo sabendo ler e escrever não é aprovado, reconhecido como capaz de. Remete-nos às observações que realizamos nas duas turmas, onde nos deparamos com práticas de escrita resumidas a cópias sem significado, atividades maçantes para os alunos, sem nenhuma perspectiva de se transformarem em possibilidades de aprender a ler e a escrever como sendo um exercício de criticidade acerca do produzido.

Em uma das observações de uma aula de História nos foi possível presenciar exatamente o que Juliana tão bem explicita em seu relato durante a entrevista: o professor anuncia para a turma que o assunto é "Governo Ditatorial". Um aluno pergunta: "governo de ditado? Por que não é de cópia?" O professor não responde e começa a escrever no quadro um resumo sobre o governo de Getulio Vargas e sobre o Estado Novo. Pede que os alunos

copiem. Joaquim está do meu lado. Começa a fazer o que o professor pediu. Faz comentários (falando baixinho) sobre o comportamento dos colegas. Uma aluna pergunta: "professor, por que só copiar? Não vai explicar?" O professor responde: "porque copiar é bom, ajuda a escrever bem, leia enquanto copia, pense no que tá escrevendo." Silêncio novamente. Um grupo conversa bastante no fundo da sala. O rádio do celular está ligado com músicas de forró. O professor termina de "encher" o quadro de anotações, faz a leitura para os alunos e começa a apagar os primeiros registros (o quadro foi dividido em duas partes). Alguns alunos gritam para não apagar. Ele suspende o ato e senta em sua mesa. Dá um tempo, apaga e termina de registrar as anotações em silêncio. Termina o tempo de aula.

Testemunhamos uma prática de ensino através de uma cópia, cujos resultados são praticamente nulos e como diz Smolka (1988, p. 38) caracterizam "[...] uma alfabetização sem sentido que produz uma atividade sem consciência; desvinculada da práxis e desprovida de sentido [...]" na qual "[...] a escrita se transforma num instrumento de seleção, dominação e alienação."

As colocações da autora, a nosso ver, se aplicam não só aos não alfabetizados como Alice e Juliana, mas a todos os alunos da sala, que apesar de se apropriarem do ato de ler e escrever, não conseguem ter uma dimensão do valor social e cultural dessas apropriações. E, quando têm, como a aluna que pergunta ao professor "por que só copiar?" não conseguem fazer uso, em decorrência da prática de ensino utilizada, demarcada pela ausência de mediações, de explicações sobre o conteúdo ministrado, de relações entre os tempos históricos vividos, de exercícios instigadores às reflexões.

Sobre o fato de não saber ler Juliana se pronuncia: "Eu conheço todas as letras. Mas quando junta eu não consigo entender o que tá escrito. É problema de família, sabia? Meu avô disse que é porque eu sou rude. Lá em casa só uma irmã minha e meu avô sabe ler. E mais ninguém. Minha mãe e meu pai nunca aprenderam".

É interessante refletirmos sobre as explicações para as dificuldades de aprendizagem dos alunos da EJA, que se apresentam no imaginário social. Elas sempre aparecem como decorrentes de falta de condições dos alunos, sejam eles com ou sem deficiência intelectual, com justificativas como a de Juliana.

Quando a deficiência se faz presente, tais dificuldades são imputadas à incapacidade, à inocência, à falta de amadurecimento, à ausência de processos de cognição, ou seja, não aprendem porque não podem; quando não há deficiência elas resultam da "rudez" para tal, ou por outra, não aprendem porque não querem. A inaptidão se faz presente nos dois casos, só

que não revestida do ranço que remete as pessoas com deficiência intelectual ao lugar de incapazes. O que queremos dizer é que a situação é a mesma (analfabetismo), mas o julgamento é diferente para pessoas com e sem deficiência intelectual, no imaginário social.

Não há uma postura por parte dos envolvidos, no sentido de pensar que, ambas as categorias de gente adulta (com e sem deficiência) não aprendem a ler por inaptidões que, certamente, não são somente suas, mas, também, das políticas educacionais e das práticas pedagógicas das quais as mesmas fizeram ou fazem parte.

Com relação aos que têm deficiência, tal constatação nos faz lembrar Amaral (1994, p.43), quando se refere à segregação que a sociedade impõe a quem apresenta tal condição, apesar dos avanços verificados na história da humanidade, decorrentes dos movimentos que foram reconceituando e delimitando os espaços vividos por essa população, sem que se tenha perdido ao longo da caminhada, a marca distintiva da segregação. Como diz a autora

> [...] é como se o ranço da manteiga velha contaminasse a manteiga recém colocada no pote. E o ranço a que me refiro é o fato inegável da baixa tolerância da sociedade (e do ser humano que a constrói frente à diferença. Diferença que surge sempre como um espectro, um fantasma, a assombrar a Humanidade.

Pensamos que talvez seja em conseqüência desse ranço, que Alice e Juliana não conseguem compreender como Joaquim e Felipe conseguem ler e escrever "de verdade", enquanto as mesmas não adquiriram, ainda, tal habilidade.

As falas das alunas nos dão a dimensão do quanto a forma negativa que constitui a identidade social da pessoa com deficiência intelectual é prejudicial, uma vez que, como diz Carvalho (2003), a própria pessoa com deficiência a reproduz construindo uma auto-imagem de incapacidade e inferioridade, atribuindo suas dificuldades à sua condição de "ser menor" que os outros. Isso pode de certa forma, justificar os posicionamentos dos alunos com deficiência intelectual da turma B sobre seus processos de aprendizagem, quando entrevistados:

> Eu aprendo na sala. Matemática é assim, tem soma e subtração. Soma é assim: 10 + 10= 11 (arma a conta e resolve no caderno). Subtração é assim: tem 2. Aí tem uma listinha assim (o sinal de subtração). Aí tem o 1. Aí quer dizer: 2-1=1 (armando a operação no caderno e resolvendo com os dedos da mão). Geografia eu gosto demais. Fala do Brasil, da África do Sul. Lá tem muitos animais na floresta. Eu gosto de copiar do quadro. É fácil. Mas o professor apaga logo e eu não termino. É ruim demais. O professor de Português parece que ficou doente. Não vem mais. Mas eu quero aprender

> mais coisas. Eu quero viajar pelo mundo. Eu já fui em Mossoró com o povo da (nome da instituição). Lá é mais fácil de aprender, eu aprendi a ler lá. Mas lá não ensina as coisas daqui. Das matérias. De História, Geografia. Mas aqui é difícil de aprender por causa do barulho, é uma mundiça. O professor fica nervoso, grita, vai embora. Também ele não explica. Têm os outros que sabe mais né? Eu não acompanho né?(FELIPE, aluno com deficiência intelectual da turma B)

Felipe tem uma dimensão exata do que seja Matemática, Geografia, Português. Mas, quando faz uma demonstração no caderno de uma operação básica de adição, apresenta um resultado que não condiz com a soma das parcelas e não consegue explicar como chega a tal resultado. Fala porque gosta de Geografia fazendo uma relação coerente da disciplina com espaços e realidades político-geográficas. Felipe reclama da rapidez com que o professor apaga o que copia no quadro, não lhe dando tempo de concluir, fato comprovado quando mostra suas anotações no caderno. Textos fragmentados, com sentidos incompletos, operações matemáticas também não copiadas integralmente, tornando impossível sua resolução.

O aluno também se posiciona no que diz respeito às dificuldades de aprendizagem que resultam das condições do ambiente da sala de aula. Apesar dos entraves vividos, Felipe é convicto de que vale a pena vir para o CEJA e que esse espaço é melhor do que o da instituição especial porque no CEJA "tem as matérias", ou seja, o aluno distingue a diferença entre o papel da associação e o da escola, no sentido de que a escola é o espaço institucionalizado para a aprendizagem formal, geradora da aquisição de conceitos sistemáticos, que possibilitam o seu desenvolvimento.

Joaquim dá o seguinte depoimento:

> Eu aprendi a ler e escrever na outra escola. Quando eu cheguei aqui eu já sabia, mas aqui aprendi mais. Aqui ensina mais coisa. Agora é mais difícil. Eu gosto de Matemática, mas eu não aprendo. As contas são difícil e fração eu não entendo. O professor não explica direito. Ele não responde as perguntas. Eu gosto de História. Tem aula com filme. É bom demais. O professor explica direito quando é com filme. Eu aprendo muito assim. Mas eu preciso aprender mais, pra ver se eu passo de ano. Eu sou muito atrasado. Faz muito tempo que eu tô no 4º período. Já perdi a conta. Eu quero ir pra outra turma (8º e 9º ano- 5º período). Todo mundo vai. Lá termina e vai pro Ensino Médio. (JOAQUIM, aluno com deficiência intelectual da turma B)

Joaquim expressa as inúmeras dificuldades vivenciadas em Matemática. Elogia as aulas de História. Acha que aprende mais quando o professor explica ou passa filmes. O aluno

evidencia a necessidade que sente de ser aprovado, de ir para o 5º período, como os demais colegas vão. Ficamos pensando na atitude da escola para com Joaquim, não lhe sendo dado o direito de avançar de ano e concluir o Ensino Fundamental. Repetente há vários anos, sob a justificativa da presença da deficiência intelectual, o aluno, que tem o domínio da leitura e da escrita, que não difere dos demais, considerando-se os limites impostos pela condição biológica e respeitando-se suas possibilidades, no que diz respeito à apropriação do conhecimento oferecido pelos professores em suas práticas de ensino em sala de aula, é injustiçado e excluído.

O mesmo acontece com Felipe que, talvez mais fragilizado, não consegue resistir e inicia um processo de afastamento da escola, a partir do segundo semestre. E quando se inicia o novo período letivo, se matricula, novamente, no 4º período, sob a alegação da inconclusão em função de abandono à escola.

Para Joaquim, que frequenta a escola até o final do ano, o direito de ser aprovado, de seguir como os demais alunos da turma para o 5º período é sumariamente interditado, ano após ano, em uma espécie de penalização pela existência da deficiência em sua constituição de ser.

A alegação da coordenadora (como já afirmamos anteriormente) é a de que os professores não aceitam que ele seja aprovado, por causa da deficiência intelectual. Ficamos a pensar: se em termos de aprendizagem Joaquim se apresenta em uma condição equivalente a de vários outros alunos da sala de aula, por que ele é retido no final do ano? Que parâmetros justificam atitudes dessa natureza a não ser a discriminação, a concepção de "normalização" (AMARAL, 1994) como atributo necessário a um aluno com deficiência intelectual para passar de ano?

Mais uma vez se descortina a interdição que perpassa as relações dos alunos com deficiência intelectual na escola. Parece que para passar de ano eles precisam, no mínimo, como diz Amaral (1994, p. 44) "[...] transformar-se num arremedo de não deficiente. Suas diferenças devem ser neutralizadas ao máximo: sua aparência, sua aprendizagem, seu desempenho – tudo isso deve aproximar-se do esteticamente usual, do pedagogicamente tradicional, de uma pauta de comportamento habitual." A autora acrescenta a isso "[...] o fato desses parâmetros de normalidade serem às vezes mais rígidos e estáticos com relação à pessoa deficiente do que o seriam de forma geral."

É exatamente assim que percebemos a situação de Joaquim e de Felipe (este último, durante o pouco período em que frequentou a escola). Os professores apontam em suas falas,

as condições precárias de conhecimento já adquirido e de aprendizagem dos alunos (com e sem deficiência) na sala de aula. Reclamam das atitudes, dos comportamentos, das inaptidões que a maioria dos educandos apresentam. Em determinados momentos até elogiam o comportamento dos que têm deficiência intelectual. No entanto, no final do ano letivo esses últimos não são aprovados, sendo condenados, com base em parâmetros rígidos e estáticos acerca das condições que apresentam, a construírem uma história de repetências que não os levará a nenhum lugar, se considerarmos, diante dos relatos já efetuados, a realidade experienciada no âmbito da escola, que indica a repetição da situação a cada ano que passa.

Os posicionamentos de Elias, Felícia e Marcel apontam para a necessidade premente que sentem de aprender, de recuperar o tempo perdido em seus processos de escolarização. A sua perspectiva é muito voltada para as possibilidades de se inserirem no mercado de trabalho, conforme relatam:

> Eu preciso concluir o Ensino Fundamental. É a esperança que eu tenho de fazer um concurso e ter um emprego. Eu preciso trabalhar pra cuidar de meus filhos. É difícil porque eu não tenho tempo de estudar em casa e aqui é tudo muito ligeiro. Eu cuido de minha filha e quando ela dorme eu to morto de cansado, durmo também (ELIAS, aluno da turma B).

> Eu penso em arranjar um emprego melhor. Eu sei que eu nunca vou arranjar um emprego de R$ 1.000,00 , mas eu sonho em arranjar um emprego de salário mínimo, de carteira assinada, ter férias, essas coisas que as pessoas têm. Meu sonho é ser professora de Português, aí eu disse isso ao professor de Matemática. Aí ele disse: tu tá doida? Vão tirar a sua alma, como fizeram comigo. Aí eu disse: não professor, eu quero é dar alma pros alunos. É meu sonho ser professora. (FELÍCIA, aluna da turma B)

> Eu preciso concluir esse Ensino Fundamental e fazer o Ensino Médio pra arranjar um emprego. Minha irmã terminou e já tá trabalhando (MARCEL, aluno da turma B)

Os alunos expõem suas perspectivas futuras tendo a EJA como via de acesso para uma possível concretização de tais esperanças. Todos têm um objetivo implícito: o ingresso no mundo do trabalho, embora os três vivam realidades bem distintas. Elias, movido pela necessidade de cuidar dos filhos e principalmente da filha com doença degenerativa. Felícia, movida pelo desejo de poder ensinar aos filhos, não impondo aos mesmos a situação vivida quando criança. Há, também, de sua parte, a vontade imperiosa de trabalhar regularmente, com direitos trabalhistas garantidos, mesmo que seja para ganhar um salário mínimo. E

Marcel, o mais jovem dos três, menciona o intuito de concluir o Ensino Médio para conseguir trabalhar, como fez sua irmã.

Os propósitos dos alunos não são diferentes daqueles que se manifestam na grande maioria da população que frequenta escolas de EJA, que se encontram no início da fase adulta ou em plena adultez. Observamos que a necessidade do emprego não foi mencionada por nenhum dos outros entrevistados e isso nos remete à questão da faixa etária dos alunos que frequentam a EJA atualmente, principalmente nos turnos diurnos. Há um número significativo de pessoas adolescentes e no início da juventude, que não se preocupam com a necessidade de aquisição de um posto de trabalho nesse momento da vida. Não conseguem, ainda, ver a escola na mesma perspectiva que Elias, Felícia e Marcel (apesar deste último se enquadrar nessa faixa etária).

Esse é um dos grandes desafios dos profissionais da EJA: lidar, ao mesmo tempo, com alunos que apresentam perspectivas de vida diferenciadas, que se encontram no mesmo espaço de escolarização por motivos distintos. Uns pela saída da escola regular, em virtude da ultrapassagem da idade regulamentar; outros movidos pela necessidade de adquirir certificado de conclusão de Educação Básica que, acreditam lhes facilitarão o acesso às práticas laborais e consequentes melhorias nas condições de vida. E ainda, há aqueles com deficiência intelectual, para quem a EJA representa o espaço de aprendizagem, de conquista de autonomia, de convivência com seus pares, enquanto pessoas também adultas.

Quando perguntados sobre as dificuldades enfrentadas em seus processos de aprendizagem, os alunos se posicionaram:

> Mesmo com as dificuldades eu tenho aprendido muito aqui na EJA. Tem coisas que eu não consigo entender, é difícil, principalmente em Matemática. O professor não explica, parece que nem tá falando pra gente e sim pro quadro, falando pra ele mesmo. Geografia eu gosto. É complicado um livro só, mas eu acho que é pra ficar mais barato e mais fácil pra gente. Tem muita coisa que a gente nem vê, isso eu sei. Agora, eu penso que se os professores quisessem, eles podiam fazer mais devagar, ensinar mais, atender quando a gente tem dúvida, principalmente os meninos com deficiência. Eu penso que eles não aprendem é nada aqui. (ELIAS, aluno da turma B)

> Eu quero aprender pra poder ensinar aos meus filhos aquelas tarefas da escola, pra eles não terem a mesma dificuldade minha. Fui ter menino e criar. Às vezes eu me sinto como as crianças na escola, porque é uma coisa muito gostosa estudar, escrever, aprender. O povo da sala não acha bom, mas eu digo: professor encha o quadro que eu quero escrever. Aí tem uns que dizem: deixe de ser burra. Escrever não é aprender. Mas eu acho que é. Eu não sei por que é isso: sei ler tudo, o que botar pra mim, eu sei ler. Agora,

> escrever eu acho difícil demais. Se a palavra é pequena ainda vai, mas se for de três sílabas aí eu me desoriento toda e não sai. Eu acho bonito que esses meninos deficientes sabem ler. Eles dão uma lição pra muito aluno sem futuro que tem aqui, que não aprende nada. (FELICIA, aluna da turma B)

> Eu acho que dá pra aprender aqui. Aqui as explicações são poucas mas dá pra ir. Tem que estudar em casa. Os professores resumem demais e se irritam demais com o barulho e não dão a aula direito. Tem aqueles que vão é embora. As provas dá para entender. Eles (os professores) entregam e dizem: fiquem à vontade. Podem abrir o livro e o caderno. Aí eles saem da sala. Mas tem gente que não faz nada. Mesmo assim, não consegue fazer. Os deficientes não fazem, ficam ali, parados, olhando pro mundo, mas também tem muitos que não sabem fazer. A turma que não sabe ler também não faz. Tem umas meninas que são amigas e dão cópias. Mas isso é mesmo que nada. Não sabem o que tão copiando. De que adianta isso? (MARCEL, aluno da turma B)

As reclamações de Elias, Felícia e Marcel são as mesmas dos demais alunos, inclusive os que têm deficiência intelectual, quando se referem às dificuldades enfrentadas para aprenderem no âmbito da sala de aula, embora consigam verbalizar seus pontos de vista sobre as ações dos professores de forma mais elaborada: o ensino aligeirado; o conteúdo superficial; a falta de atenção e de respeito às necessidades de cada um; a irritação frente à falta de comportamento adequado, por parte de alguns colegas, para propiciar a aprendizagem; a ausência de mediações durante as aulas são pontos destacados pelos alunos.

Os relatos dos educandos e suas críticas sobre as (im) possibilidades de aprendizagem no campo de pesquisa, diante das posturas dos docentes e dos próprios discentes, nos remetem as concepções de Vygotsky sobre aprendizagem e desenvolvimento, quando o autor "[...] atribui importância extrema à interação social no processo de construção das funções psicológicas humanas" (OLIVEIRA, 2005, p. 60). Ainda de acordo com a perspectiva histórico-cultural, o desenvolvimento individual se dá num ambiente social, histórica e culturalmente determinado e a relação com o outro, nas diversas esferas e níveis da atividade humana, é essencial para o processo de construção do ser psicológico individual" (OLIVEIRA, 2005, p. 60).

Quando pensamos nas conduções dadas por professores e alunos no CEJA aos processos de ensino e aprendizagem , percebemos como justificadas as dificuldades que ali se estabelecem, a partir do que Vygotsky chama de zona de desenvolvimento proximal – ZDP, que significa

> [...] a distância entre o nível de desenvolvimento real que se costuma determinar através da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, determinado através da solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes (VYGOTSKY, 1998, p. 112)

No que concerne a aprendizagem no CEJA, os alunos não conseguem avançar, e a distância entre os dois níveis de desenvolvimento – o real e o potencial - apontados por Vygotsky, podemos dizer, torna-se cada vez maior, em virtude da falta de intervenções consistentes dos professores, buscando lhes oferecer novos conhecimentos, a partir da consideração do conhecimento que os educandos já têm, de forma consolidada.

Não havendo uma consciência por parte dos professores sobre a necessidade de ajudar os alunos a consolidarem esse aprendizado que se faz necessário para que novas aprendizagens aconteçam, não haverá desenvolvimento. O tempo de escola é tempo perdido, no sentido de que novas aprendizagens sistemáticas não se efetivam. E os alunos – com ou sem deficiência intelectual - concluem o Ensino Fundamental sem terem se apropriado, pelo menos, de operações matemáticas básicas e extremamente necessárias nos seus processos de vida diária como somar, subtrair, multiplicar e dividir.

Em outras palavras, é como se os alunos não tivessem conseguido elaborar suas funções cognitivas no que diz respeito às questões acima expostas, que se encontram ainda, como exemplifica Vygotsky, em estado de "[...] 'brotos' ou 'flores' do desenvolvimento, ao invés de 'frutos' [...]" (VYGOTSKY, 1998, p. 113).

Quando nos reportamos às experiências concretas vividas no CEJA, podemos tentar compreender o sentido das falas dos alunos, muitas vezes interpretadas pelos professores como uma simples transgressão, mas que carregam em si toda uma característica do que Vygotsky (2008, p. 184) considera "[...] processo complexo e dinâmico que envolve a transformação da estrutura predicativa e idiomática da fala interior em fala sintaticamente articulada, inteligível para os outros."

Ainda sobre o discurso interior, Vygotsky (2008, p. 186-187) faz a seguinte análise:

> A fala interior não é o aspecto interior da fala exterior- é uma função em si própria. Continua a ser fala, isto é, pensamento ligado por palavras. Mas, enquanto na fala exterior o pensamento é expresso por palavras, na fala interior as palavras morrem à medida que geram o pensamento. A fala interior é, em grande parte, um pensamento que expressa significados puros. É algo dinâmico, instável e inconstante, que flutua entre a palavra e o pensamento. Na nossa fala há sempre o pensamento oculto. O pensamento propriamente dito é gerado pela nossa motivação, isto é, por nossos desejos e necessidades,

> nossos interesses e emoções. Por trás de cada pensamento há uma tendência afetivo-volitiva, que traz em si a resposta ao último porque de nossa análise do pensamento. Uma compreensão plena e verdadeira do pensamento de outrem só é possível quando entendemos sua base afetivo-volitiva.

É evidente o vazio que se estabelece entre copiar as operações matemáticas e resolvê-las. Os alunos não sabem como fazer. Eles precisam da intervenção pedagógica eficiente voltada para ajudá-los a incorporar conceitos referentes a conteúdos ainda não aprendidos, para que assim se torne possível a conquista de novas aprendizagens. Os alunos, com e sem deficiência, carecem de ações efetivas do professor de Matemática e dos demais, no sentido de que sejam articuladas formas de mediações, potencializando a atividade intelectual desses educandos, compartilhando com eles as elaborações mentais que ainda não conseguem realizar sozinhos. Ao desempenharem essas mediações pedagógicas, os professores sinalizam e orientam a atenção dos alunos para as várias dimensões dos objetos do estudo que eles não conseguem, ainda, considerar, com base em seus conceitos espontâneos.

Refletindo sobre a forma como se processam as práticas pedagógicas observadas no tempo da pesquisa, é possível questionar os processos de ensino e aprendizagem em curso.

É nas interações que estabelece com os outros e com o mundo que vão se dando as apropriações da pessoa com o real. Interativamente, são viabilizados processos de internalização, nos quais "Uma operação que inicialmente representa uma atividade externa é reconstruída e começa a ocorrer internamente [...]" ou, em outras palavras, "Um processo interpessoal é transformado num processo intrapessoal [...]" (VYGOTSKY, 1998, p. 75), sendo que "A transformação de um processo interpessoal num processo intrapessoal é o resultado de uma longa série de eventos ocorridos ao longo do desenvolvimento." (VYGOTSKY, 1998, p. 75).

É possível afirmar que há no CEJA, tanto na turma A como na turma B, processos de mediação pedagógica que não favorecem o uso das ferramentas intelectuais compatíveis com os objetivos educacionais que fundamentam o trabalho. Os "silêncios" e a desconsideração dos profissionais diante das atitudes e das falas de alguns alunos, constituem as interações definindo os modos de ensinar e aprender de forma que pouco favorece o desenvolvimento, a transformação esperada dos (e pelos) educandos.

Sem dúvida, essas condições de ensino e de aprendizagem provocam reflexões sobre a distância entre a realidade vivida no espaço e a concepção de inclusão escolar, a qual, de acordo com Martínez (2008, p.73) "[...] implica uma alta dose de criatividade e de inovação na instituição escolar, já que esta tem uma longa história de padronização e homogeneização

dos processos educativos e, consequentemente, de exclusão daqueles que 'não aprendem' segundo as ações padronizadas que caracterizam boa parte do trabalho pedagógico."

A realidade vivida na instituição tem implicações negativas para os processos de escolarização, denuncia a continuidade de práticas pedagógicas que negam ensino e aprendizagem de qualidade para todos os alunos, principalmente, para os que mais precisam da escola. Os alunos do CEJA, em sua condição de jovens e adultos e, mais especificamente, os que tem deficiência intelectual, necessitam, como todo aprendiz em qualquer etapa da vida e de seu desenvolvimento, de situações de ensino e aprendizagem que se configurem como significativas ou, como nos aponta Vygotsky (1998) situações em que o objeto de conhecimento se constitua como necessário ao aprendiz e, portanto, significativo à sua vida e ao seu contexto sociocultural.

Lidar com o saber do aluno com deficiência intelectual jovem e adulto consiste num exercício de inclusão em sua mais pura essência, uma vez que, para isso, faz-se necessário "[...] excluir preconceitos, dar aos alunos condições, pensar estas condições, planejá-las e replanejá-las e através dessas condições, proporcionar-lhes a construção de 'uma visão crítica do mundo, estudar o mundo, reconhecer-se parte dele, produto e produtor da cultura" (PADILHA, 2007, p. 117).

O desenvolvimento de um bom ensino, gerador de uma boa aprendizagem, depende, pois, fundamentalmente, do tipo de mediação pedagógica implementada entre alunos e professores. Sem mediação pedagógica efetiva não há apropriação de conhecimentos sistematizados e sem aquisição desses conhecimentos não há desenvolvimento escolar. Os modos de realização do trabalho pedagógico podem condenar os alunos do CEJA a permanecerem no estado de desmotivação e suspeita quanto às próprias possibilidades de aprendizagem, sem perspectiva de avanço cognitivo no âmbito da aprendizagem sistemática que deve ser oferecida pela escola. Isso diz respeito, logicamente, a todos os alunos e não somente àqueles que apresentam deficiência intelectual que, certamente, são os mais penalizados.

6.4.4 As relações interpessoais como aspecto impeditivo de promoção da inclusão

A questão das relações interpessoais entre alunos e professores do CEJA, como nos foi possível perceber ao longo da trajetória de observações, bem como durante a realização das

entrevistas, constitui um ponto crucial no processo de inclusão das pessoas com deficiência intelectual naquele espaço educacional.

Retomando as contribuições da psicologia histórico-cultural

> [...] as relações sociais não apenas influenciam ou determinam as nossas possibilidades de ação, mas são delas constitutivas em um processo onde o sujeito não é moldado, não se encontra assujeitado nem pelos seus determinantes orgânicos e nem pelos seus determinantes sociais, mas se constitui como sujeito interativo nas relações que vive. (CARVALHO, 2003, p. 14).

Desta perspectiva podemos entender que as relações interpessoais, perpassadas pelos aspectos subjetivos que nelas se fazem presentes ou não, tais como empatia/antipatia, amizade/inimizade, respeito/desrespeito, atenção/indiferença, credibilidade/descrença, confiança/desconfiança nas potencialidades de ensino-aprendizagem.

É possível afirmar que nas relações interpessoais que acontecem no CEJA, a expressão desses aspectos define tensões, anseios, faltas, modos de subjetivação que se estabelecem de forma que compromete significativamente os processos de participação das pessoas com deficiência intelectual no contexto escolar e, dessa forma, suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento.

Quando perguntados sobre as formas como se dão as relações interpessoais entre eles e os alunos com e sem deficiência intelectual, bem como entre esses educandos, os professores da turma B se pronunciaram da seguinte forma:

> As brincadeiras são pejorativas. É pesado. Apelidos, mangações. Eles (os alunos com deficiência intelectual) ficam numa situação muito difícil. Muito excluídos. Tem muito aluno entre 15 e 18 anos e eles usam muito disso aqui. Agora o interessante é que quem não merece respeito é quem segura essa escola funcionar à tarde. Eles são discriminados mesmo, não adianta negar. E eu vejo que eles sentem isso. Eles ficam olhando como quem pede socorro, pede ajuda. A gente reclama, mas não adianta, quem faz, faz mesmo. Não deixa de fazer porque a gente reclama. O positivo nisso tudo é que eles conhecem e enfrentam outra realidade da vida, mas no resto, tudo é negativo. (BALTAZAR, professor de Geografia da turma B)

O professor Baltazar ressalta em seu testemunho, a discriminação que os alunos com deficiência intelectual enfrentam, fazendo inclusive uma crítica à contradição que se faz presente entre os processos relacionais e a possibilidade de escolarização nesse turno, uma

vez que, o horário da tarde só funciona em função das matrículas dos alunos com deficiência intelectual (fato que já relatamos anteriormente).

No entanto, sentimos que, ao tempo em que recrimina o comportamento dos alunos frente aos que têm deficiência intelectual, o professor se exime da responsabilidade que lhe compete, na condição de mediador dos processos educacionais, tanto em sala de aula como nos demais ambientes da escola. Ele se posiciona considerando que, apesar de tudo, há um caráter positivo no contexto das condições dos alunos com deficiência intelectual no campo de pesquisa, qual seja: o conhecimento e o enfrentamento de uma realidade diferente, em suas experiências escolares.

Torna-se fundamental questionar como considerar caráter positivo, uma realidade na qual a diferença é demarcada por contínuos constrangimentos, humilhações, imposições a uma condição de inferioridade, imputada a pessoas que, ideológica, política e filosoficamente têm o direito à participação social garantido e - mesmo que teoricamente - instituído na escola.

Ainda pensando como é difícil para as pessoas com deficiência intelectual, transitarem e estabelecerem relações em um espaço tão conflituoso, registramos o depoimento do professor Ciro:

> A discriminação é nítida. Eles são vistos como incapazes, como doidos. Ninguém tenta ajudar, conversar. Veja como é difícil esse lado do preconceito, que pelo menos na EJA, ninguém pode empatar. São adultos. Agora tem um fato muito interessante. Os alunos discriminam eles demais e eu fico observando e pensando: lá fora esses que discriminam aqui são os discriminados, mas eles não percebem. Lá fora os deficientes não são nem considerados e eles que discriminam aqui é que são considerados deficientes, não tem chance nessa vida, só pra sobrevivência mesmo. O preconceito que eles enfrentam, de certa forma, é o mesmo que eles têm aqui com os deficientes. Eu penso uma coisa: aqui, todos são considerados deficientes, uns porque tem as deficiências mesmo e os outros porque não sabem de nada. (CIRO, professor de Matemática da turma B)

O professor expõe suas concepções sobre as relações interpessoais entre os alunos com e sem deficiência falando sobre como se relaciona com os mesmos na escola. Enquanto aponta as formas de discriminação para com os alunos com deficiência intelectual, o profissional chama a atenção, também, para a discriminação que se faz presente junto aos alunos sem deficiência, quando relata as suas condições inferiores no âmbito da sociedade, fora do contexto da escola.

Os posicionamentos do entrevistado instigam à reflexão sobre a negação de oportunidades para aqueles alunos. Os estudantes do CEJA são todos "deficientes", no sentido de que são desapropriados do saber. Do saber construído em suas historias de vida, em suas experiências profissionais e pessoais, saber que trazem a escola e que na maioria das vezes é negligenciado. Também são privados do saber que o próprio profissional deixa de lhes proporcionar em sala de aula, quando não se preocupa, também, com o estabelecimento de relações interpessoais mais adultas, mais condizentes com os seus tempos de vida, mais respeitosas, mais dignas e menos pautadas na indiferença e no desprezo, que certamente implicam nas dificuldades vividas.

O saber formal, científico, técnico que o professor Ciro afirma não ser propriedade dos alunos realmente tem uma importância inestimável. Acontece que somente esse saber não se sustenta, nem tão pouco sustenta os sujeitos em suas práticas sociais, razão pela qual, a finalidade da educação não se limita ao mesmo, apesar de sua posição de indispensável para o desenvolvimento.

Fica evidente que algo maior deve perpassar e direcionar todo esse processo de saber, que consiste na

> [...] mudança da condição humana do indivíduo que adquire o saber. Por isso, a educação é substantiva, altera o ser do homem. A não ser assim seria apenas adjetiva, mero ornamento da inteligência. O homem que adquire o saber passa a ver o mundo e a si mesmo deste outro ponto de vista. Por isso se torna um elemento transformador de seu mundo. Esta é a finalidade essencial da educação. Tal é a razão de que todo movimento educacional tenha conseqüências sociais e políticas (PINTO, 2005, p.49).

As concepções dos professores sobre as formas de discriminações que permeiam os processos de relações interpessoais entre os atores sociais que se encontram no CEJA (professores e alunos com e sem deficiência intelectual) direcionam sua prática pedagógica fundamentada no saber que não politiza, que não socializa. Prática essa, que não retira os alunos da situação de alienação e de falta de criticidade que se fazem presentes, possibilitando-lhes condições objetivas de relações interpessoais mais humanas e solidárias, que busquem e exijam os direitos que constitucionalmente lhes são devidos.

As possibilidades de mudanças nas configurações de relações interpessoais entre pessoas com e sem deficiência no ambiente do CEJA, passam, necessariamente, pelas mudanças que devem acontecer nas concepções dos professores que ao tomarem consciência

de seu papel, sairão do estado de alienação em que se encontram e que se reproduz nos alunos.

Os relatos do professor estagiário Daniel reafirmam nossas reflexões, quando o mesmo declara que

> Alguns são insuportáveis na transgressão e na violência. Apelidam, gritam na sala os apelidos, pegam o material deles (alunos com deficiência intelectual), nem pedem licença, eu fico olhando como é que pode uma coisa dessa acontecer. Mas também não acontece um trabalho de socialização, de conscientização, não se cria um código de ética pra esses alunos, pra escola, não se tem estratégias de mudar essas relações tão complicadas. É tudo paralisado. O fato é que os que têm deficiência são como bichos acuados. E os outros agridem os que têm deficiência e se agridem entre eles mesmos, também. E assim vai. (DANIEL, professor estagiário de História da turma B).

A indignação de Daniel se fez presente em vários momentos, na maior parte do tempo em que nos encontramos para a entrevista e nas observações em sala de aula. Há um sentimento de revolta na fala do estagiário, quando o mesmo aponta a falta de iniciativas voltadas para, pelo menos, reduzir as injúrias dirigidas aos alunos com deficiência intelectual, por parte de alguns discentes e a postura de abandono dos mesmos à sua própria sorte por parte dos demais.

Os resquícios da história dos modos de significação dessa população se fazem presentes, quando nos referimos à forma como são tratadas nos espaços sociais, principalmente no âmbito da escola. Esse fato já foi denunciado em nosso trabalho de mestrado. E agora, mais do que nunca, foi sentido durante as entrevistas e presenciado durante as observações.

Quando perguntamos a Gabriela sobre as maneiras como se dão as relações interpessoais no CEJA, ouvimos da estagiária:

> Não vamos falar de socialização aqui. Não existe. Não tem relação entre eles. Laércio, por exemplo, que é um homem, fizeram ele chorar uma tarde inteira aqui, só porque ele comentou no início da aula, quando eu perguntei se tava tudo bem, que tava muito triste, que o namoro tinha acabado. Bastou isso pra eles "caírem de pau" em cima dele. Chamaram muitos nomes, disseram muitas bobagens, coisas obscenas. Eu tentei controlar, mas não consegui. Não posso botar esparadrapo na boca deles. Fiquei revoltada, mas tive que deixar pra lá e dizer a Laércio pra parar de chorar, se controlar. É assim: quando eles se aproximam dos que tem deficiência é pra tirar algum proveito, eu já fico olhando. Tem dias que eles ficam de bem com Rita, dão atenção a ela e eu já me admiro. Depois eu vejo que é porque ela trouxe

> bombons e aí eles começam com as chantagens e tomam todos. Uns falam: Ritinha, meu amor, minha querida, você é legal demais. Agora é assim: os que têm deficiência são mais carinhosos, afetuosos, atendem o que a gente fala, são mais receptivos. Os outros, Cristo, não aceitam nem eles mesmos e aí pegam os deficientes pra valer mesmo. Os apelidos são demais: Rita é "Chorona", Luiza é "Pesadelo", Laércio é "Bebê Chorão" ou "APAE" e aí eles não chamam, eles gritam. Eles (os alunos com deficiência) ficam ali caladinhos, quietinhos, mas isso é muito humilhante. Eu fico doente com isso. O pessoal não tem consciência, magoa, humilha, quando o que eles precisam é de elogio pra aumentar a auto-estima. Danilo tem uma coisa muito chegada, muito pegajosa, com Luiza, que eu levo pro lado do enxerimento. Eu digo pra ela: você tenha cuidado, não vá na onda desse menino, que isso não tem futuro pra você. Mas eu também não vou falar pra ela abertamente sobre o que eu to querendo dizer. Às vezes eu acho que ela nem entende, mas pelo menos eu dou um alerta, né? Eu me preocupo deles não fazerem coisas feias com ela. (GABRIELA, professora estagiária da turma A)

A professora parte do pressuposto de que as relações sociais e a socialização só se configuram quando positividades são expressas: união, solidariedade, respeito etc. Na medida em que a professora Gabriela fala, as mais diversas formas de configuração dos processos de socialização que tem lugar na escola, se evidenciam, tornando visíveis as barreiras atitudinais que os definem: apelidos desrespeitosos, explorações, humilhações, medos, negações, assédio. Tais barreiras certamente são resultantes de "[...] elementos subjetivos que não são inatos nem inerentes ao ser humano, mas que foram constituídos no processo de história de vida [...]" (MARTÍNEZ, 2008, p.83) dos sujeitos do CEJA, a partir de "[...] sua inserção e ação em múltiplos contextos sociais; porém que se configuram hoje como parte de sua subjetividade." (MARTÍNEZ, 2008, p. 83).

Essas barreiras perpassam as relações interpessoais, definem as (inter)subjetividades em constituição a partir de interpretações errôneas acerca das características dos alunos de EJA, sem e com deficiência intelectual. É o que demonstra a entrevistada, quando expõe, por exemplo, a preocupação com o que, na sua concepção consiste em uma forma de assédio por parte de um aluno, junto à aluna com deficiência intelectual, a qual não teria o entendimento sobre a situação, se recebesse orientação sobre a mesma.

Apesar da preocupação, a professora afirma não tomar atitude com relação ao "enxerimento" de Danilo para com Luiza, no sentido de esclarecer a aluna com deficiência intelectual sobre as reais intenções que, possivelmente, o colega está tendo em suas investidas. Em sua fala é possível identificar a descrença (KASSAR, 2000), com relação às possibilidades de compreensão por parte da aluna.

As configurações subjetivas (MARTÍNEZ, 2008) que perpassam as ações de Gabriela, incidem diretamente nas relações interpessoais estabelecidas entre a profissional e a aluna com deficiência intelectual. A situação vivida por professora e alunos e que faz parte do caráter de subjetividade social da escola (MARTÍNEZ, 2008) apresenta-se impregnada pelos mais diversos sentidos, entre os quais, de acordo com Martínez (2008, p. 78) podemos citar:

> [...] o clima emocional, as formas de relação, o sistema de crenças e valores em relação ao ensinar, ao aprender, ao aluno e ao trabalho pedagógico, o sistema de regras (explícitas e implícitas) que regem o trabalho institucional, o significado dado à criatividade e muitos outros aspectos.

Aqui ressaltamos a criatividade como componente imprescindível do trabalho pedagógico desenvolvido pelos professores no CEJA e, mais especificamente, no que diz respeito ao estabelecimento de relações interpessoais significativas entre os alunos.

Provavelmente, se os professores incrementassem o seu fazer pedagógico com um pouco de criatividade, o comportamento do aluno Danilo para com a colega, por exemplo, seria um interessante conteúdo para discussão em sala de aula, sendo feita, inclusive, uma relação direta com a questão da ética e da cidadania, temas tão dificilmente trabalhados, conforme relatos já mencionados nos tópicos anteriores.

Através do uso de estratégias voltadas para a discussão de valores relacionados aos direitos humanos, envolvendo sentimentos e emoções na discussão de questões como a sexualidade; o assédio moral e sexual; as condições sociais do homem e da mulher; por exemplo, Gabriela poderia vivenciar na sala de aula uma situação de desenvolvimento da consciência crítica dos seus alunos, com e sem deficiência intelectual que, certamente, resultariam em processos relacionais mais positivos. O desalento diante de relações interpessoais tão conflituosas, tão necessitadas de mudanças e de redirecionamentos, certamente precisa ser enfrentado e isso só seria possível se os professores do CEJA começassem a usar da criatividade que se faz necessária na profissão.

No entanto, como afirma Martínez (2008), ser criativo no trabalho pedagógico é tarefa complexa, em função de algumas hipóteses como: a histórica função da escola como mera repassadora de conhecimentos e de adaptação social, impedindo qualquer criatividade por parte dos professores; a visão de processos criativos como sendo indicativos de subversão da ordem instituída no ambiente da escola; a inexistência de demandas que provoquem a necessidade de mudanças e de implementação de novidades no trabalho pedagógico.

Tais hipóteses, entretanto, não impedem que atitudes inovadoras possam acontecer, por parte de alguns professores, uma vez que

> A criatividade é possível a partir de complexas relações sujeito-contexto, em que o primeiro tem um caráter ativo e intencional que lhe permite atuar a partir dos recursos subjetivos que possui, da representação que se faz da situação vivida e dos sentidos subjetivos que emergem na sua própria ação. (MARTÍNEZ, 2008, p. 82).

Dessa forma, as barreiras que se fazem presentes no processo educacional no campo de pesquisa, principalmente no que concerne às relações interpessoais, podem assumir novas configurações, desde que novos encaminhamentos sejam dados às mesmas, através da implementação de novas posturas por parte de professores e de alunos, o que requer dos primeiros, em seu papel de mediadores, uma boa dose de criatividade. No professor estagiário Daniel, essa criatividade se revela, embora não seja posta em prática, quando o mesmo apresenta sugestões que poderiam, em sua opinião, ser desenvolvidas junto aos alunos. A idéia da criação de um código de ética é um bom exemplo disso.

O fato é que, nos momentos em que os professores se mostraram criativos, conseguiram agregar aspectos intelectuais e afetivos, fazendo com que as atividades se transformassem num entrelaçamento de cognição e emoção e os ranços com relação à deficiência intelectual fossem, de certa forma, superados, viabilizando a participação e o envolvimento de todos, sem as costumeiras atitudes discriminatórias vivenciadas em sala de aula.

Os relatos dos entrevistados e as observações realizadas, referidos, inclusive, nos tópicos anteriores, revelam que as dimensões do afeto e da cognição se encontram, sempre, dialeticamente relacionadas. Dessa forma, reafirmamos a idéia de que "[...] o repertório cultural, as inúmeras experiências e interações com outras pessoas representam fatores imprescindíveis para a compreensão dos processos envolvidos." (OLIVEIRA; RÊGO, 2003, p. 19).

A coordenadora, quando questionada sobre as relações interpessoais no espaço, registra que

> As relações são difíceis porque o preconceito existe. A gente percebe até demais. Eu acho que nós próprios, professores, fazemos discriminação, mesmo inconsciente, porque não sabemos como fazer para reagir. Aí, é mais

> fácil ir deixando. Mas eu sei que não é tão difícil, porque o principal é o afeto, o carinho, a atenção, a cooperação com eles todos. Você vê a situação de Joaquim, ele falta pelo medo de ser discriminado. No início do ano a coisa ainda é mais grave. Depois eu vou conversando nas turmas, explicando a importância de respeitar e eu observo que melhora um pouco. A maioria vai se adaptando com a presença deles. Agora, falando a verdade, amizades não existem. Eu percebo, os grupos vão se formando e eles vão ficando isolados. Ninguém se dirige a eles pra nada. Se você pergunta, eu acho que você perguntou até isso no questionário, não foi? Todos dizem logo, eu não tenho preconceito, é normal eles estarem aqui, mas não se aproximam, não dão nenhuma atenção. Acho que essa solidão é tão forte que eles não agüentam. Veja Joaquim. Dão tantos apelidos pra ele, tomam o material dele, é aquela confusão. Então ele nem é lembrado pelos professores e aí sempre termina assim: ele mesmo desiste. Falta mais do que vem. Como ele é amparado pela lei, todos os anos retorna e se matricula na mesma turma. Já perdi a conta do tempo que ele está no 4º período, embora ele é um dos poucos que sabe ler na turma. E também escreve, copia tudo direitinho do quadro. (IRENE, coordenadora)

Irene expressa exatamente o que os demais profissionais deixam transparecer em seus discursos: a falta de disposição para reagir, para fazer diferente, para tornar o ambiente acolhedor, sem tantas restrições e limitações no que diz respeito, também, às relações interpessoais.

A profissional tem dimensão da necessidade de atenção, respeito e cooperação que devem perpassar essas relações, que fazem tanta falta no CEJA. Os processos de amizades entre os alunos com deficiência intelectual e os demais não se estabelecem. Mesmo com todas as dificuldades que caracterizam as relações sociais, os alunos conseguem estabelecer vínculos mais fortes e formar duplas ou pequenos grupos entre eles, sendo que os que têm deficiência não são incluídos.

A exclusão dos alunos com deficiência intelectual dos processos de formação dos pequenos grupos que ganham forma ao longo do ano, nos remetem aos processos de formação humana na concepção histórico-cultural. De acordo com Janet, citado por Góes (2000), esses processos acontecem na perspectiva de que o indivíduo é uma criação da humanidade, através do encontro que se dá entre os homens, provocando transformações tanto na infância como na fase adulta da vida, perpassadas por indicadores sociais constituídos pela evolução da espécie e pelos acontecimentos junto às populações ao longo do tempo.

Nessa perspectiva, nos perguntamos sobre como as pessoas com deficiência intelectual se constituem imersas nesses processos que reproduzem os modos como na história da

humanidade sua participação social é definida. Como essas pessoas se constituem nessas relações onde sua interdição como participante é imposta e naturalizada?

As pessoas com deficiência intelectual, assim como as demais, nascem, crescem e tornam-se adultas num mundo que, como diz Góes (2000, p. 118) é múltiplo e no qual

> [...] a personalidade se faz pela sociedade, ou na vida social, em um processo que implica também o trabalho interno do ser humano para se unificar aos outros e deles se distinguir, assumindo papéis mais ou menos diversos daqueles desempenhados pelos demais membros do grupo.

Ainda sobre a ideia de personalidade, Góes (2000) se remete à Janet (1929, p. 266) para fazer a observação de que "O indivíduo psicológico é uma criação particularmente social. Nós nos inventamos graças à sociedade que nos fez e que pode igualmente nos desfazer."

Com base nesses pressupostos buscamos compreender as formas de relações sociais que se estabelecem no espaço do CEJA, não só a partir das concepções dos professores e da coordenadora, mas, também, dos alunos, cujas falas abaixo descrevemos, a começar pelos que frequentam a turma A:

> Pra mim, esses alunos deficientes não são problema nenhum. Agora eu não sei o que falar com eles. A turma aperreia demais eles. As mocinhas da sala, a professora tem que proteger porque eles bagunçam demais com elas. Pegam as coisas delas, tomam confeito, tem uma que traz, enganam, dizem coisas. Tem um que gosta de alisar. É um negócio feio. Mas comigo não tem problema. Eu acho que é pela diferença da idade. Eles me respeita. Não mexe comigo não. Têm atenção a mim. Se eles têm preconceito comigo eu não sei. Com os deficientes têm. Mas preconceito é assim. Uns têm com uma coisa, outros não têm. É assim mesmo. A vida é assim. (DIMAS, aluno da turma A)

Dimas ressalta a complexidade que perpassa as relações interpessoais na sala de aula, informando que não tem contato com os alunos com deficiência intelectual, por não saber o que falar com eles. Ao mesmo tempo, expõe todas as formas de agressões verbais e atitudinais que presencia no ambiente.

Laércio também expõe com propriedade a situação vivida na escola, as relações estabelecidas com os demais alunos e professores:

> Aqui eu não tenho amigo. Eu só tenho uma amiga que é Rita. Na ... (instituição especial) eu tenho muito amigo. É muito bom lá! No ano que vem eu vou pra lá, tocar na Banda de lá. Aqui os menino é tudo bagunceiro.

> Eles fica me atrapalhando, grita comigo, faz zuada demais. Fica mexendo comigo. Diz assim: esse cara não toma banho, é sujo. Isso é mentira. Eu tomo banho. Mas eu não digo nada. Fico calado. Não gosto de briga, gosto de ficar em paz. Eles me chama de chorão, de APAE. Eu não gosto. (LAERCIO, aluno com deficiência intelectual da turma A).

De acordo com Góes (2007, p.82) são as mediações e a internalização das experiências grupais que "[...] oferecem ao indivíduo referências para a significação da realidade e de si próprio." Podemos inferir que, pela mediação social, o indivíduo organiza suas formas de pensar e de agir, ou seja, suas formas de ser gente, um ser social.

Laércio, assim como seus colegas com deficiência intelectual do CEJA e as demais pessoas, participa dos mais variados contextos sociais e culturais, vivenciando experiências de maior ou menor autonomia, de maior ou menor discriminação de maior ou menor limitação de suas possibilidades (GÓES, 2007).

Nesses processos de conscientização de si e dos outros, no que tange à escola, Laércio vive situações que oscilam entre tensão e coação, entre conflitos e repressão, entre solidariedade e acolhimento, junto aos colegas de sala e à professora. E nesse movimento Laércio vai construindo suas referências pessoais e suas formas de percepção sobre si mesmo diante do grupo dos ditos "normais", em outras palavras, dos que se apresentam como maioria no âmbito da escola.

No cotidiano da EJA, Laércio sente falta dos seus colegas da Instituição Especial, seus semelhantes, aqueles que compartilham suas características, suas condições de compreensão de mundo, o que confirma a posição de Góes (2007, p. 83) quando a mesma chama a atenção para o fato de que

> [...] o encontro com aqueles que compartilham a característica de sua diferença deve ser um componente necessário das relações vividas, ou melhor, é uma condição desejável, para sua formação, para que as experiências internalizadas e reconstruídas permitam-lhe situar-se no mundo e significar-se como alguém que pertence a vários coletivos e, adicionalmente – porém não de maneira secundária – a um coletivo específico, vinculado à diferença/deficiência que apresentam.

Na verdade, no CEJA ou na Instituição Especial, o que se faz necessário é o encontro que possibilite ao aluno identificar-se, reconhecer-se como alguém com diferenças e semelhanças com os outros, ou seja, como diz Góes (2007), reconhecer-se em sua unidade de identidade e alteridade.

Laércio e os demais alunos não precisam ser iguais, assim como não é imprescindível a convivência só com os "normais" para que ele se desenvolva. O que é imprescindível é uma postura da escola voltada para a aceitação e o respeito às diferenças, sem essa ênfase por classificação e determinação do que é normal e do que é patológico ou deficiente. O que é imprescindível é oferecer a alunos como Laércio, condições de se significar e se ressignificar enquanto pessoa com deficiência intelectual em ambos os espaços: o da Instituição Especial, que tanto lhe faz falta, e o do CEJA, oferecendo-lhe oportunidades de participar ativamente dos processos em sala de aula e na escola como um todo. Dessa forma é possível transformar o seu discurso "aqui é ruim" para "aqui é bom" e "eu quero voltar pra (...)" para "eu quero voltar à (...), mas eu quero estar aqui no CEJA".

Quanto mais oportunidades de convivência, de interações significativas, de experiências positivas, maiores serão as chances de alunos como Laércio "acharem bom" estar na EJA, em outras palavras, "acharem bom" estar incluídos em um ambiente comum de ensino, assumindo uma consciência de suas possibilidades e limites, pois o "[...] sujeito 'aprende a ter consciência de si mesmo e de seus movimentos na medida em que aprende a ter consciência dos demais" (VYGOTSKY, 1996, p. 83).

Ao serem consultadas, Luiza e Rita explicaram:

> Eu tenho uma amiga, Branquinha. Eu venho pra escola com ela, mas eu venho calada, ela não fala nada. Minha mãe falou com ela. Mas ela é da outra sala. Mas na sala eu tenho um amigo que é Danilo. Só ele mesmo. Sim, tem também Rita e Laércio que eles dois chora muito. Os outros botam apelido na gente. Eles me chamam de Dente de Alho e também de Pesadelo. O que é Pesadelo, você sabe? O meu colega, Danilo, ele disse que pesadelo é sonho ruim, pesado, que não deixa acordar. Mas eu não sou isso. Eu não sou pesadelo. Não faço nada, mas eles me chamam. Danilo também chama. Aí, o que eu faço? Fico calada. Eu queria ser amiga das meninas da outra sala, mas elas não me chamam. Eu tenho vontade que elas me chamem pra ficar com elas no lanche, mas eu nunca pedi. Eu não tenho coragem. (LUIZA, aluna com deficiência intelectual da turma A)

> Eu tenho amiga na sala. É Luiza. Ela é boa pra mim. Só ela conversa comigo aqui na escola. Seu Dimas diz: como vai mocinha? Luiza conversa mais coisas. Também tem Laércio. Ele é calado e chora com os menino. Os outro não conheço. São chatos. Bota apelido, eu choro muito. Eu não gosto. Também quando eu trago bombom eles pedem tudo. Aí eu dou mesmo. Eles só fica pedindo. Pede tudo, pede meus lápis, meus palitos, meu livro. Eu digo a professora, ela briga, mas eles nem liga. Não devolve meus lápis da coleção. Aí eu choro. Aí eles me chama de Chorona. Tem um aluno que é muito chato. Ele arenga muito. Ele quer pegar em mim. Eu choro demais com ele. Aí a professora diz: não mexa com Rita. Mas ele nem liga. Aí eu peguei fui lá na diretora Irene. Ela é diretora não é? Aí ela disse: vamos comigo lá na sala. E quando ela chegou, ele ficou branco. Aí eu disse: é ele

> Dona Irene, ele não me deixa em paz. Aí ela disse: se continuar a fazer isso, você vai sair daqui. Aí ele deixou mais. Mas ainda faz. (RITA, aluna com deficiência intelectual da turma A).

Nas falas das alunas, evidenciam-se as formas como as relações interpessoais se estabelecem, se repetem, naturalizando posições e concepções. As exposições feitas pelas duas alunas são perpassadas por coincidências nas formas de relações vividas, o que permite que façamos uma análise dos seus posicionamentos, ao mesmo tempo.

Cada uma delas menciona a existência de amizade com os colegas na mesma condição. Luiza fala no nome de dois colegas que não têm deficiência. Poderíamos dizer que: Laércio se diz amigo de Rita, que se diz amiga de Luiza, que se diz amiga de Laércio, de Rita, de Branquinha e de Danilo. Ou seja, suas relações de amizade são entre eles mesmos, com exceção de Branquinha e Danilo, citados por Luiza.

Quanto aos dois nomes de amigos sem deficiência intelectual citados por Luiza, Branquinha mora na mesma rua e a acompanha na vinda para a escola, a pedido de sua mãe. Branquinha não lhe dirige a palavra durante o período em que estão na escola. Danilo é o aluno citado pela professora Gabriela, como sendo aquele que tem atitudes de assédio com relação à colega e que precisa ser contido pela educadora. Na falta de laços mais estreitos, a companhia, a ajuda e até o assédio são significados por Luiza como amizade. Sem um repertorio mais rico de relações interpessoais, sem o que lhe permita compreender os limites do que vive como amizade, para Luiza isso é ter amigos.

Os apelidos são relatados por todos os entrevistados como uma ofensa contínua, pois ofendem e promovem uma baixa-estima acentuada. Laércio, Luiza e Rita se sentem agredidos com os apelidos que recebem de Chorão, APAE, Dente de Alho, Pesadelo, Chorona. Ficam calados diante das agressões verbais. Luiza nem entende por que recebe o nome de Pesadelo. Já tomou conhecimento, por intermédio do colega que significa “sonho ruim, que não deixa acordar”, do que discorda. Ela não se vê assim. Laércio não aceita o fato de lhe chamarem de sujo. Afirma que não é, pois toma banho. Rita reage às investidas do colega e recorre até à coordenadora, tratada pela mesma como sendo a diretora, pedindo ajuda. Encontra seus jeitos de se defender.

Os alunos ressaltam, também, as experiências positivas com os colegas e professores, que consistem nas trocas, nos cumprimentos, nas conversas, nos pedidos de ajuda atendidos, os quais se constituem em exemplos do aspecto positivo que as relações interpessoais assumem em suas experiências de escolarização em determinados momentos.

As experiências narradas pelos alunos nos remetem à Góes (2000, p. 119-120) quando a mesma afirma que

> As relações sociais, que fundam os processos individuais, são caracterizadas por tensões e equilíbrios. Estão vinculadas tanto à solidariedade quanto à coação. O homem constrói sua individualidade de forma contraditória, pois, ao se singularizar, ele é apoiado e constrangido. É singularizado pelo nome que recebe, pelo ato de saudação do outro, pelos papéis atribuídos e expectativas postas.

Rita explicita muito bem essa afirmativa quando faz os seguintes comentários:

> Eu conheço a diretora e a coordenadora. Elas são legais. Elas falam comigo. A moça da secretaria pega o ônibus comigo, mas ela não fala comigo não. Mas eu conheço ela. Eu sei quem ela é. Mas eu não falo não. Eu fico com vergonha de falar. Eu conheço uma professora da sala de vídeo, mas eu não sei o nome dela não. Mas eu quero bem a ela, ela é legal. Ela olha pra mim e ela diz: Boa Tarde. Ela olha pra mim. E eu digo pra ela também: Boa Tarde.

Para Rita, ser cumprimentada pela professora e pelo Sr. Dimas, seu colega de sala, bem como ser reconhecida pela diretora e pela coordenadora, lhe dão uma dimensão do lugar que ocupa na escola: um lugar de aluna, de pessoa, de participante do processo de relações sociais no espaço, ora sendo apoiada, ora sendo constrangida como, por exemplo, quando a secretária não lhe dirige a palavra e ela se envergonha de falar.

Podemos dizer que não somente Rita, mas Laércio e Luiza conseguem distinguir com clareza, quem lhes apóia e quem lhes constrange no ambiente da sala de aula e no espaço da escola como um todo. Os alunos percebem de onde vem as boas e as más expectativas, bem como os papéis que lhes são atribuídos por cada pessoa com quem se relacionam e, quando falam, denunciam toda a contradição existente entre o que a escola discursa e o que pratica em sua proposta de trabalho inclusiva.

Quando entrevistamos os alunos da turma B sobre a questão das relações interpessoais junto aos colegas com deficiência intelectual, ouvimos de Alice e Juliana os seguintes relatos:

> Eu sou amiga de todos aqui, falo com todos, brinco com todos. Quem fala comigo eu falo. Se não quiserem falar comigo, aí só Deus pode resolver. Agora tem muito preconceito aqui com os deficientes. Ficam xingando, botam apelidos, exploram eles, ficam tirando onda. Com certeza eles param de vir por conta disso. Não agüentam a pressão. Tem gente que só se aproxima deles pra se aproveitar. A gente já sabe quem são as figuras. Eu penso que é possível ajudar. Mas eles não pedem. Ficam só calados pelos

> cantos. Acho que eles sentem solidão, mesmo tando com a gente. Eles ficam muito esquecidos lá. O povo gosta muito de ofender com palavras. Palavra dói mais do que tapa. Por isso eu acho que eles não deviam estudar aqui. Tem gente que ri deles, que imita o jeito deles de falar, de andar. Tem um que o apelido é Zé Tortim porque ele tem um lado baixo né? Também chamam ele de Lobisomem, vê que ele é muito peludo, e também chamam de João Machado, aquele hospital dos doidos. Não sei como é que fazem isso porque eles são criaturas de Deus. Os professores também não se preocupam, não fazem nada de diferente, não dizem nada. Eu me esqueço de chamar eles pro grupo. A gente forma o grupo e aí esquece. Também eles não falam nada. Dentro deles têm aquela coisa que não é capaz mesmo. (ALICE, aluna da turma B)

> Tem um menino deficiente na sala que os meninos mangam demais dele. Chamam ele de tanta coisa. O que chama mais é João Machado. Eu nem sabia que é o hospital dos doidos. Ele fica triste demais. Mas eu acho ele uma pessoa legal. Ele não incomoda ninguém. Ele não tem aquilo porque ele quer. É porque Deus quis e aí ficam rindo dele. Eu não sou amiga dele não. Todo mundo tem que se chegar pra ele. Parar de rir dele. Eu mesma não mango. Tenho medo dos castigo de Deus. Eu não sei dizer porque ele é tão só. Acho que é pelo preconceito mesmo. O povo tem medo de pegar essa doença dele. Eu acho que dá medo. Tem vergonha, tem nojo de chegar perto. É assim. É como se ele não fosse nada, nem existisse no mundo. Na sala tem preconceito sim. Por que riem dele? Eu não mango porque se eu tiver um filho um dia não sei como vai ser. Mas eu falo com ele normal. Ele ri pra mim e dá boa tarde. Ele fica só demais. Não faz trabalho com ninguém não. Mas ele é bonzinho. Eu até peguei o livro dele. Tenho que trazer. Ele fica sem o livro, mas ele também não faz nada mesmo. Sabe o que é, eu fiquei sem livro, aí eu peguei o dele. Eu acho que ele precisa ter amigos aqui. Tem aquele outro menino que tem aquela doença, síndrome de Down, os meninos aperreiam ele menos. Também ele falta demais. (JULIANA, aluna da turma B)

As falas de Alice e Juliana são incisivas quanto à situação dos alunos com deficiência intelectual que frequentam a sala de aula da turma B. A história se repete no que diz respeito às formas de tratamento. As relações são marcadas por traços negativos. Não há vínculo que aponte positividades por parte de nenhum aluno para com os mesmos. Vítimas de uma pressão psicológica que vai se tornando insuportável, os alunos começam a se ausentar, iniciando um processo de desistência que se caracteriza abandono à escola, como a própria Alice reconhece.

As alunas, talvez pela sua posição religiosa, fazem comentários acerca da condição dos colegas com deficiência intelectual como sendo "criaturas de Deus" que "tem isso porque Deus quis" que nos remetem aos posicionamentos que foram dados à situação dos mesmos com o advento do cristianismo, quando foram poupados da condenação à morte e dos maus tratos, vivendo a ambiguidade entre serem anjos ou demônios e que, percebemos, se fazem presentes no imaginário social até os dias atuais.

Os apelidos pejorativos podem ser relacionados aos resquícios do passado, quando se fazia um julgamento dessas pessoas como criaturas endemoniadas, como espíritos malignos, como resultados de pecados cometidos em vidas passadas. Talvez assim se encontre explicação para apelidos como Lobisomem e Pesadelo.

Alice e Juliana fazem referências à necessidade de dar um rumo diferente aos processos relacionais vivenciados em sala de aula, reafirmando nosso posicionamento sobre a necessidade premente de condutas baseadas na criatividade dos profissionais, no sentido de que esses processos assumam novas configurações.

Juliana evidencia a concepção de doença sobre a deficiência intelectual que os dois alunos apresentam, registrando, inclusive o "medo de pegar" o que eles têm e se referindo ao nojo que os mesmos provocam em alguns colegas. A carga evidente de preconceito dos alunos se faz presente através de concepções arraigadas em seus discursos, sobre valores considerados ultrapassados.

Ainda em sua fala, Juliana deixa transparecer o descaso para com o colega, quando registra o fato de ter levado o livro dele emprestado e não mais ter devolvido. Sobre o fato, a aluna se justifica dizendo que "ele não faz nada mesmo", como se isso legitimasse o seu direito de assumir tal postura. Aliás, a postura de Juliana se apresenta contraditória durante toda a sua fala. Enquanto critica os colegas e professores, a aluna faz questão de ressaltar que "não é amiga dele" (um dos alunos com deficiência intelectual) demonstrando o preconceito para com o colega.

Quando as alunas se posicionam sobre a solidão vivida pelos alunos com deficiência intelectual, reconhecida pelas mesmas como uma situação inadequada, há uma espécie de convicção de que a elas não compete estabelecer uma relação de amizade com os mesmos. É como se fosse algo que não lhes diz respeito, apesar de as mesmas estarem no mesmo espaço de escolarização e de reconhecerem a necessidade que essas pessoas tem de ter amigos.

Elias e Marcel, assim como Alice, acreditam que os professores poderiam mudar o rumo das relações interpessoais dos alunos com deficiência intelectual no CEJA. Quando se pronunciam os alunos fazem os seguintes comentários:

> Eu acho que posso dar atenção a eles, responder o que eles perguntam, chamar eles pros trabalhos em grupo. Eu sempre ajudo quando eles me pedem, mas eles procuram muito pouco. Ficam o maior tempo calados, eles são fechados. O fato é que eu nem pergunto nada. Nenhum professor dá atenção a eles. Agora o pior mesmo é os apelidos. São muito humilhantes. E eles não reagem. Eu não acho que eles atrapalham, pois se eles nem falam.

> Parece que nem estão ali. Sabe de uma coisa, eles ficam assim, meio aéreos. Mas também vou dizer: os professores deviam ficar mais junto deles e provocar a turma pra eles participarem. Parece que nem tem aqueles alunos na sala. (ELIAS, aluno da turma B)

> Aqui tem que ficar quieto no seu canto. Eu nunca passei constrangimento aqui não. Também eu sou muito quieto, nem olho pra ninguém. Tenho cuidado com o que eu falo. Eu tenho amizade com Elias e Felícia. Eles são mais velhos, mas tá bom. Eu acho que Joaquim era pra ser tratado com mais cuidado por todo mundo. E os professores podiam ter mais cuidado. Dar atenção. Fazer um, trabalho pra todo mundo aceitar ele. Mas eu sei que eu também não tenho esse cuidado de dar atenção a ele, nem a Felipe. A gente nem se lembra que eles tão ali na sala. Mas eu penso que se deixasse eles quieto era melhor. Pra que tanto apelido? Tomam as coisa de Joaquim. Até o livro dele, uma menina pegou e nunca devolveu. No refeitório Joaquim fica ali sozinho na mesa. Tem uns caras que vão lá e eu fico só olhando, mas eles não fazem nada, só riem, dizem o apelido. Ele lá calado. Eu não entendo porque ele não se levanta e sai pra outro canto. Eu acho que é medo. Eu mesmo não tenho coragem de chamar ele pra perto de mim. E se os caras se revoltarem comigo? Eu não sei como ele fica aqui. Ele é muito triste.
> (MARCEL, aluno da turma B)

Para Elias, é possível dar atenção aos alunos com deficiência intelectual, no entanto eles não o procuram e ele não lhes dirige a palavra. Marcel, por sua vez, admite não ter o cuidado de dar atenção aos mesmos. Os apelidos chamam a atenção de Elias e de Marcel e o primeiro ressalta o quanto são humilhantes.

Marcel descreve a forma particular de construção das relações interpessoais no CEJA demarcada pela tensão, pelo medo, pelo cuidado e vigilância permanentes com as posturas adotadas, com as palavras ditas, o que nos faz pensar no papel fundamental atribuído à palavra e à interação verbal (GÓES, 2000), considerando-se que "A palavra tem o poder de regular e de conferir um caráter mediador às relações.

No caso dos alunos com deficiência intelectual no CEJA, as mediações são realizadas por meio de palavras que regulam suas formas de participação nos grupos e os apelidos assumem o papel de identificá-los, sendo os mesmos coagidos a aceitá-los. Além dos apelidos que os distinguem, há uma função social que lhes é atribuída e deve ser preenchida: a de incapazes, de criaturas de Deus que devem ser toleradas e menos agredidas, mas que, no entanto, continuam abandonadas e excluídas.

A aluna Felícia faz questão de expor sua concepção de forma categórica, reforçando seu ponto de vista de que o CEJA não é o lugar em que os alunos com deficiência intelectual deveriam estar:

> Eu não tenho aproximação com eles. Eu acho que eles nem era pra estar aqui na EJA. Mas também, era pra tá aonde? Nas escolas de uma série só eles não podem tá, porque já passaram da idade. Também eu fico pensando assim: uns homem barbados desse, no meio das crianças nas escolas dão é mau exemplo. Eu penso assim: esse lugar não é pra eles. Não conhecem ninguém, ninguém se interessa por eles, nem professor, nem aluno. Também aqui não é fácil. Eu mesma não tenho amigos aqui. Só tenho colegas. Falo com um e com outro e tem uns que eu nem chego perto que são muito violentos. Esses aperreiam demais os deficientes. É apelido demais, tomam as coisas, é uma coisa horrível. Eu dou um conselho a um e a outro, mas tem uns que não dá. É melhor ficar calado. Por isso os deficientes vivem tão calados. (FELÍCIA, aluna da turma B).

É difícil a situação dos alunos com deficiência intelectual, bem como dos demais alunos do CEJA, no que concerne aos processos de relações interpessoais. As tensões são preponderantes, não havendo espaço para o equilíbrio de que fala Góes (2000) e mesmo alunos como Felícia, em sua condição de mais velha da turma, enfrenta dificuldades significativas no âmbito dos relacionamentos com o grupo. A aluna, apesar de seu posicionamento acerca da presença dos alunos com deficiência intelectual na turma, demonstra preocupação com o desinteresse de todos (professores e alunos) no sentido de propiciarem situações de participação dos mesmos junto aos demais.

Felícia tenta melhorar as condições vividas, pedindo ajuda à coordenadora, o que podemos comprovar em sua fala:

> Às vezes eu digo: professor, eu vou tomar água. Não sei se a senhora percebe, mas eu vou é chamar a coordenadora. Quando ela chega, acalma mais. Mas eu não quero que eles saibam, pra ficar com raiva de mim. E aqui tem um grupinho que é de gangue mesmo. Mas eu crio coragem e vou. É bom pra todos. Ninguém agüenta o barulho. Eu fico zonza. As vezes eu olho pros meninos deficientes e não sei como eles não tem um " troço". É apelidos, é rádio ligado nas alturas, as moças no celular com os namorados, é dança no meio da sala. Ô falta de respeito grande. Eu acho que a coordenadora podia, todo dia, tirar meia hora pra vir na sala, falar essas coisas que acalmam. Coisas que são importantes pra vida da gente. Coisas de paz, de pensar a vida.

Enquanto fala, Felícia registra, os meios encontrados para viabilizar melhores condições nos processos de relacionamentos na sala de aula, entre os alunos e professores, entre os próprios alunos com e sem deficiência intelectual. Para isso, às vezes, Felícia chama a coordenadora que lhe atende e consegue "acalmar" o grupo. Pensamos que tanto Felícia como a coordenadora Irene têm clareza do direito que as pessoas adultas no CEJA têm, de

acesso à educação, gozando das mesmas oportunidades que as demais pessoas inseridas nos processos de escolarização.

A postura de Irene diante dos conflitos e das dificuldades vividas pelos alunos, encorajam Felícia. Poderíamos dizer que a coordenadora tem "[...] em conta a voz das pessoas que estão em situação de exclusão social [...]" (FERNÁNDEZ, 2006, p. 61) no CEJA e, ao apoiá-las, "[...] permite que elas se sintam identificadas, motivadas e com expectativas de um futuro [...]." (FERNÁNDEZ, 2006, p. 61).

Isso foi relatado em uma das observações, sendo também perceptível quando Felícia afirma que a coordenadora poderia vir à sala de aula todos os dias, para falar "coisas que acalmam, coisas importantes pra vida".

Quando entrevistamos Felipe e Joaquim, alunos com deficiência intelectual da turma B, ouvimos dos mesmos:

> Eu não gosto daqui. Os alunos ficam bagunçando. Eu fico nervoso. Os meninos faz porcaria, fala palavrão, bate nas carteiras, vira as cadeiras, escuta o rádio bem alto. Eu não tenho amigo. Fico sozinho. Ninguém fala comigo. Mas eu posso inventar uma amiga? É Kaliany. Ela é só no meu pensamento. Tem muita gente na sala. Tem uns que bagunça demais. Mas ninguém faz nada de mal comigo. Mas elas não conversam comigo, ninguém conversa. Lá na ... (instituição especial) eu tinha muitos amigos. Eu sinto falta dos meus amigos da ... (nome da instituição) Eu quero falar, conversar, mas não tem ninguém. Eu sinto vontade de voltar prá ...(instituição). Mas eu quero aprender as coisa da EJA. Aqui ensina mais coisas de Geografia. Eu não saio da sala no intervalo, eu tenho medo. Eu fico copiando do quadro. Às vezes o meu amigo Joaquim também fica, mas não é toda vez. Um dia teve uma briga na sala. Eu fiquei aperriado. Aí eu pensei: vou embora daqui. Aí eu disse a mãe: eu não venho mais aqui. (FELIPE, aluno com deficiência intelectual do 4º período)

Felipe menciona a instituição especial com veemência. Há uma espécie de comparação entre a realidade do CEJA e da Instituição e Felipe faz isso com propriedade. As formas de relacionamentos na sala de aula são percebidas e criticadas por Felipe, que recrimina o comportamento dos alunos. O medo se faz presente na sua narrativa, assim como nos posicionamentos de outros entrevistados, provocando uma reflexão acerca dos modos como os afetos perpassam a vida escolar, suscitando (des)motivação e (in)segurança.

Joaquim se posiciona da seguinte forma:

> É assim, tiram muitas brincadeiras comigo, mas minha mãe disse pra eu ficar calado. É, os apelidos que eu não gosto. Eu quero que me chamem pelo meu nome. É tanto apelido que me chamam. Logo no começo das aulas botaram meu apelido de... esqueci agora... é o nome do hospital dos doidos... há, lembrei... João Machado. Aí, pronto. Eu até respondia pra ver se parava. Só tem um agora que me chama assim, mas eu não digo nada. Tenho medo. Ele é de gangue. Sim, também me chamam de lobo mau e de lobisomem. Eu penso que é porque eu sou assim, cabeludo. Também me chamam de robô. Eu acho que é por causa do meu jeito que eu ando. Não sei. Eu acho que só tem adulto. Não era pra ter isso. Mas eu tenho amigas na sala. Assim, eu tinha antigamente. Elas se afastaram, não sei porquê. Tão estranha pro meu lado. Tem Alice, tem Juliana, tem Raissa, tem Maria. Eu falo com elas e elas também falam comigo. Os menino não tem. Eles pegam muito minhas coisas, lápis, caneta, caderno, minha máquina (fotográfica). Aí Carlos faz o dever todo no meu caderno. Ele não traz o dele. Aí eu falo com Dona Irene. Ela diz que vai falar com ele. Mas ele pega de novo. O pior que tem é as brincadeiras de mau gosto, bota o pé no meio pra eu cair. Mas a minha mãe disse que tem que aceitar que é assim mesmo. (JOAQUIM, aluno com deficiência intelectual do 4º período)

O teor da exposição de Joaquim assume um caráter afirmativo das alegações dos demais alunos entrevistados. Joaquim dá seu testemunho sobre as formas como as relações interpessoais se efetivam entre o mesmo e os demais alunos da sala. Chama nossa atenção a quantidade de ocorrências de agressões diferenciadas, sem que haja uma intervenção mais rigorosa por parte daqueles que conduzem o processo de escolarização, no sentido de que essas relações assumam novas configurações.

O aluno fala dos apelidos que recebe e dos quais não gosta; da posse indevida de seu material escolar por parte de alguns; da violência de determinadas "brincadeiras de mau gosto" como ele denomina. Por fim, assume sua sentença, dada, inclusive, pela própria mãe: a de aceitar o que lhe fazem.

A aceitação de Joaquim às formas como lhe tratam, bem como as orientações de sua mãe para que assim proceda não acontecem por acaso. São resultantes do modo como as pessoas (inclusive sua mãe) o vêem e significam sua existência (KASSAR, 2000, p. 44), e que aos poucos vão encontrando ressonância.

Assim podemos compreender Joaquim quando o mesmo fala:

> Eu tenho muito medo de cair na sala (convulsionar) Tenho medo dos meninos ver e aí quando eu voltar, eles não vão me aceitar mais aqui. Na outra escola, a professora fez minha mãe me tirar. Ela e os meninos ficavam com medo de mim na sala. Eu não conto dos meus desmaios a ninguém aqui. É muito ruim. Eu também tenho medo. Sei que é coisa ruim. Só quem sabe é Dona Irene. Mas também aqui eu nunca tive. Ainda bem né? (JOAQUIM, aluno com deficiência intelectual da turma B)

Os medos de Joaquim com relação aos seus desmaios são justificados. Um quadro de convulsão recebe as mais diversas interpretações, que se traduzem em explicações totalmente irreais, e quanto maior o desconhecimento, maiores são os mitos sobre a questão.

A realidade enfrentada por Joaquim já se apresenta bem demarcada pelas concepções do grupo sobre a deficiência intelectual. O preço que o aluno paga é bastante significativo, em função das características físicas que apresenta e que lhe rendem apelidos que o desqualificam. Logo, assumir um quadro de convulsões diante desse grupo seria, sem dúvida, estarrecedor no que tange aos processos de relações interpessoais do mesmo junto aos demais.

Os relatos das experiências de Felipe e de Joaquim remetem à perspectiva histórico-cultural, para quem "[...] a constituição social do ser humano se dá com base em um complexo desenvolvimento da pessoa em seu meio. É através das relações sociais que a consciência individual aparece e se desenvolve. (KASSAR, 2000, p. 44).

Logo,

> As relações sociais tornam-se funções psicológicas por meio de um processo de internalização, que é possibilitado na/pela produção de signos. A internalização ocorre com a assimilação e a reelaboração da linguagem, lócus em que transita e se constitui o pensamento socialmente disseminado. (KASSAR, 2000, p. 44).

As concepções dos professores sobre o aspecto das relações interpessoais, o qual se apresenta como fundamental nos processos de educação inclusiva em qualquer modalidade educacional são dignas de atenção e, consequentemente, de busca por estratégias de mudanças.

Os valores humanos, morais, éticos e políticos que perpassam as relações interpessoais constitutivas do campo de pesquisa nos levam a enfatizar a necessidade de atenção às concepções dos professores sobre as relações interpessoais, aspecto que se apresenta como fundamental nos processos de educação inclusiva em qualquer modalidade educacional e, consequentemente, de busca por estratégias de mudanças.

Essa afirmativa tem como base, além dos dados das entrevistas, as observações realizadas na escola, situações em que pudemos presenciar nos modos de interação estabelecidos, as dificuldades enfrentadas por professores e alunos, tais como o desrespeito para com Joaquim, por exemplo, quando uma colega toma seu livro emprestado, não devolvendo durante o ano inteiro ou quando um colega, sem pedir licença, pega seu caderno, deixando o mesmo impossibilitado de fazer a atividade. É nesse ambiente de tensão constante

que os alunos com deficiência intelectual da turma B vivem a inclusão no CEJA. Expressa-se a falta de uma ação cordial, respeitosa, de confiança entre professores e alunos, ou entre os alunos com e sem deficiência intelectual. Os professores parecem desconsiderar que [...] O aspecto emocional do indivíduo não tem menos importância do que outros aspectos e é objeto de preocupação da educação nas mesmas proporções em que o são a inteligência e a vontade. (VYGOTSKY, 2001b, p. 144 -146).

Poderíamos afirmar que nos processos de relações interpessoais os alunos com deficiência intelectual são considerados pelos demais, como pessoas sem a menor capacidade de reação aos tratamentos que lhes são dirigidos, o que pode ser facilmente percebido, por exemplo, nas formas como lhe dirigem a palavra, como pegam seu material, como o professor orienta sua atividade. Há nesses relacionamentos uma falta de domínio sobre as emoções que se instauram "[...] de modo perturbador e destrutivo [...]" e que precisam ser dominadas e incluídas "[...] na rede global do comportamento quando elas estiverem ligadas a todas as outras emoções [...]" o que se constitui "[...] tarefa essencial da educação [...]" (VYGOTSKY, 2001b, p. 146).

É possível inferir que a situação decorre da forma como a humanidade sempre tratou a questão, tratamento esse que perpassa as diferentes culturas, ao longo dos séculos, fazendo com que, as pessoas com deficiência intelectual sejam consideradas seres inferiores. Podem mudar as formas de assistência e de encaminhamentos, mas, as formas de julgamento acerca das condições desse segmento populacional têm permanecido no cerne das relações sociais e interpessoais em todas as instâncias, em todos os lugares.

O que queremos dizer é que as formas de tratamento utilizadas nas relações interpessoais entre os alunos e professores no CEJA, em função das ponderações feitas anteriormente, se apresentam desprovidas de sentimentos positivos e a situação se torna ainda mais acirrada, quando nos referimos aos alunos com deficiência intelectual, em função dos (pre) conceitos, histórica e culturalmente arraigados sobre os mesmos.

Tais conceitos, por sua vez, são construídos a partir da formação dos processos psicológicos específicos, que dão configuração de unicidade às histórias pessoais e singulares de cada pessoa (OLIVEIRA; RÊGO, 2003). Assim, "Em cada situação de interação com o mundo externo o indivíduo encontra-se em um determinado momento de sua trajetória particular, trazendo consigo certas possibilidades de interpretação e ressignificação do material que obtém dessa fonte externa." (OLIVEIRA, 1997, p. 56).

Joaquim, certamente, não se sentia bem com os jeitos que os outros utilizavam para se dirigir à sua pessoa. No entanto, assumia os nomes de "João Machado" Lobisomem, Robô ou Zé Tortim, impostos pelos colegas, assim como assumia a orientação dada pelo professor para fazer a cópia de um conteúdo de determinada disciplina, sem qualquer explicação sobre o mesmo.

Em sua condição de adulto com deficiência intelectual, Joaquim consegue realizar uma interpretação coerente sobre as situações vividas. Ele tem dimensão de que não é correto ser tratado assim, no entanto, em decorrência das posições de subordinação, de incapacidade, de interdição que lhe foram impostas a vida inteira, e que demarcaram seus processos de construção psicológica individual, ele aceita "o jogo de relações" estabelecido na escola, partindo do princípio de que, para com sua pessoa, é assim que deve ser. Aliás, podemos dizer que, de acordo com a história, é assim que tem sido durante toda sua vida, nas mais diversas instâncias, de maneiras mais ou menos acentuadas.

Apesar da aceitação à condição que lhe é imposta, Joaquim percebe nitidamente as formas de tratamento diferenciadas que recebe. Isso pode ser considerado em seu depoimento, quando questiona o fato de não ser aprovado:

> É muito importante a escola. Quando eu cheguei aqui eu sabia muito pouco, agora eu já sabia ler. Aprendi na outra escola. Mas desde que eu vim pra cá que eu tô nesse ano. Eu nunca passo. Eu preciso passar. Mas também eu sei que a culpa é minha. É porque eu falto muito. Eu vou ver se no outro ano eu falto menos. Dona Irene diz que eu não passo porque eu falto. Mas os outros também faltam. Mas eles passam. É assim mesmo. (JOAQUIM, aluno com deficiência intelectual da turma B).

Logo, percebemos que não é possível distinguir a questão da afetividade da questão da formação da personalidade das pessoas, pois, de acordo com Vygotsky "A personalidade não representa uma entidade intrapsiquíca substanciada, mas sim um sistema complexo integrador da vida psíquica individual, que participa do sentido que as experiências têm para o sujeito." (OLIVEIRA, 2003, p. 31).

Nessa perspectiva, como diz Vygotsky (2001b, p. 143) "[...] abre-se para o pedagogo, via emoções um meio sumamente rico de educação [...]", pois "[...] nenhuma forma de comportamento é tão forte quanto aquela ligada a uma emoção".

Para Vygotsky

> [...] se quisermos suscitar no aluno as formas de comportamento de que necessitamos teremos sempre que nos preocupar com que essas reações deixem um vestígio emocional nesse aluno. Nenhuma pregação moral educa

> tanto quanto uma dor viva, um sentimento vivo, e neste sentido o aparelho das emoções é uma espécie de instrumento especialmente adaptado através do qual é mais fácil influenciar o comportamento. As reações emocionais exercem a influência mais substancial sobre todas as formas do nosso comportamento e os momentos do processo educativo [...] A emoção não é um agente menor do que o pensamento (VYGOTSKY, 2001b, p.143-144).

Dessa forma, quando analisamos as condutas dos demais alunos e professores, partimos do princípio de que os impasses presentes nos processos de escolarização, os sentimentos de revolta com a situação vivida, a forte presença de afetos negativos (ansiedade, raiva, culpa, tristeza, revolta) nos processos de relações interpessoais vividos na escola, interferem na visão e no julgamento da pessoa com deficiência intelectual como alguém que não tem valor social e que, portanto, pode ser tratada de qualquer jeito, esvaziando-se assim as relações da possibilidade de valorização do outro, de reconhecimento de sua diferença como aspecto de sua humanidade.

No decorrer do trabalho de pesquisa, por ocasião das entrevistas, ouvimos de um ou de outro a afirmação de que os alunos com deficiência intelectual não incomodam, são educados, são tratáveis, são interessados, são calados, são tímidos, mas não ouvimos de ninguém, a afirmação de que eles são queridos, são partícipes ou participativos, são amigos, são considerados nos grupos, são capazes, são colaboradores efetivos dos processos em sala de aula e nos demais ambientes da escola.

Nas observações realizadas, percebíamos que, mesmo com todas as dificuldades vividas nas duas turmas, os alunos, na medida em que se identificavam uns com os outros, iam descobrindo interesses e motivações recíprocas e iam se agrupando, formando duplas, trios ou grupos maiores. As turmas eram formadas de grupos bem heterogêneos: os indisciplinados, os agressivos, os calmos, os destemidos, os interessados, os desinteressados.

No entanto, os alunos com deficiência intelectual não conseguiam se agrupar com ninguém, a não ser entre eles mesmos. Na turma A percebemos que o grupo (dos alunos com deficiência) ficou mais coeso, talvez pelo fato de serem quatro alunos. Sentavam sempre perto um do outro, desciam juntos para o restaurante e lá também ficavam juntos. Na turma B, a solidão de Joaquim sempre foi gritante, até porque Felipe frequentou muito pouco tempo, deixando de vir à escola no mês de junho.

O teor dos relatos e das observações foram cruciais durante o processo de análise sobre as formas de relações interpessoais vivenciadas no CEJA, no sentido de confirmarem as o entrelaçamento dialético entre emoção e cognição, como componentes dos processos

psicológicos e do desenvolvimento da consciência de um modo geral (OLIVEIRA; REGO, 2003). Podemos afirmar que o ambiente se constitui como campo de conflitos gerados, em sua maioria, pelos preconceitos enraizados histórica e culturalmente, pelos julgamentos negativos, pela intolerância às diferenças e à diversidade, pela suposição de incapacidade das mesmas.

7 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

É chegada a hora de tecermos nossas considerações, com o propósito de apresentarmos algumas conclusões sobre o assunto que nos propomos investigar e sobre o qual nos debruçamos ao longo desse percurso.

Assunto que, inicialmente, nos aparecia envolto em um sem número de pressupostos, de indagações, de dúvidas, de possíveis probabilidades e que, aos poucos, foi se desnudando, se revelando, através de falas que consistiram em denúncias, lamentos, críticas, desabafos, constatações, pontos de vista, jeitos diferentes de ver, sentir e viver com e das pessoas com deficiência intelectual em um ambiente educacional para jovens e adultos, bem como através de atos e posturas resultantes de concepções que bem demarcam os processos de inclusão dessas pessoas na EJA.

Iniciamos o trabalho com uma hipótese, que deu origem ao nosso objeto e objetivos durante a pesquisa realizada. Tínhamos uma meta definida, que consistia em confirmar nossa tese de que "a inclusão de pessoas com deficiência intelectual na EJA depende, efetivamente, das concepções de professores e alunos acerca de alguns aspectos preponderantes nos processos de escolarização dessas pessoas, nessa ratifica quando, a partir do material conseguido através dos questionários, entrevistas e observações, selecionamos os aspectos que se constituíram tópicos de análise, sobre os quais tecemos os comentários a seguir.

Buscamos compreender os posicionamentos dos participantes sobre a proposta de inclusão escolar. Conforme já elucidamos, quando perguntamos aos entrevistados sobre a inclusão, tínhamos outra dimensão acerca de suas concepções sobre o assunto. Esperávamos confirmar o conceito de inclusão vigente e determinante das práticas inclusivas propostas nos inúmeros programas, projetos e movimentos instituídos nas mais diversas áreas das políticas públicas vigentes na sociedade, e mais especificamente, na educação.

No entanto, nos deparamos com uma situação completamente diferente, na qual a inclusão se apresenta aos entrevistados como um movimento ineficaz, que não dá conta do fim ao qual se destina, se constituindo em um mecanismo de exclusão, uma vez que, sob sua égide, os poucos direitos considerados legítimos são negados, como por exemplo, o direito à educação em salas ou instituições especializadas para as pessoas jovens e adultas com deficiência intelectual.

Um espaço segregado, apropriado para essas pessoas continuarem seus processos de escolarização é, na concepção de alunos e professores, o espaço ideal. Disso discordam os que

têm a deficiência. Para estes, apesar das dificuldades vividas, já relatadas e discutidas anteriormente, ou mesmo da saudade sentida das experiências vivenciadas nas instituições, a EJA é o espaço de escolarização que lhes condiz nesse momento da vida, o lugar onde "aprendem coisas de escola". Logo, seus posicionamentos justificam a proposta de inclusão vigente e reafirmam a necessidade de sua atuação e participação, como alunos, nessa modalidade de ensino.

No entanto, pela desigualdade da luta, manifestada através da rotulação de incapacidade que lhes é atribuída, os alunos com deficiência intelectual não conseguem se sustentar no processo de escolarização e, dessa forma, a inclusão não acontece de fato em espaços como o do CEJA.

As concepções arraigadas sobre a inclusão como movimento que exclui, por parte dos professores e alunos, certamente, empurram os alunos com deficiência para a exclusão real, que se manifesta através das ausências constantes, dos medos, das humilhações, dos desânimos, da tristeza, da solidão, até mesmo da desistência de vir à escola, resultando nas interrupções e retornos que caracterizam seus processos de escolarização, apesar da vontade de permanecer na instituição escolar.

Ao averiguar como é considerada a deficiência intelectual, as concepções dos participantes revelam-se atreladas aos modos de significação da inclusão, acima referidos. De acordo com os posicionamentos dos entrevistados, e a partir do que observamos em salas de aula, a deficiência intelectual é concebida como uma condição incapacitante ou mesmo como uma doença que resulta na impossibilidade de desenvolvimento afetivo e intelectual, definindo-se como uma condição de permanente infantilidade. Tal concepção coloca-se como aspecto que dificulta e até impede a realização desse processo no CEJA.

Essa forma de conceber a deficiência intelectual imputa às pessoas uma situação de isolamento que resulta em sofrimento e que apesar de percebido e apontado por parte de professores e alunos, não provoca mudanças de atitudes, tornando-se a situação mais adversa, a cada dia.

Foi relevante identificarmos o tipo de conhecimento expresso pelos participantes da pesquisa sobre a deficiência intelectual, principalmente os profissionais, graduados e graduandos, com experiência de trabalho na escola regular (com exceção de um estagiário), num contexto em que alunos com essa condição frequentam as instituições escolares há bastante tempo.

As falas dos participantes, bem como as situações presenciadas durante as observações, demonstraram a reprodução de ideias arcaicas sobre o tema e concepções baseadas no senso comum. A compreensão da deficiência intelectual como "doença" se sobrepõe às perspectivas que atualmente norteiam a abordagem da questão. Os participantes desconsideram (com exceção de uns poucos) as condições sociais de aprendizagem e desenvolvimento que se apresentam, no ambiente do CEJA, para as pessoas com deficiência intelectual.

Educadores e alunos não diferenciam a deficiência intelectual da doença mental, fazendo uma relação direta entre uma e outra, dando às mesmas um caráter indevido de imutabilidade e atribuindo às pessoas, toda a responsabilidade pelas suas dificuldades de aprendizagem, de socialização, de desenvolvimento no espaço da escola.

A análise também aponta para a lacuna que se apresenta nos processos de capacitação para atendimento a esse público, nos cursos de graduação e nos cursos de formação profissional continuada, dentro ou fora das instituições de ensino. As posições expressas pelos professores, estagiários e coordenadora revelam que esses docentes não têm a dimensão exata do que tal deficiência significa, do que decorre, o que acarreta e como as pessoas que a apresentam podem e devem ser tratadas, em sua condição de jovens e adultos aprendizes na escola e nas demais instâncias de suas relações humanas e sociais.

Relegar a questão da deficiência intelectual às ideias devastadoras que permeiam o senso comum não é admissível, quando pensamos em profissionais do ensino, pessoas que estão sendo preparadas para o exercício da profissão em cursos superiores de Pedagogia e outras Licenciaturas Plenas, em um momento da história em que o paradigma da inclusão escolar apresenta mais de quinze anos. A realidade exposta no presente trabalho se traduz em duas possibilidades: ou as instituições de ensino superior continuam sem considerar a importância de transformar as questões relativas à inclusão escolar em conteúdos de disciplinas obrigatórias aos currículos dos cursos de graduação ou os profissionais efetivos e estagiários apesar dos estudos e das discussões realizadas no âmbito da academia, não deram ou dão aos mesmos a relevância devida.

A situação das pessoas com deficiência intelectual se encontra perpassada por uma não aceitação velada, amparada no discurso de que não há preconceito, sem que, no entanto, atitudes e ações se manifestem para que tal discurso se materialize. Parece que, no imaginário de todos, não há solução para casos imutáveis, como a deficiência intelectual, assim considerada.

Dessa forma, assim como ocorre com a concepção de inclusão, as configurações sobre a deficiência intelectual, apresentam-se como um aspecto preponderante no processo de escolarização, incidindo diretamente nas condições de inclusão dessas pessoas na EJA e, mais especificamente, no CEJA, campo de pesquisa, dificultando a participação e a permanência desses alunos no ambiente escolar, em uma perspectiva inclusiva.

Quando abordamos aspectos relativos às práticas de ensino e aprendizagem, com o intuito de avaliar como se desenvolve o fazer pedagógico junto aos professores e alunos, constatamos que as condições impostas aos alunos com deficiência intelectual apresentam-se extremamente contraditórias. Para os entrevistados, eles são alunos interessados, educados, comportados, que, infelizmente, não aprendem. E não aprendem porque não conseguem. E não conseguem porque têm deficiência intelectual. E porque têm deficiência intelectual não deveriam estar na EJA e sim em um lugar especial, onde os professores soubessem como ensinar, o que ensinar, para que ensinar.

Em seus discursos os professores titulares enfatizam os seus pontos de vistas sobre a presença dos alunos com deficiência intelectual em salas de aula do CEJA e sobre seus limites de atuação. A análise traz à tona o preconceito, a negatividade e a desconfiança frente aos modos de participação desses alunos nesses processos. O trabalho desvenda o preconceito também em relação ao aluno sem deficiência. Para os professores, estes alunos têm a deficiência da condição de vida que, aos olhos dos profissionais, eles parecem ter escolhido.

Os processos de ensinar e aprender, separados com fins de análise, são relacionados quando as falas dos participantes expressam sua inter-relação. Os limites, erros e acertos do ensino definem as possibilidades e modos de aprendizagens. O desafio às possibilidades de aprendizagem dos alunos pressupõe o desafio de ensino. Do ensino predominantemente pouco criativo, repetitivo e sem significação resulta o desinteresse e a indisciplina. As opiniões dos professores sobre os modos de aprender dos alunos têm seu correlato nas opiniões dos alunos sobre os modos de ensinar dos professores. Eles revelam suas concepções sobre o ensinar-aprender, quando elogiam ou criticam as formas de ensino, de utilização dos livros didáticos, de organização dos períodos de aulas, das relações estabelecidas.

Ao desvendarmos suas concepções sobre o tema, a análise aponta para as dificuldades de professores e alunos na construção de práticas de ensino-aprendizagem no campo de pesquisa. Constatamos que os professores não ensinam como poderiam, nem aos alunos com deficiência intelectual, nem aos demais. Aos primeiros sob a justificativa de que não adianta, pois os mesmos não aprendem, tendo em vista a supremacia da deficiência em suas vidas, e

aos segundos, sob a justificativa de que não querem aprender, de que não têm perspectivas de futuro. Evidencia-se como os professores ensinam e assim destacam-se os resultados de uma formação acadêmica e continuada lacunar e deficitária quanto ao trabalho com todos os alunos.

Na análise apontamos a diversidade e a semelhança das posições expressas. Destacamos a presença/ausência de conhecimentos, sensibilidade, consciência crítica e posição ética dos docentes frente à questão da inclusão escolar de pessoas com deficiência intelectual e as possibilidades de ensino e aprendizagem que podem emergir na EJA, considerando-se a heterogeneidade dos grupos e os objetivos que definem essa modalidade de ensino. Entre os docentes, prevalece uma posição contrária à inclusão desses alunos neste espaço educacional e a ideia de que a instituição e ensino especial é para eles o mais pertinente. Mas, registra-se por parte de um professor estagiário, a concepção da EJA como espaço de ensino e aprendizagem onde a inclusão pode ser possível e é necessária.

Abordando os aspectos de ensino e aprendizagem, a análise revela a distância entre as práticas e o projeto político pedagógico que perfaz essa modalidade de ensino. Ressaltamos que o projeto da escola, campo de pesquisa, não faz referência ao atendimento de pessoas com deficiência intelectual ou qualquer outra deficiência, à inclusão escolar desses alunos, embora a existência da oferta de EJA, no turno da tarde, nesta instituição, esteja diretamente vinculada à matricula dos mesmos.

De forma repetida e contundente, os depoimentos apontam para concepções relativas aos processos de ensinar e aprender relacionados aos alunos com deficiência intelectual, onde o inatismo e a dimensão biológica prevalecem como fundamento de um princípio organizador do trabalho pedagógico dirigido a todos os alunos: o desenvolvimento determina as aprendizagens e na falta daquele, estas são impossibilitadas. Essa concepção, contrária aos fundamentos de uma perspectiva inclusiva, perfaz um ensino conduzido de forma aleatória, marcado pelo descompromisso com as especificidades dos objetivos da EJA, bem como pela desconsideração das especificidades dos alunos e pela desvalorização dos saberes por eles já apropriados em sua condição de jovens e adultos que são.

Na análise, o intuito de conhecer como se dão as relações interpessoais entre os participantes dos processos de escolarização tem como base o princípio de que as interações sociais, são a fonte do desenvolvimento humano e que nelas as dimensões da existência pessoal ganham forma. Assim, procuramos evidenciar o que, no processo de pesquisa, coloca-se como aspecto crucial na efetivação da inclusão escolar, ou seja, os modos de relação entre

os participantes e as concepções destes sobre esses modos de interagir, sobre as relações interpessoais vividas na escola. O destaque dado às concepções de docentes e alunos sobre relações interpessoais tem também como base, o fato de entendermos que a dimensão pedagógica de realização do trabalho não apaga as subjetividades, a dimensão pessoal de significação e relação com o tema.

Nesta direção, a pesquisa desvenda um modo de conceber a relação professor-aluno, por parte de professores e alunos, estreitamente vinculado ao modo de viver essa relação: um modo no qual as pessoas *em relação* na escola, ensinando e aprendendo, mesmo quando se colocam numa posição crítica frente ao que de negativo se impõe como modelo, não se implicam no sentido de responsabilização pela mudança, pois não se percebem como partícipes, construtoras dessa negatividade.

As falas e observações revelam relações interpessoais marcadas pelo isolamento dos alunos com deficiência, pela ignorância à sua presença, pela falta de cordialidade, de solidariedade, de acolhimento, de respeito e, principalmente, de consideração da dimensão afetiva implicada neste processo.

Ações de violência simbólica e concreta contra esses alunos se revelam nos questionários e observações, tornando compreensíveis a insegurança, o retraimento, a resignação e o medo que relatam, colocando-se como condição e modo de relação interpessoal que prepondera, pautada no desrespeito, na intolerância, na descrença. As análises apontam que os professores não acreditam na possibilidade de existência de relacionamentos verdadeiros, significativos, positivos, entre os alunos com deficiência intelectual e os demais. E, entre outras coisas, por assim conceberem esse aspecto, não fazem nenhum movimento para superar as dificuldades presenciadas. O que se destaca é o fato de aparentemente não compreenderem essas relações, referidas como tão negativas, como constitutivas do desenvolvimento humano, dos processo de ensino e aprendizagem como objetivados pela escola.

Se alguns professores e alunos participantes da pesquisa criticam e repudiam os modos como essas relações se estabelecem, por outro lado, não se implicam, não fazem referência ao papel que desempenham na construção desses processos e dessa negatividade, quando se omitem, quando desconfiam, desconsideram e infantilizam os alunos com deficiência intelectual, quando deslocam do social para o biológico, para o individual as causas e explicações dos modos de estabelecimento dessas relações.

Não parecem compreender que a socialização que tem lugar no âmbito da escola, não deixa de ocorrer quando a negatividade se impõe nos processos educacionais, deixando-nos a reflexão sobre o que essa experiência de inclusão, marcada sobre modos de conceber tão adversos e tão diversos do que o discurso de educação inclusiva propõe, pode desencadear nesses alunos e professores.

No campo de pesquisa, assim como em qualquer escola, como já argumentamos, o processo de inclusão exige mudanças: pedagógicas, curriculares, conceituais e atitudinais que, por sua vez, solicitam mudanças pessoais. Na análise, nossa discussão aponta que o processo de inclusão exige engajamento político e ético, o qual, por sua vez, exige a mudança dos modos de conceber as relações entre as pessoas, a compreensão de seu caráter social e constitutivo, do papel que desempenham no desenvolvimento de cada um e do grupo.

A análise enfatiza o que defendemos como tese: sem que aconteçam alterações significativas nas concepções dos participantes sobre os aspectos estudados, essa modalidade de ensino não terá condições de oportunizar a inclusão desses alunos em seus espaços institucionais.

Quando destacamos alguns aspectos como preponderantes à reflexão sobre os modos de conceber a inclusão em curso na EJA, não queremos negar a importância de tantos outros que dão forma ao processo. Porém, os demais aspectos nem sempre são imprescindíveis quando falamos de alunos jovens e adultos com deficiência intelectual, uma vez que, em casos como o estudado, o que se torna imperativo, conforme pudemos constatar é: a compreensão da inclusão e do que representa em termos sociais; a compreensão da deficiência intelectual como algo que não impede o desempenho cognitivo embora o "condicione"; a compreensão das práticas de ensino e aprendizagem e das relações interpessoais como constitutivas desse desempenho. Esses aspectos, entendidos como condições do processo de inclusão, dependem, efetivamente, da concepção que professores e alunos têm a seu respeito.

Considerando os limites que resultam de um estudo de caso, compreendemos que o trabalho cumpre seus propósitos, também apontando para a necessidade de atenção e maior investigação dos processos de inclusão na EJA e das concepções que os perpassam. Concluímos constatando esse desafio, essa necessidade, partindo do princípio de que todos os alunos têm direito a uma escola melhor e que aos alunos com deficiência intelectual não pode restar a perspectiva de realidades como a pesquisada. O desafio, portanto, é trabalhar para que se torne realidade uma EJA menos excludente e mais promissora e assim, o desejo de

aprender manifestado pelos alunos com e sem deficiência intelectual possa ser considerado e realizado, em uma perspectiva de inclusão escolar para todos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

ALVES, Jefferson Fernandes. No meio do caminho tinha um obstáculo: a leitura da imagem para (e com) o outro. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES. Gláucia Nascimento da Luz (Orgs.). **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal. 2008, p. 367-380.

ALVES, Zélia Maria Mendes Brasoli; SILVA, Maria Helena G. F. Dias da. **Análise Qualitativa de dados de entrevista: uma proposta**. Ribeirão Preto: Paidéia. V.2, jul. 1992.

AMARAL, Ligia Assunção. **Pensar a diferença/deficiência**. Brasília: CORDE, 1994.

ANDRADE, Eliane Ribeiro. Os sujeitos educandos na EJA. In: TV Escola, Salto para o Futuro. Educação de Jovens e Adultos: continuar... aprender por toda a vida. Boletim, 20 a 29 set. 2004a. Disponível em< http://www.cereja.org.br/arquivos_upload/saltofuturo_eja_set2004_progr3.pdf >Acesso em 10 dez. 2011.

ARANHA, Maria Salete Fábio. Educação Inclusiva: Transformação social ou retórica? In: OMOTE, Sadao (Org.) **Inclusão:** intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004, 37-60.

ARROYO, Miguel G. A Educação de jovens e adultos em tempos de exclusão. In: Revista de Educação de Jovens e adultos. São Paulo: nº 11, 2001, p. 9-20.

_____. Educação de jovens e adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES Leôncio; GIOVANETTI, Maria Amélia G. Castro; GOMES, Nilma Lino (Orgs.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 19-50.

ASSEMBLEIA DO FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. Dakar, Senegal, em 11 de fevereiro de 2011. Disponível em: < http://fsm2011.org/br/assembleia-do-forum-mundial-de-educacao>. Aceso em: 18 ago. 2011.

BAUER, Martin W.; GASKELL, George. **Pesquisa Qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. 2. ed. Tradução de Pedrinho A. Guareschi. Petrópolis: Vozes, 2003.

BISAILLON, Robert. A escola na encruzilhada. In: DELORS, Jacques (Org.). **A educação para o século XXI:** questões e perspectivas. Porto Alegre: Artmed, p.239-241, 2005.

BRANDÃO, Maria Helene N. **Introdução à análise do discurso**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 1993.

BRASIL. **Decreto-lei nº. 5.452, de 1º de maio de 1943**. Aprova a consolidação das leis do trabalho. Brasília: 1943. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/Del5452.htm>. Acesso em: 18 ago.2010.

_____. **Lei nº. 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L4024.htm>. Acesso em: 16 ago.2011.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 9. ed. São Paulo: Atlas, 1988.

_____. **Lei nº. 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Brasília:1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 16 ago. 2010.

_____. **Política Nacional de Educação Especial**. Orienta o processo de "integração instrucional" que condiciona o acesso às classes comuns do ensino regular. Brasília: 1994.

_____. **Lei nº. 9.394, de 23 de dezembro de 1996**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: 1996. Disponível em: <http://www. planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 26 ago.2010.

_____. **Declaração de Salamanca sobre necessidades educativas especiais**. Tradução de Edilson Alkmim da Cunha. 2. ed. Brasília: CORDE, 1997a.

_____. **Decreto nº 6.094, de 24 de abril de 1997**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. Brasília: 1997b. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em: 03 set. 2010.

_____. **Decreto nº. 3.298, de 20 de dezembro de1999**. Regulamenta a Lei nº 7.853 de 24 de outubro de 1989. Dispõe sobre a política nacional para a integração da pessoa portadora de

deficiência, consolida as normas de proteção, e dá outras providências. Brasília: 1999. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d3298.htm>. Acesso em 10 jun.2010.

_____. **Resolução CNE/CEB nº. 01, de 05 de julho de 2000**. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos. Brasília: 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012000.pdf> Acesso em: 02 jun.2010.

_____. **Lei nº. 10.097, de 19 de dezembro de 2000**. Regulamenta o trabalho aprendiz. Brasília: 2000. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L10097.htm>. Acesso em: 10 jun.2010.

_____. **Educação para todos: o compromisso de Dakar**. 2. ed. Brasília: UNESCO/CONSED, Ação Educativa, 2001a.

_____. **Resolução CNE/CEB nº. 02, de 11 de setembro de 2001**. Institui diretrizes nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2001b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 16 jun.2010.

_____. **Lei nº. 10.172, de 09 de janeiro de 2001**. Aprova o plano nacional de educação e dá outras providências. Brasília, 2001c. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 10.06.2010.

_____. **Decreto nº. 3.956, de 08 de outubro de 2001**. Promulga a Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação contra as Pessoas Portadoras de Deficiência. Brasília, 2001d. Disponível em: < http://www.usp.br/drh/novo/legislacao/dou2001/df3956.html>. Acesso em: 20.09.2011.

_____. **Série**: Educação Inclusiva. ARANHA, Maria Salete Fábio (Org.). Brasília: MEC/SEESP. 2004a 28 p.

_____. **Educação**: um tesouro a descobrir. – 9. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2004.

_____. **Decreto nº. 6.094, de 24 de abril de 2007**. Dispõe sobre a implementação do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, pela União Federal, em regime de colaboração com Municípios, Distrito Federal e Estados. Brasília: 2007. Disponível em:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/Decreto/D6094.htm. Acesso em 10 nov. 2010.

_____. **Decreto nº. 6.214, de 26 de setembro de 2007**. Regulamenta o benefício de prestação continuada da assistência social devido à pessoa com deficiência e ao idoso de que trata a Lei nº 8.742, de 7 de dezembro de 1993, e a Lei nº 10.741, de 1º de outubro de 2003. Brasília: 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6214.htm>. Acesso em: 10 nov. 2010.

_____. **Decreto nº. 6.215, de 26 de setembro de 2007**. Estabelece o compromisso pela inclusão de pessoas com deficiência. Brasília: 2007. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6215.htm Acesso em: 08 out. 2010.

_____. **Decreto nº. 6.481, de 12 de junho de 2008**. Regulamenta os artigos 3º e 4º da Convenção 182 da Organização Internacional do Trabalho (OIT) que trata da proibição das piores formas de trabalho infantil e ação imediata para sua eliminação, e dá outras providências. Brasília: 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/decreto/d6481.htm>. Acesso em: 16 out.2010.

_____. **Decreto nº. 186, de 09 de julho de 2008**. Aprova o texto da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e de seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova Iorque, em 30 de março de 2007. Brasília: 2008. Disponível em: http://portal.mj.gov.br/corde/arquivos/pdf/DECRETO%20LEGISLATIVO%20N.pdf. Acesso em: 16 out. 2010.

_____. Portaria nº. 88, de 28 de abril de 2009 (MTE/SIT). Dispõe sobre os locais e serviços considerados perigosos ou insalubres, proibidos ao trabalho do menor de 18 (dezoito) anos. Brasília: 2009. Disponível em: <http://carep.mte.gov.br/legislacao/portarias/2009/p_20090428_88.pdf>. Acesso em: 20 out.2010.

_____. **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. Brasília: 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2009/Decreto/D6949.htm>. Acesso em: 05 nov.2010.

_____.**Marco da Ação de Belém**. VI CONFINTEA. Ministério da Educação; Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura (UNESCO). Brasília, 2010a.

_____. **Resolução CNE/CEB nº. 03, de 15 de junho de 2010**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA. Brasília: 2010b. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?Itemid=866&id=14906&option=com_content&view=article>. Acesso em: 07 nov.2010.

_____. **Decreto nº. 7.611, de 17 de novembro de 2011**. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Brasília: 2011. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7611.htm> Acesso em: 03 jan. 2012.

_____. **Decreto nº. 7.612, de 17 de novembro de 2011**. Institui o Plano Nacional de Direitos da Pessoa com Deficiência-Plano Viver sem Limite. Brasília: 2011. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2011/Decreto/D7612.htm.>. Acesso em: 03 jan. 2012.

BRITO, Jéssica; CAMPOS, Juliane P.P. **Escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual:** algumas considerações sobre as pesquisas em dissertações e teses no período de 1988 a 2008. In: IV Encontro Nacional dos Pesquisadores em Educação Especial. São Carlos: 2010.

BRUNEL, Carmen. **Jovens cada vez mais jovens na educação de jovens e adultos**. Porto Alegre: Mediação, 2004.

BUENO, José Geraldo da Silveira. **A educação especial nas universidades brasileiras**. Brasília: MEC/SEESP, 2002.

CAREGNATO, Rita Catalina Aquino; MUTTI, Regina. **Pesquisa qualitativa:** análise de discurso versus análise de conteúdo. In: Revista Texto & Contexto Enfermagem, Florianópolis: out-dez; 15 (4), 2006, p. 679-684.

CARTA DE PRINCÍPIOS DO FÓRUM MUNDIAL SOCIAL 2011 EM DAKAR. Disponível em: <http://fsm2011.org/br/assembleia-do-forum-mundial-de-educacao>. Acesso em: 10.09.2011.

CARVALHO, Maria de Fátima. **Aspectos da dinâmica interativa no contexto da educação de jovens com síndrome de Down**. Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-graduação. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos: 1995.

_____. **Cognição, Linguagem e Deficiência Mental**: As Contribuições de Lev Vigotsky para sua Compreensão.. In: II Encontro Internacional Linguagem, Cultura e Cognição: Reflexões para o Ensino, 2003, Belo Horizonte, MG. Anais do Encontro Internacional Liguagem Cultura e Cognição; (2.: 2003: Belo Horizonte, MG), 2003a. v. CD-Rom.

_____. **Buscando outras formas de compreender a deficiência mental:** as contribuições de Lev Vygotsky. São Paulo: [s.n.], 2003b.

_____. A relação do sujeito com o conhecimento: condições de possibilidades no enfrentamento da deficiência mental. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP). Faculdade de Educação, 2004.

_____. **Conhecimento e vida na escola**: convivendo com as diferenças. Campinas: Autores Associados, 2006.

_____. **Inclusão educacional de jovens e adultos com deficiência mental**: interação social, relação com o conhecimento e constituição de sujeitos. Pesquisa de Pós-Doutorado. Universidade de São Paulo (USP) Faculdade de Educação, 2007

CARVALHO, Erenice Natalia Soares; MACIEL, Diva Maria Moraes de Albuquerque. **Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation-AAMR:** sistema 2002. In: Revista Temas em Psicologia da SBP -2003, Vol. 11, nº 2, p. 147-156.

CAVALCANTI, Ana Maria Leite. **A inclusão do aluno com deficiência mental no Ensino Médio**: um estudo de caso. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação.Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal, 2007.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

CUNHA, Conceição Maria da. Introdução – discutindo conceitos básicos. In: SEED-MEC. **Salto para o futuro: e**ducação de jovens e adultos. Brasília, 1999.

DANTAS, Dulciana C. Lopes. **Jovens e adultos com deficiência mental**: entre limites e possibilidades de permanência na escola regular, em tempos de inclusão. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Natal: 2006.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO SOBRE EDUCAÇÃO DE ADULTOS. V Conferência Internacional sobre a educação de adultos.(1997). **Declaração de Hamburgo**: agenda para o futuro. Brasília: SESI/UNESCO, 1999.

DELORS, Jacques. **Educação:** um tesouro a descobrir. 9. ed. São Paulo: Cortez, Brasília, DF: MEC: UNESCO, 2004.

DEMO, Pedro. **Charme da exclusão social**: polêmicas do nosso tempo. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

_____. **Solidariedade como efeito do poder**. São Paulo: Cortez, 2002.

DENARI, Fátima Elisabeth. **O adolescente especial e a sexualidade**: nem anjo, nem fera. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos. Centro de Educação e Ciências Humanas. Faculdade de Educação, 1997.

_____. **Formação de professores em educação especial**: a ótica do GTEE – 06 e do fórum paulista permanente de educação especial. In: Inclusão: intenção e realidade. Org. Sadao Omote. Marília: Fundepe, 2004 p. 61-76.

DI PIERRO, Maria Clara;JOIA, Olando; RIBEIRO, Vera Masagão. **Visões da educação de jovens e adultos no Brasil**. Caderno Cedes, ano XXI, no 55, novembro de 2001, p. 58-77.

EDUCAÇÃO PARA TODOS: O Compromisso de Dakar. Brasília: UNESCO, CONSED, Ação Educativa, 2001. ISBN 85-87-853-25-2

EMMEL, Maria Luiza G. Deficiência Mental. In. PALHARES, Marina Silva; MARINS, Simone Cristina. **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCar, 2002, p.141-154.

FERNANDES, Cleudemar A. **Análise do discurso**: reflexões introdutórias. Goiânia: Trilhas Urbanas, 2005.

FERNÁNDEZ, Florentino Sanz. **As raízes históricas dos modelos actuais de educação de pessoas adultas**. Cadernos Sísifo 2. Educa/Unidade de IGD de Ciências da Educação. Tradução de Gabriela Lourenço. Lisboa: Imprensa de Coimbra, 2006.

FERRARI, Marian A. L. Dias. Preconceito, inclusão e exclusão no ensino superior. In: PEREIRA, Beatriz Regina; NASCIMENTO, Maia Letícia B. P. (Orgs.). **Inclusão e exclusão**: múltiplos contornos da educação brasileira. São Paulo: Expressão & Arte, 2006, p. 47-58.

FERREIRA, Júlio Romero; FERREIRA, Maria Cecília Carareto. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In. GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva.** 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 21-48.

FERREIRA, Maria Elisa Caputo. Aspectos da Intervenção na Área da Educação Física Escolar e Política Inclusiva. In: RIBEIRO, Maria Luisa Sprovieri; BAUMEL, Roseli Cecília Rocha de Carvalho (Orgs.). **Educação Especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003, p. 121-132.

_____. GUIMARÃES, Marly. **Educação inclusiva**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

FERREIRA, Windyz B. EJA & Deficiência: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência. In: AGUIAR, Márcia Ângela da S. et al. (Orgs.). **Educação de Jovens e Adultos**: o que dizem as pesquisas. Recife: Gráfica J. Luiz Vasconcelos, 2009, p. 75-128.

FERREIRO, Emília. **Reflexões sobre alfabetização**. Coleção Questões de nossa época, v. 14. Tradução de Horácio Gonzales et al. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____.; TEBEROSKI, Ana. A compreensão do sistema de escrita:construções originais da criança e informação específica dos adultos. In: FERREIRO, Emília (Org.). **Reflexões sobre alfabetização**. Coleção Questões de nossa época. v. 14. Tradução de Horácio Gonzales et al. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FONSECA, Ricardo Tadeu Marques da. A ONU e o seu conceito revolucionário de pessoa com deficiência. In: CARDOSO, Priscila; NAMO Danilo (Coord.) **A inclusão da pessoa com deficiência no Brasil**: como multiplicar este direito. Instituto Paradigma, São Paulo: Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência- CORDE, Brasília, p. 24-32, 2008.

FONTANA, Roseli Aparecida Cação; CRUZ, Maria Nazaré da. **Psicologia e trabalho pedagógico**. São Paulo: Atual, 1997.

_____. FURGERI, Denise K. Padula; PASSOS, Lorena Valsani Leme. Cenas Cotidianas de Inclusão: sentidos em jogo. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Frizman de Laplane (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. Ed. Campinas: Autores Associados, p. 149-165, 2004.

FOUCAULT, Michel. **A arqueologia do saber**. 7. ed. Tradução de Luiz Felipe Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

FREIRE, Paulo. **A escola cidadã**. Arquivos Paulo Freire. São Paulo: Entrevista à TV Educativa do Rio de janeiro, 19 de março de 1997. In: GADOTTI, Moacir, Escola Cidadã.12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra. 2004.

GADOTTI, Moacir. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.) **Educação de Jovens e Adultos**: teoria prática e proposta. 7. ed. São Paulo: Cortez, P. 29-39, 2005.

_____. Escola cidadã. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.

GERMANO, José Willington; PAIVA, Marlúcia. Turbulências sociais e políticas dos anos 60 e educação popular. In: Natal: Diário de Natal. **Educação de jovens e adultos**: recuperar 50 anos para avançar. Fascículo 2, p. 1-16, 2005.

GIL Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 1995.

GIORDANO, Blanche Warzée. **(d) eficiência e trabalho**: analisando suas representações. São Paulo: FAPESP-Ana Blume, 2000.

GÓES, Maria Cecília Rafael. **A natureza social do desenvolvimento psicológico**. Campinas: Cedes/Papirus, Cadernos Cedes, n. 24, p. 17-24, 1991.

_____. **Os modos de participação do outro no funcionamento do sujeito**. Campinas: CEDES/Papirus, Educação e Sociedade, n. 42, p. 336-341, 1992.

_____. As relações intersubjetivas na construção de conhecimentos. In:GÓES, Maria Cecília Rafael et al. (Orgs.). **A significação nos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. Campinas; Papirus, (Coleção Magistério; Formação e Trabalho Pedagógico), p. 11-28, 1997.

_____. **A formação do indivíduo nas relações sociais**: contribuições teóricas de Lev Vigotski e Pierre Janet. In. Revista Educação e Sociedade, ano XXI, nº 71, p. 116-131, julho/2000.

_____. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendiz e sua constituição como pessoa. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Orgs.). **Políticas e práticas de educação inclusiva**. 2. ed. Campinas: Vozes, p. 69-92, 2007.

GÓES, Moacir de. Natal, anos 60: de pé no chão também se aprende a ler & círculos de cultura. In: Natal: Diário de Natal. **Educação de jovens e adultos**: recuperar 50 anos para avançar. Fascículo 1, p.2-16, 2005.

GONSALVES, Elisa Pereira. **Iniciação à pesquisa científica**. 2. Ed. Campinas: Alínea, 2001.

_____. **A educação do deficiente no Brasil**: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

GONZÁLEZ, José Antonio Torres. **Educação e Diversidade**: bases didáticas e organizativas. Porto Alegre: 2002.

GUIMARÃES, Ana Archangelo;VILLELA, Fábio Camargo Bandeira. O professor-coordenador e as aatividades de inicio de ano. In: BRUNO, Eliane Bambini Gorgueira; ALMEIDA, Laurinda Ramalho de; CHISTOV, Luiza Helena da Silva. (Orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 9. Ed. São Paulo: Ed. Loyola, 2008, p. 37-53.

JANNUZZI, Gilberta. A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Modos de participação e constituição de sujeitos nas práticas sociais**: a institucionalização de pessoas com deficiência múltipla. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Faculdade de Educação, 1999.

_____. Marcas da história social no discurso de um sujeito: uma contribuição para a discussão a respeito da constituição social da pessoa com deficiência. In: Caderno CEDES, ano XX, 50, Abr/2000. **Relações de ensino**: análises na perspectiva histórico-cultural. Campinas: UNICAMP, p. 41-54, 2000.

LIMA, Francisco José de. Ética e inclusão: o status da diferença. In: MARTINS, Lucia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Glaucia Nascimento da Luz; MELO, Francisco Ricardo Lins Vieira de (Orgs.) **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, p. 54-66, 2006.

LOSSO, Adriana R. Sanceverino. **A mediação como categoria pedagógica**: desafios para a formação de educadores na EJA. 2011. Disponível em: <http://cereja.org.br/site/_shared%5Cfiles%5Ccer_artigos%5Canx%5C20101104164214_Mediacao-como-categoria-pedagogica_Adriana-Losso.pdf>. Acesso em: 11 jun.2011.

LUCKASSON, Ruth J. D. et al. **Retardo Mental**: definição, classificação e sistemas de apoio. AAMR. Tradução de Magda França Lopes. 10. ed. Porto Alegre; Artmed, 2006.

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

MARTINEZ, Albertina Mitjáns. Criatividade no trabalho pedagógico e criatividade na aprendizagem: uma relação necessária? In: VILELA, Maria Carmem; TACCA, Rosa (Orgs.) **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: Alínea, p. 69-94, 2008.

MARTINS, José de Souza. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo: Paulus, 1997.

MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos. **A inclusão escolar do portador de síndrome de Down**: o que pensam os educadores? Natal: EDFURN, 2002.

_____. Inclusão escolar: algumas notas introdutórias. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos et al. (Orgs.) **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis: Vozes, p. 17-26, 2006.

_____. Política pública e formação docente para atuação com a diversidade. In: MARTINS, Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz (Orgs.). **Políticas e práticas educacionais inclusivas.** Natal: EDUFRN, p. 73-92, 2008.

_____.et al. (Orgs.) **Fundamentos em educação inclusiva**. Natal: EDFURN, 2011.

MAZZOTTA, José Marcos da Silveira. **Educação especial no Brasil**: história e políticas públicas. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

MENDES, E. G. Evolução histórica da concepção científica de deficiência mental. In: GOYOS, Celso; ALMEIDA, Maria Amélia, SOUZA, Deisy G. de (Orgs.). **Temas em educação especial**. São Carlos: UFSCAR, 1996, p. 119-137.

_____. Perspectivas para a construção da escola inclusiva no Brasil. In: PALHARES, M. & MARINS, S. (Orgs.) **Escola Inclusiva**. São Carlos: EdUFSCAR, 2002, p. 61-85.

_____. Inclusão escolar com colaboração: unindo conhecimentos, perspectivas e habilidades profissionais. In: MARTINS. Lúcia de Araújo Ramos; PIRES, José; PIRES, Gláucia Nascimento da Luz (Orgs.). **Políticas e práticas educacionais inclusivas**. Natal; EDUFRN, 2008, p. 19-52.

MILANEZ, Simone Ghedini Costa. Deficiência intelectual: conhecimentos para uma prática educacional inclusiva. In: OLIVEIRA, A. A. S., OMOTE, S.; GIROTO, R. M. (Org.). **Inclusão escolar**: as contribuições da educação especial. São Paulo: Cultura Acadêmica, Marília: Fundepe, 2008, p. 45-63.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.) **Teoria, método e criatividade**. 22. Ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva**: contextos sociais. Tradução de Windyz Brazão Ferreira. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

MOLON, Susana Inês. **Subjetividade e constituição do sujeito em Vygotsky**. São Paulo: EDUC, 1999.

MORAES, Salete Campos de. A EJA como espaço de inclusão e empoderamento. In: MORAES, Salete Campos de (Org.). **Educação especial na EJA**: contemplando a diversidade. Porto Alegre: Prefeitura Municipal de Porto Alegre/Secretaria Municipal de Educação, 2007, p. 13-22.

MOREIRA, Laura Ceretta. Cursos de licenciatura com bases inclusivas: impressões de alunos com necessidades educacionais especiais e de seus professores. In: JESUS, Denise Meyrelles et al. (Orgs.). Porto Alegre: Mediação, 2007.

MULLER, T. M. P. **A primeira escola para crianças anormaes do Distrito Federal**: o pavilhão Bourneville (1903-1920). Revista Brasileira de Educação Especial, Marília, UNESP, 2000, vol. 6, n. 1, p. 70-98.

NEWMAN, Fred; HOLZMAN, Lois. **Lev Vygotsky:** cientista revolucionário. Trad. Marcos Bagno. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2002.

OLIVEIRA, Anna Augusta Sampaio de. Formas de organização escolar: desafios na construção de uma escola inclusiva. In: OMOTE, Sadao (Org.). **Inclusão:** intenção e realidade. Marília: Fundepe, 2004, p. 77-112.

OLIVEIRA, Marta Kohl. O problema da afetividade em Vygotsky. In: TAILLE, Yves de La; OLIVEIRA, Marta Kohl; DANTAS, Heloisa (Orgs.). **Piaget, Vygotsky e Wallon**: teorias psicogenéticas em discussão. São Paulo; Summus,1992, p. 75-84.

_____. Sobre diferenças individuais e diferenças culturais: o lugar da abordagem histórico-cultural. In: AQUINO, Julio Groppa (Org.). **Erro e fracasso na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo; Summus, 1997, p. 45-62.

_____. REGO, Teresa Cristina. Vygotsky e as complexas relações entre cognição e afeto. In: ARANTES, Valéria Amorim (Org.) **Afetividade na escola**: alternativas teóricas e práticas. São Paulo: Summus, 2003, p. 13-34.

_____.**Vygotsky:** aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico. São Paulo: Scipione. 2005.

OLIVEIRA, Silvio Luiz de. **Tratado de metodologia científica**: projetos de pesquisa. São Paulo: Pioneira, 1997.

OMOTE, Sadao. Inclusão: da intenção à realidade. In: OMOTE, Sadao (Org.) **Inclusão**: intenção e realidade. Marília: FUNDEPE, 2004, p. 1-10.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração Universal dos Direitos Humanos**. Assembleia Geral de 10.12.1948. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/index.php/Declara%C3%A7%C3%A3o-Universal-dos-Direitos-Humanos/declaracao-universal-dos-direitos-humanos.html> Acesso em: 07 out.2010.

_____. **Declaração dos Direitos das Pessoas Deficientes**. Assembleia Geral de 09 de dezembro de 1975. Disponível em: <http://portal.mec.gov.b/seesp/arquivos/pdf/dec-def.pdf>. Acesso em: 05 out.2010.

_____. **Declaração Mundial sobre Educação para Todos**, de 05 de março de 1990. Jontien, Tailândia, UNESCO: 1990. Disponível em: < http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/ue000108.pdf>. Acesso em: 05 out. 2010.

_____. Convenção da Guatemala. Assembleia Geral de 06 de junho de 1999. Disponível em: <http://www.ampid.org.br/Docs_PD/Convencoes_ONU_PD.php#guatemala>. Acesso em: 10 jun.2010.

_____.Carta para o Terceiro Milênio. Assembleia Governativa da Rehabilitation International de 09.09.1999.
Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/carta_milênio.pdf>. Acesso em: 11 jun.2011.

_____. **Declaração Internacional de Montreal sobre a inclusão**. Congresso Internacional Sociedade Inclusiva: Montreal, Canadá, em 05 de junho de 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/dec_inclu.pdf>. Acesso em: 16 nov.2010.

_____. **Convenção Internacional sobre os direitos das pessoas com deficiência**. Assembleia Geral de 06.12.2006.
Disponível em: <http://www.acessibilidadeweb.com/luso/Convencao.pdf>. Acesso em: 10 jun.2010.

ORGANIZAÇÃO PAN- AMERICANA DE SAÚDE (OPS); ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE (OMS). Declaração de Montreal sobre a deficiência intelectual. Montreal, Canadá, 2004. Disponível em: < http://www.defnet.org.br/decl_montreal.htm> Acesso em: 11 jun. 2011.

ORLANDI, Eni P. **Análise do discurso**: princípios e procedimentos. 6. ed. São Paulo: Pontes, 2005.

PADILHA, Ana Maria Lunardi **Possibilidades de histórias ao contrário** – ou como desencaminhar o aluno da classe especial. São Paulo: Plexus, 1997.

_____. Bianca: o ser simbólico para além dos limites da deficiência mental. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP. Faculdade de Educação, 2000.

_____. **Práticas educativas**: perspectivas que se abrem para a educação especial. In: Revista Educação & Sociedade, ano XXI, n. 71, 2000, p. 197-219.

_____. **Práticas pedagógicas na educação especial**: a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. Campinas: Autores Associados, 2001.

_____. O que fazer para não excluir Davi, Hilda, Diogo. In: GÓES, Maria Cecília Rafael; LAPLANE, Adriana Lia Friszman de (Orgs.) **Políticas e práticas de educação inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004, p. 93-120.
PAIVA, Jane. Educação de jovens e adultos: questões atuais em cenário de mudanças. In: OLIVEIRA, Inês Barbosa de; PAIVA, Jane (Orgs.) **Educação de jovens e adultos**. Rio de Janeiro: DP&A, 2004, p. 29-42.
PEREIRA, Beatriz Regina; NASCIMENTO, Maria Letícia B. P. **Inclusão e exclusão**: múltiplos contornos da educação brasileira. São Paulo: Expressão & Arte, 2006.

PEREIRA, Sandra Maria Borba. O ato pedagógico como ato gnosiológico em Paulo Freire: ensinar como uma aventura criadora. Tese (Doutorado em Educação) Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Programa de Pós-Graduação em Educação), 2010.

PESSOTTI, Isaias. **Deficiência Mental:** da superstição à ciência. São Paulo: EDUSP, 1984.

PINO, Angel. **As categorias do público e privado na análise do processo de internalização**. Campinas: Cedes/Papirus, Educação e Sociedade, n. 42, 1992 p. 315-327.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos**. 14. ed. São Paulo; Cortez, 2005.

PIRES, José. Por uma ética de inclusão. In: MARTINS, Lucia de Araújo Ramos et al. (Orgs.) **Inclusão**: compartilhando saberes. Petrópolis, Vozes, 2006, p. 29-66.

_____. PIRES, Gláucia Nascimento da Luz. **Práticas de educação e de formação**. João Pessoa: Ideia, 2011.

REGO, Teresa Cristina.**Vygotsky**: uma perspectiva histórico-cultural a educação. 13 ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

RIBEIRO, Maria Luisa S.; BAUMEL, Roseli C. **Educação especial**: do querer ao fazer. São Paulo: Avercamp, 2003.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão. **Educação de jovens e adultos**: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental. In RIBEIRO, Vera Maria Masagão (Coord. e Texto Final). São Paulo: Ação Educativa; Brasília, MEC, 1997.

_____. A promoção do alfabetismo em programas de educação de jovens e adultos. In: RIBEIRO,Vera Maria Masagão (Org.) **Educação de jovens e adultos**: novos leitores, novas leituras. Campinas: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil – ALB; São Paulo: Ação Educativa, 2001, p. 45-64.

RICHARDSON, Roberto Jarry et al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. São Paulo: Atlas, 1999.

RIO GRANDE DO NORTE. **Resolução CEE/RN 01/2003**, de 30 de julho de 2003. Dispõe sobre a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais na educação básica. Natal, 2003.

_____.**Orientações básicas para operacionalização e funcionamento do serviço itinerante, apoio pedagógico especializado e oficina de linguagem**.Em março de 2004.SEEC/SUESP, 2004.

_____. **Resolução CEE/RN 01/2007**, de 18 de abril de 2007. Fixa normas para a oferta da educação de jovens e adultos por intermédio de cursos e exames, no sistema estadual de ensino. Natal (RN), 2007.

_____. **Diretrizes Orientadoras para a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos**. Natal (RN): SEEC/SUEJA, 2009.

SALVADOR, Cesar Coll; ALEMANY, Isabel Gómez et al. **Psicologia do ensino**. Tradução de Cristina Maria de Oliveira. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.

SASSAKI, Romeu Kazumi**. Inclusão**: construindo uma sociedade para todos. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

_____. Como chamar as pessoas que têm deficiência? In: **Revista Nacional de Reabilitação- RNR**, São Paulo: ano I, n. 1, 1º sem, 2003. p. 8-11.

_____. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? In: **Revista Nacional de Reabilitação- RNR**, São Paulo: ano IX, n. 43, mar/abr. 2005. p. 8-11.

_____. Deficiência Intelectual e Inclusão. In: **Revista Nacional de Reabilitação- RNR**. São Paulo: ano X, n. 54, jan/fev 2007 p. 8-11.

SAWAYA, Bader. Introdução: exclusão ou inclusão perversa? In: SAWAIA, Bader (Org.) **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 9 ed., 2009, p. 7-15.

SHIMAZAKI, Elsa Midori. **Letramento de jovens e adultos com deficiência mental**. Tese (Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo (USP). Faculdade de Educação, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. Currículo e identidade social: territórios contestados. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais na educação. Rio de Janeiro: Ed. Vozes,1997, p. 190-207.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: alfabetização como processo discursivo. São Paulo; Cortez, 1988.

_____. Esboço de uma perspectiva teórico-metodológica no estudo de processos de construção do conhecimento. In: GÓES, Maria Cecília Rafael et al. (Orgs.) **A significação nos espaços educacionais**: interação social e subjetivação. Campinas: Papirus (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico), 1997, p. 29-46.

_____. O (im)próprio e o (im)pertinente na apropriação das práticas sociais.In: Cadernos CEDES 50: **Relações de ensino**: análises na perspectiva histórico-cultural. Campinas: CEDES, 2000, p. 26-40.

_____. LAPLANE, Adriana Lia Friszman de. **Processos de Cultura e Internalização**. In: Viver Mente Cérebro – Coleção Memória da pedagogia. Edição especial nº. 2. São Paulo: Ediouro Segmento-Duetto Editorial Ltda, 2005, p. 76-83.

_____. _____. LAPLANE, Adriana Lia Friszman; NOGUEIRA, Ana Lúcia Horta: BRAGA, Elizabeth dos Santos. **As relações de ensino na escola**. Coletânea Temas em Debate. Rio de Janeiro; SME – PCRJ, 2007.

SOARES, Leôncio José Gomes. **A educação de jovens e adultos:** momentos históricos e desafios atuais. Revista Presença Pedagógica, v. 2, nº 11, Belo Horizonte:Dimensão, set/out. 1996, p. 27-35.

SOUZA NETO, João Clemente de. Mutações do espaço público. In: PEREIRA, Beatriz Regina; NASCIMENTO, Maria Leticia B. P. **Inclusão e exclusão**: múltiplos contornos da educação brasileira. São Paulo: Expressão e Arte, 2006, p. 73-100.

STAIMBACK, Susan. STAIMBACK, William. **Inclusão**: um guia para educadores. Trad. Magda França Lopes. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

STRATFORD, Brian. **Crescendo com a síndrome de Down**. Trad. De Lúcia Helena Heilly. Brasília: CORDE, 1997.

TINÓS, Lúcia Maria Santos**. Caminhos de alunos com deficiências à educação de jovens e adultos**: conhecendo e compreendendo trajetórias escolares. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Centro de Educação e Ciências Humanas. Programa de pós-graduação em Educação Especial, 2010.

VARELLA, Maria da Conceição Bezerra. **Trilhas da inclusão escolar percorridas por uma aluna com paralisia cerebral na EJA**: concepções e práticas. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) Programa de Pós - graduação em Educação. Natal, 2011.

VÉRAS, Maura Pardini Bicudo. Exclusão social: um problema de 500 anos. In: SAWAIA, Bader (Org.) **As artimanhas da exclusão**: análise psicossocial e ética da desigualdade social. Petrópolis: Vozes, 9 ed., 2009 p. 27-50.

VYGOTSKY, Lev S.; LURIA, Alexandre R.; LEONTIEV, Alexis N. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem** (coletânea de textos). São Paulo: Ícone, 1988.

_____. **Teoria e método em psicologia**. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

_____. **Obras escogidas**: fundamentos da defectologia. Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

_____. **A formação social da mente**. COLE, Michel et al. (Orgs.) Tradução de José Cipolta Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

_____. **A construção do pensamento e da linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 2001a.

_____. **Psicologia pedagógica.** Tradução de Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2001b.

_____. **Pensamento e linguagem.**Tradução de Jefferson Luiz Camargo; 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2008.

YIN, Robert K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. Tradução de Daniel Grassi. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2001.

APÊNDICE 1

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO PRÉVIO JUNTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

1. IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

NOME:

IDADE: SEXO:

GRAU DE ESCOLARIZAÇÃO:

ESTADO CIVIL:

FILIAÇÃO:

ÉNDEREÇO:

TELEFONE:

2. IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

PROFISSÃO OU OCUPAÇÃO:
LOCAL DE TRABALHO:

HORÁRIO DE TRABALHO:

FAIXA SALARIAL:

ATÉ UM SALÁRIO MÍNIMO ( ) DE UM A TRÊS SALÁRIOS MÍNIMOS ( )

CONDIÇÕES DE TRABALHO:FORMAL (CARTEIRA ASSINADA) ( ) INFORMAL ( )

3. QUESTÕES DO ÂMBITO DA ESCOLARIDADE

VOCÊ SABE COM QUANTOS ANOS COMEÇOU A ESTUDAR?
VOCÊ SABE QUAL FOI A ESCOLA?
VOCÊ MUDOU DE ESCOLA ALGUMA VEZ?

VOCÊ INTERROMPEU SEUS ESTUDOS EM ALGUM MOMENTO?
QUANDO?

POR QUE?

QUANDO VOCÊ COMEÇOU A ESTUDAR NA EJA?

POR QUE?

4. POSICIONAMENTOS SOBRE A EXPERIÊNCIA VIVIDA NA EJA, JUNTO AOS PROFESSORES, DEMAIS PROFISSIONAIS E COLEGAS DE SALA DE AULA

COMO VOCÊ VEM PARA A ESCOLA?
QUAL O SEU HORÁRIO DE AULAS?

VOCÊ PODERIA DIZER O NOME DE SUA PROFESSORA?

VOCÊ PODERIA DIZER QUANTOS ALUNOS TEM NA SUA SALA DE AULA?

VOCÊ LEMBRA DOS NOMES DE SEUS COLEGAS DA SALA DE AULA?

VOCÊ É MAIS AMIGO DE ALGUÉM?

QUEM?

QUAIS AS MATÉRIAS QUE VOCÊ ESTUDA?

VOCÊ CONHECE AS PESSOAS QUE TRABALHAM NA ESCOLA, ALÉM DOS PROFESSORES?

VOCÊ PODERIA DIZER QUEM SÃO?

COMO VOCÊ VOLTA PARA CASA?

5. SOBRE A CONVIVÊNCIA COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

VOCÊ JÁ CONVIVEU COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?

ONDE?

VOCÊ JÁ CONVIVEU COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA ESCOLA?

E NA SUA SALA DE AULA?

COMO VOCÊ SE SENTE COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INELECTUAL NA SALA DE AULA?

OBS: O QUESTIONÁRIO SERÁ APLICADO PELA PESQUISADORA JUNTO AO PARTICIPANTE E QUANDO O MESMO NÃO SOUBER LER, AS QUESTÕES SERÃO LIDAS E AS RESPOSTAS, ALÉM DE GRAVADAS (DE COMUM ACORDO), SERÃO REDIGIDAS, PELA PESQUISADORA, NA FRENTE DO ALUNO..

APÊNDICE 2

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO PRÉVIO JUNTO AOS ALUNOS SEM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

1-IDENTIFICAÇÃO PESSOAL

NOME:

IDADE: SEXO:

GRAU DE ESCOLARIZAÇÃO:

ESTADO CIVIL:

NÚMERO DE FILHOS (SE TIVER):

ENDEREÇO:

TELEFONE:

2-IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

PROFISSÃO OU OCUPAÇÃO:

LOCAL DE TRABALHO:

HORÁRIO DE TRABALHO:

FAIXA SALARIAL:

ATÉ UM SALÁRIO MÍNIMO ( )

ENTRE UM E CINCO SALÁRIOS MÍNIMOS ( )

ACIMA DE CINCO SALÁRIOS MÍNIMOS ( )

CONDIÇÕES DE TRABALHO

FORMAL (CARTEIRA ASSINADA) ( ) AUTÔNOMO ( )
INFORMAL ( )

3-QUESTÕES DO ÂMBITO DA ESCOLARIDADE

VOCÊ SABE COM QUANTOS ANOS COMEÇOU A ESTUDAR?
VOCÊ SABE QUAL FOI A ESCOLA?
VOCÊ MUDOU DE ESCOLA ALGUMA VEZ?

VOCÊ INTERROMPEU SEUS ESTUDOS EM ALGUM MOMENTO?
QUANDO?

POR QUE?

QUANDO VOCÊ COMEÇOU A ESTUDAR NA EJA?

POR QUE?

4-POSICIONAMENTOS SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

VOCÊ CONVIVE OU JÁ CONVIVEU COM PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?

ONDE?

VOCÊ JÁ HAVIA ESTUDADO COM PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?

EM QUE ÉPOCA?

COMO VOCÊ SE SENTE COM A PRESENÇA DESSAS PESSOAS EM SALA DE AULA?

OBS: O QUESTIONÁRIO SERÁ APLICADO PELA PESQUISADORA JUNTO AO PARTICIPANTE E QUANDO O MESMO NÃO SOUBER LER, AS QUESTÕES SERÃO LIDAS E AS RESPOSTAS, ALÉM DE GRAVADAS (DE COMUM ACORDO), SERÃO REDIGIDAS, PELA PESQUISADORA.

APÊNDICE 3

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

QUESTIONÁRIO PRÉVIO JUNTO AOS (ÀS) PROFESSORES (AS) E ESTAGIÁRIOS

1- IDENTIFICAÇÂO PESSOAL

NOME:

IDADE: SEXO:

ESTADO CIVIL:

PROFISSÃO:

FORMAÇÃO ACADÊMICA:

ENDEREÇO:

TELEFONE:

2- IDENTIFICAÇÃO PROFISSIONAL

LOCAL DE TRABALHO:

HORÁRIO:

HÁ QUANTOS ANOS LECIONA NA EJA?

QUAL A DISCIPLINA LECIONADA?

TRABALHA EM OUTRA ESCOLA OU EM OUTRO LUGAR?

EM QUE MODALIDADE?

3. IDENTIFICANDO OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

VOCÊ TEM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM SUA SALA DE AULA?

SIM ( ) NÃO ( )

QUANTOS?

DE QUE SEXO?

FEMININO ( ) MASCULINO ( )

ELES SÃO TODOS ALFABETIZADOS?

SIM ( ) NÂO ( )

SE NÃO SÃO TODOS ALFABETIZADOS, QUANTOS SÃO?

_____DO SEXO MASCULINO _____DO SEXO FEMININO

VOCÊ RECEBEU ALGUMA INFORMAÇÃO PRÉVIA SOBRE ESSES ALUNOS?

SIM ( ) NÃO ( )

DE QUE TIPO?

QUEM DEU ESSAS INFORMAÇÕES?

VOCÊ CONHECE ALGUM FAMILIAR DESSES ALUNOS?

SIM ( ) NÃO ( )

ONDE SE DEU O CONHECIMENTO?

DEPOIS DISSO, TEM HAVIDO ALGUM CONTATO POSTERIOR COM A FAMÍLIA? COMO ISSO SE DEU OU SE DÁ?

4. FALANDO SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

VOCÊ JÁ TINHA ALGUM CONHECIMENTO ACERCA DA DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, ANTES DE ENSINAR A ESSES ALUNOS?

SIM ( ) NÃO ( )

QUAL?

COMO SE DEU ESSE CONHECIMENTO?

VOCÊ JÁ LEU ALGUM (UNS) TEXTO (S) SOBRE O ASSUNTO?

QUAL?

VOCÊ TEM CONHECIMENTO ACERCA DAS CONDIÇÕES DE SEUS (SUAS) ALUNOS (AS)?

COMO ADQUIRIU ESSE CONHECIMENTO?

5. SOBRE AS PRÁTICAS DE ENSINO E APRENDIZAGEM

VOCÊ RECEBEU OU RECEBE ALGUMA ORIENTAÇÃO SOBRE AS FORMAS DE INTERAGIR NA SALA DE AULA COM ESSES ALUNOS?

SIM ( ) NÃO ( )

DE QUEM?

COM QUE PERIODICIDADE?

VOCÊ RECEBEU OU RECEBE ALGUMA ORIENTAÇÃO ACERCA DAS PRÁTICAS DE ENSINO VOLTADAS PARA A APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO DESSES ALUNOS?

DE QUEM?

COM QUE PERIODICIDADE?

VOCÊ ENFRENTA DIFICULDADES COM ESSES ALUNOS EM SALA DE AULA?

SIM ( ) NÃO ( )

QUAIS?

VOCÊ TEM OPORTUNIDADE DE DISCUTIR, NO ÂMBITO DA ESCOLA, SOBRE ESSAS DIFICULDADES?

NESSAS DISCUSSÕES VOCE RECEBE ORIENTAÇÕES E SÃO TRAÇADOS DIRECIONAMENTOS PARA A RESOLUÇÃO DOS PROBLEMAS ENFRENTADOS?

SIM ( ) NÃO ( )

EM CASO AFIRMATIVO, HÁ ALGUM ACOMPANHAMENTO DAS AÇÕES PLANEJADAS E POSTAS EM PRÁTICA?

POR QUEM?

VOCÊ PERCEBE AVANÇOS NOS PROCESSOS DE SOCIALIZAÇÃO E APRENDIZAGEM DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?

VOCÊ PODERIA CITAR QUAIS?

OBS.: O QUESTIONÁRIO SERÁ APLICADO PELA PESQUISADORA JUNTO AOS PROFESSORES, OCASIÃO EM QUE SERÃO ESCLARECIDAS DÚVIDAS APRESENTADAS PELOS PARTICIPANTES.

A APLICAÇÃO SERÁ GRAVADA (DE COMUM ACORDO) PARA MELHOR SUBSIDIAR OS TRABALHOS DE ANÁLISE DO MATERIAL.

APÊNDICE 4

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA JUNTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

1.CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

Nome:
Idade: Data do nascimento:
Escolaridade:
Escola:
Horário de aulas:

Endereço :

Constituição familiar: (com quem vive -pais, irmãos, demais membros da família, como vivem, o que fazem e quanto ganham)

Condições de independência e autonomia (onde mora, o que faz além de vir para a escola, com quem, como vem para a escola, como volta para casa, com quem estuda em casa, o que faz nos finais de semana, com quem)

2.QUESTÕES DO ÂMBITO DA INCLUSÃO

VOCÊ SABE O QUE É INCLUSÃO?
VOCÊ FALA COM ALGUÉM SOBRE INCLUSÃO?
VOCÊ ACHA QUE AQUI NA ESCOLA ACONTECE INCLUSÃO?
QUANDO?
COMO?
VOCÊ SABE O QUE É DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?
VOCÊ SABE POR QUE A PESSOA TEM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?
VOCÊ ACHA QUE A PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL PODE FAZER AS COISAS QUE AS OUTAS PESSOAS FAZEM?

3. QUESTÕES SOBRE RELAÇÕES INTERPESSOAIS JUNTO AOS ALUNOS E PROFESSORES DA EJA

COMO VOCÊ SE SENTE NA EJA?
VOCÊ TEM AMIGOS NA SALA DE AULA?
VOCÊ PODERIA DIZER QUEM SÃO SEUS MAIORES AMIGOS NA SUA TURMA?
O QUE VOCÊS FAZEM JUNTOS NA ESCOLA?
VOCÊS SE ENCONTRAM FORA DA ESCOLA?

VOCÊS SE FALAM POR TELEFONE?
VOCÊ CONHECE AS PESSOAS QUE TRABALHAM NA ESCOLA?
VOCÊ PODERIA FALAR SEUS NOMES?
SEUS COLEGAS LHE AJUDAM NA ESCOLA E NA SALA DE AULA?
COMO?
VOCÊ JÁ PASSOU POR ALGUMA SITUAÇÃO CHATA OU DIFÍCIL EM SALA DE AULA?
VOCÊ PODERIA FALAR COMO FOI?
COMO VOCÊ ACHA QUE DEVEM SER TRATADAS AS PESSOAS NA EJA?
VOCÊ ACHA POSSÍVEL AJUDAR UM COLEGA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL OU QUALQUER OUTRO COLEGA EM SALA DE AULA OU EM OUTROS AMBIENTES DA ESCOLA?
DE QUE MANEIRA PODE SER OFERECIDA ESSA AJUDA?
VOCÊ TEM AMIZADE COM OS PROFESSORES?
VOCÊS SE FALAM FORA DA SALA DE AULA?
SOBRE O QUE?
VOCÊ ACHA QUE OS PROFESSORES CONSEGUEM ATENDER AS SUAS NECESSIDADES?
SE SIM, COMO ELES FAZEM ISSO?
SE NÃO, POR QUÊ?
VOCÊ PODERIA FALAR UM POUCO SOBRE A SUA ROTINA NA SALA DE AULA, OU SEJA, O QUE ACONTECE NO DIA-A-DIA?
O QUE VOCÊ ACHA DESSA ROTINA?
O QUE VOCÊ ACHA QUE TORNA MAIS DIFÍCIL O SEU DIA-A-DIA NA EJA?
E O QUE VOCÊ ACHA QUE TORNA MAIS FÁCIL?
COMO VOCÊ VÊ UMA PESSOA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?
VOCÊ SABE O QUE É DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?
O QUE VOCÊ ENTENDE POR INCLUSÃO?

4. QUESTÕES DO ÂMBITO DO ENSINO, APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EJA

VOCÊ SABE LER?
E ESCREVER?
QUAIS AS DISCIPLINAS QUE VOCÊ GOSTA?
VOCÊ GOSTA DE MATEMÁTICA?
VOCÊ ACHA QUE CONSEGUE APRENDER EM UMA SALA DE EJA?
EM QUE MOMENTOS VOCÊ SENTE MAIS DIFICULDADES?
O QUE VOCÊ FAZ NESSES MOMENTOS?
VOCÊ ACHA QUE PODE PARTICIPAR DE TODAS AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA SALA DE AULA?
COMO ?
VOCÊ ACHA QUE OS OUTROS ALUNOS DA SALA AJUDAM OU ATRAPALHAM A SUA APRENDIZAGEM ?
POR QUÊ?
QUANDO VOCÊ NÃO CONSEGUE ENTENDER VOCÊ FALA PARA O PROFESSOR OU PROFESSORA?
COMO?

SE NÃO, POR QUÊ?
VOCÊ PEDE AJUDA A ALGUM COLEGA?
COMO? POR QUE NÃO PEDE AJUDA?
VOCÊ SENTE FALTA DE ALGUMA COISA NA EJA?
DE QUE?
VOCÊ ACHA QUE OS PROFESSORES FAZEM ALGUMA COISA PARA LHE AJUDAR, PARA LHE ENSINAR, QUANDO VOCÊ SENTE UMA MAIOR DIFICULDADE?
O QUE?
VOCÊ ACHA QUE PODERIA SER FEITO ALGO MAIS EM SALA DE AULA PELOS PROFESSORES E POR SEUS COLEGAS?
O QUE?
E NOS DEMAIS AMBIENTES DA ESCOLA PARA VOCÊ APRENDER MAIS E SE DESENVOLVER MAIS?
O QUE?
VOCÊ IMAGINA COMO ISSO PODERIA SER FEITO?
VOCÊ LEMBRA DE COISAS QUE VOCÊ APRENDEU NA EJA?
VOCÊ PODERIA DIZER ALGUMAS?
COMO VOCÊ FAZ AS AVALIAÇÕES?
COMO?
VOCÊ CONHECE A COORDENADORA E OS DIRETORES DA ESCOLA?
COMO VOCÊS SE COMUNICAM?
VOCÊ GOSTARIA DE FALAR COMO VOCÊ IMAGINA SEU FUTURO?

OBS: a entrevista será realizada pela pesquisadora, momento em que a mesma esclarecerá quaisquer dúvidas ou sinais de não entendimento da pergunta, por parte do participante, de forma que haja coerência nas respostas dadas. Qualquer dificuldade de compreensão apresentada com relação à questão será prontamente esclarecida através da formulação da questão de uma forma mais clara e sucinta.

APÊNDICE 5

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA JUNTO AOS ALUNOS SEM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

1. CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

Nome:
Idade: Data do nascimento:
Escolaridade:
Escola:
Horário de aulas:

Endereço :

Constituição familiar: (com quem vive -pais, irmãos, demais membros da família, como vivem, o que fazem e quanto ganham)

Condições de independência e autonomia (onde mora, o que faz além de vir para a escola, com quem, como vem para a escola, como volta para casa, com quem estuda em casa, o que faz nos finais de semana, com quem)

2.QUESTÕES DO ÂMBITO DA EXPERIÊNCIA (RELAÇÕES INTERPESSOAIS) VIVIDA JUNTO ÀS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EJA

VOCÊ TEM COLEGAS DE SALA DE AULA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?
VOCÊ CONSEGUE SE COMUNICAR COM ESSAS PESSOAS?
DE QUE FORMA?
VOCÊ SABE O QUE É DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?
VOCÊ JÁ PASSOU POR ALGUM CONSTRANGIMENTO COM A PRESENÇA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM SALA DE AULA?
VOCÊ PODERIA FALAR COMO FOI?
A PRESENÇA DAS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA SALA DE AULA LHE INCOMODA?
POR QUÊ?
COMO VOCÊ ACHA QUE DEVEM SER TRATADAS AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EJA ?
VOCÊ ACHA POSSÍVEL AJUDAR UM COLEGA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM SALA DE AULA OU EM OUTROS AMBIENTES DA ESCOLA?
DE QUE MODO PODE SER OFERECIDA ESSA AJUDA?

COMO VOCÊ VÊ A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?
VOCÊ SABE O QUE É DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?
O QUE VOCÊ ENTENDE POR INCLUSÃO?
VOCÊ ACHA QUE OS PROFESSORES CONSEGUEM ATENDER AS NECESSIDADES DOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?
SE SIM, COMO ELES FAZEM ISSO?
SE NÃO, POR QUÊ?
VOCÊ PODERIA FALAR UM POUCO SOBRE A SUA ROTINA E A ROTINA DE SEU COLEGA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM SALA DE AULA, OU SEJA COMO VOCÊS SE COMPORTAM NO DIA-A-DIA?
O QUE VOCÊ ACHA DESSA ROTINA?
VOCÊ PERCEBE SE É FEITA ALGUMA ADAPTAÇÃO DA MATÉRIA DADA PARA ENSINAR AO SEU COLEGA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?
QUAL?
VOCÊ ACHA QUE PODERIA SER FEITO ALGO MAIS JUNTO AO SEU COLEGA COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL EM SALA DE AULA?
E NOS DEMAIS AMBIENTES DA ESCOLA?
O QUE?
VOCÊ IMAGINA COMO ISSO PODERIA SER FEITO?
O QUE VOCÊ SABE SOBRE A DEFICIÊNCIA INTELECTUAL?

3. QUESTÕES DO ÂMBITO DA APRENDIZAGEM E DESENVOLVIMENTO NA EJA

VOCÊ ACHA QUE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL CONSEGUEM APRENDER?
VOCÊ ACHA QUE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL PODEM PARTICIPAR DE TODAS AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA SALA DE AULA?
COMO E POR QUÊ?
VOCÊ ACHA QUE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL ATRAPALHAM A APRENDIZAGEM DOS DEMAIS ALUNOS EM SALA DE AULA?
POR QUÊ?
VOCÊ ACHA QUE CONSEGUE APRENDER EM UMA SALA DE EJA? POR QUE?
EM QUE MOMENTOS VOCÊ SENTE MAIS DIFICULDADES?
O QUE VOCÊ FAZ NESSES MOMENTOS?
VOCÊ ACHA QUE PODE PARTICIPAR DE TODAS AS ATIVIDADES DESENVOLVIDAS NA SALA DE AULA?
COMO?
POR QUÊ?
O QUE VOCÊ ACHA DAS FORMAS COMO OS PROFESSORES ENSINAM?
QUANDO VOCÊ NÃO CONSEGUE ENTENDER VOCÊ FALA PARA OS PROFESSORES?
COMO?
SE NÃO, POR QUÊ?
DO QUE VOCÊ SENTE MAIS FALTA NA EJA?
VOCÊ PERCEBE SE É FEITA ALGUMA ADAPTAÇÃO DAS MATÉRIAS DADAS PARA LHE ENSINAR, QUANDO VOCÊ SENTE UMA MAIOR DIFICULDADE?
QUAL?

O QUE VOCÊ ACHA DAS AVALIAÇÕES?
QUAIS AS DISCIPLINAS QUE VOCÊ MAIS GOSTA?
E AS QUE VOCÊ NÃO GOSTA?
VOCÊ ACHA QUE PODERIA SER FEITO ALGO MAIS EM SALA DE AULA?
E NOS DEMAIS AMBIENTES DA ESCOLA PARA VOCÊ APRENDER MAIS E SE DESENVOLVER MAIS?
O QUE?
VOCÊ IMAGINA COMO ISSO PODERIA SER FEITO?
VOCÊ LEMBRA DE COISAS QUE VOCÊ APRENDEU NA EJA?
VOCÊ PODERIA DIZER ALGUMAS?
VOCÊ CONHECE A COORDENADORA E OS DIRETORES DA ESCOLA?
VOCÊ PODERIA FALAR COMO VOCÊS SE COMUNICAM?
VOCÊ GOSTARIA DE FALAR COMO VOCÊ IMAGINA SEU FUTURO?

OBS.: A ENTREVISTA SERÁ REALIZADA PELA PESQUISADORA, MOMENTO EM QUE A MESMA ESCLARECERÁ QUAISQUER DÚVIDAS OU SINAIS DE NÃO ENTENDIMENTO DA PERGUNTA, POR PARTE DO PARTICIPANTE, DE FORMA QUE HAJA COERÊNCIA NAS RESPOSTAS DADAS.

APÊNDICE 6

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA JUNTO AOS (ÀS) PROFESSORES (AS) E ESTAGIÁRIOS (AS)

1. CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

Nome:
Idade: Data do nascimento:
Escolaridade:
Local de Trabalho:
Horário:
Endereço:

2. QUESTÕES DE ÂMBITO DA INCLUSÃO NA FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Como você analisa a questão da inclusão escolar?
Durante sua formação acadêmica você teve oportunidade de receber informações sobre esse tema? De que tipo? Por qual período?
Durante sua atuação profissional na EJA você tem recebido informações sobre esse tema? Como?
Você vê diferenças entre educação inclusiva e educação especial?
Quais?
Em sua escola a questão da inclusão é tema de debates e de estudos?
Com quem você discute as questões vivenciadas em sala de aula, referentes à inclusão escolar e à educação especial?

3. QUESTÕES NO ÂMBITO DAS EXPERIÊNCIAS (RELAÇÕES INTERPESSOAIS) VIVIDAS JUNTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O que você entende por deficiência intelectual?
Onde e como você adquiriu conhecimentos sobre essa questão?
Como você se sente com a presença de alunos com deficiência intelectual em sala de aula?
Como você percebe a presença de alunos com deficiência intelectual na EJA?
Como você conduz os processos de relações interpessoais na sala de aula e na escola como um todo, junto aos alunos com deficiência intelectual?
Você lembra como se deu o processo de inclusão desses alunos na sala de aula?

Como você analisa as relações entre os alunos com deficiência intelectual e os demais alunos?
Como você se sente intermediando essas relações?

Você percebe processos de discriminação ou atitudes preconceituosas nessas relações?
Você consegue identificar de que modo as mesmas acontecem?
Como você se sente diante dessas situações?
O que você faz nessas situações?
Você percebe processos de relações amigáveis, positivas, na sala de aula?
Como eles se dão? Em que situações?
Você tem participação nesses processos?
Como? Em que situações?

4.QUESTÕES DO ÂMBITO DA PRÁTICA PROFISSIONAL (ENSINO E APRENDIZAGEM) COM OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Você faz alguma adaptação curricular ou de atividades realizadas em sala de aula para os alunos com deficiência intelectual?

Como?
Como você desenvolve práticas de ensino junto aos alunos com deficiência intelectual?
Como você avalia os processos de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual?
O que você considera como maiores dificuldades na sua prática profissional junto aos alunos com deficiência intelectual?
Como você avalia as condições que a escola oferece para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico junto aos alunos com deficiência intelectual?
Por quê?
O que você poderia relacionar como importante e positivo, em termos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual na EJA?
Como você vê isso?
Como você considera a permanência dos alunos com deficiência intelectual na EJA?
O que você poderia dizer acerca da permanência dos alunos com deficiência intelectual na EJA em termos de resultados positivos nos processos de aprendizagem e desenvolvimento?
Por quê?
Como você imagina o futuro dos alunos com deficiência intelectual com relação à sua presença na EJA?
Você acha que seria importante esses alunos darem continuidade aos seus processos de escolarização através da EJA?
Por quê?
Você gostaria de dar sugestões para melhoria desse processo?

OBS.: A ENTREVISTA SERÁ REALIZADA PELA PESQUISADORA, MOMENTO EM QUE A MESMA ESCLARECERÁ QUAISQUER DÚVIDAS OU SINAIS DE NÃO ENTENDIMENTO DA PERGUNTA, POR PARTE DO PARTICIPANTE, DE FORMA QUE HAJA COERÊNCIA NAS RESPOSTAS DADAS.

APÊNDICE 7

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO PARA A REALIZAÇÃO DA ENTREVISTA SEMI-ESTRUTURADA JUNTO À COORDENADORA PEDAGÓGICA

1. CARACTERIZAÇÃO PESSOAL

Nome:
Idade: Data do nascimento:
Escolaridade:
Local de Trabalho:
Horário:
Endereço:

2. QUESTÕES DE ÂMBITO DA INCLUSÃO ESCOLAR E FORMAÇÃO PROFISSIONAL

Como você analisa a questão da inclusão escolar?
Durante sua formação acadêmica você teve oportunidade de receber informações sobre esse tema? De que tipo? Por qual período?
Durante sua atuação profissional na EJA você tem recebido informações sobre esse tema? Como?
Você vê diferenças entre educação inclusiva e educação especial?
Quais?
Em sua escola a questão da inclusão é tema de debates e de estudos?

Com quem você discute as questões vivenciadas em sala de aula, referentes à inclusão escolar e à educação especial?

3. QUESTÕES NO ÂMBITO DAS EXPERIÊNCIAS (RELAÇÕES INTERPESSOAIS) VIVIDAS JUNTO AOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

O que você entende por deficiência intelectual?
Como você se sente com a presença de alunos com deficiência intelectual em sala de aula da EJA?
Como você conduz os processos de relações interpessoais na sala de aula e na escola como um todo, junto aos alunos com deficiência intelectual?
Você lembra como se deu o processo de inclusão desses alunos na sala de aula?
Como você analisa as relações entre os alunos com deficiência intelectual e os demais alunos?
Como você se sente intermediando essas relações?

Você percebe processos de discriminação ou atitudes preconceituosas nessas relações?
Você consegue identificar de que modo as mesmas acontecem?
Como você se sente diante dessas situações?
O que você faz nessas situações?

4.QUESTÕES DO ÂMBITO DA PRÁTICA PROFISSIONAL (ENSINO E APRENDIZAGEM) COM OS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

Você orienta os professores quanto à adaptação curricular ou às atividades realizadas em sala de aula para os alunos com deficiência intelectual?
Como?
Como você percebe as práticas de ensino dos professores junto aos alunos com deficiência intelectual?
Como você avalia os processos de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual?
O que você considera como maiores dificuldades na sua prática profissional junto aos alunos com deficiência intelectual?
Como você avalia as condições que a escola oferece para o desenvolvimento de seu trabalho pedagógico junto aos alunos com deficiência intelectual?
Por quê?
O que você poderia relacionar como importante e positivo, em termos de aprendizagem e desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual na EJA?
Como você vê isso?
Como você considera a permanência dos alunos com deficiência intelectual na EJA?
O que você poderia dizer acerca da permanência dos alunos com deficiência intelectual na EJA em termos de resultados (positivos e/ou negativos) nos processos de aprendizagem e desenvolvimento?
Por quê?
Como você imagina o futuro dos alunos com deficiência intelectual com relação à sua presença na EJA?
Você acha que seria importante esses alunos darem continuidade aos seus processos de escolarização através da EJA?
Por quê?
Você gostaria de dar sugestões para melhoria desse processo?

OBS.: A ENTREVISTA SERÁ REALIZADA PELA PESQUISADORA, MOMENTO EM QUE A MESMA ESCLARECERÁ QUAISQUER DÚVIDAS OU SINAIS DE NÃO ENTENDIMENTO DA PERGUNTA, POR PARTE DO PARTICIPANTE, DE FORMA QUE HAJA COERÊNCIA NAS RESPOSTAS DADAS.

APÊNDICE 8

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS ALUNOS PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA:

Caro (a) Aluno(a),

Este é um convite para você participar da pesquisa **"A inclusão de Pessoas com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos – EJA: como pensam e agem professores e alunos".**

Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Essa pesquisa procura investigar como pensam e agem professores e alunos da EJA sobre a presença de pessoas com deficiência intelectual na sala de aula e como essas formas de pensar e agir ajudam na aprendizagem e na inclusão desses alunos.

A realização dessa pesquisa significará uma grande contribuição aos estudos desenvolvidos na área de educação inclusiva para pessoas jovens e adultas da EJA, pois é uma oportunidade de todos falarem sobre suas possibilidades de participação escolar e social e as dificuldades enfrentadas.

Logo, seu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa representará uma atitude cidadã e os riscos serão mínimos, visto que você dará as informações através de respostas a um questionário e realização de uma entrevista com a inteira liberdade de não responder alguma pergunta. Além disso, serão feitas observações que não tirarão, em nenhum momento, sua liberdade em sala de aula, tendo em vista a discrição da pesquisadora.

Caso decida aceitar o convite, você terá um encontro comigo para responder ao questionário inicial, que será respondido por todos os participantes da sala de aula.

Depois desse encontro, se você concordar, poderá ser um dos participantes efetivos da pesquisa e então teremos mais dois momentos, que serão:

- encontro para realização de entrevista, de acordo com a sua disponibilidade.

-observações na sala de aula.

O seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Se você tiver algum gasto que seja devido à sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito à indenização.

Você ficará com cópia deste Termo e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para Dulciana de Carvalho Lopes Dantas no endereço: Rua Alfredo Pegado Cortez, 3659 – Parque das Colinas, Natal (RN) ou pelo telefone 84 3217 7449 ou ainda 84. 9988-0958.

Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRN, no Campus Universitário da UFRN- Natal (RN), Caixa Postal 1666, CEP 59078-970 ou pelo telefone (84) 3215 – 3135.

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da mesma.

Participante da pesquisa:
Nome:_____

Assinatura:_____

Pesquisador responsável:

_____

Dulciana de Carvalho Lopes Dantas
Rua Alfredo Pegado Cortez, 3659 – Parque das Colinas
Natal (RN) – Fone: 3217 – 7449

Comitê de Ética em Pesquisa
Campus Universitário – UFRN

Natal (RN) _____ de _____ de 200___.

APÊNDICE 9

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PROFESSORES, ESTAGIÁRIOS E COORDENADORA PEDAGÓGICA PARA PARTICIPAÇÃO NA PESQUISA

Caro (a) Professor (a),

Este é um convite para você participar da pesquisa **"A inclusão de Pessoas com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos – EJA: como pensam e agem professores e alunos".**

Sua participação é voluntária, o que significa que você poderá desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhe traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Essa pesquisa procura investigar como pensam e agem professores e alunos da EJA acerca da inclusão de pessoas com deficiência intelectual nessa modalidade de ensino e como essas formas de pensar e agir contribuem para o exercício das práticas de ensino e aprendizagem, na perspectiva de inclusão educacional desses alunos.

A realização dessa pesquisa significará uma grande contribuição aos estudos desenvolvidos na área de educação inclusiva para pessoas jovens e adultas com deficiência intelectual, as quais têm uma história de negação às suas possibilidades de participação escolar e social.

Logo, seu consentimento livre e esclarecido para participar da pesquisa representará uma atitude cidadã e os riscos serão mínimos, visto que você dará as informações através de respostas a um questionário e realização de uma entrevista com a inteira liberdade de não responder alguma pergunta. Além disso, serão feitas observações que não tirarão, em nenhum momento, sua liberdade em sala de aula, tendo em vista a discrição da pesquisadora.

Caso decida aceitar o convite, você participará dos seguintes procedimentos:

-encontro para responder ao questionário inicial, que será respondido por todos os participantes da sala de aula;

-encontro para realização de entrevista, como participante direto (a) da pesquisa, de acordo com a sua disponibilidade.

Além desses encontros individuais, serão realizadas observações em sala de aula, durante um semestre letivo, com a garantia de que não haverá nenhuma interferência por parte da pesquisadora, nos processos de ensino e aprendizagem vividos por você e os alunos.

O seu nome não será identificado em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários.

Se você tiver algum gasto que seja devido à sua participação na pesquisa, você será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se você sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, você terá direito à indenização.

Você ficará com cópia deste Termo e toda a dúvida que você tiver a respeito desta pesquisa, poderá perguntar diretamente para Dulciana de Carvalho Lopes Dantas no endereço: Rua Alfredo Pegado Cortez, 3659 – Parque das Colinas, Natal (RN) ou pelo telefone 84 3217 7449 ou ainda 84. 9988-0958.

Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRN, no Campus Universitário da UFRN- Natal (RN), Caixa Postal 1666, CEP 59078-970 ou pelo telefone (84) 3215 – 3135.

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e concordo em participar voluntariamente da mesma.

Participante da pesquisa:
Nome:_____

Assinatura:_____

Pesquisador responsável:

_____

Dulciana de Carvalho Lopes Dantas
Rua Alfredo Pegado Cortez, 3659 – Parque das Colinas
Natal (RN) – Fone: 3217 – 7449

Comitê de Ética em Pesquisa

Campus Universitário – UFRN

Natal (RN) _____ de _____ de 200___.

APÊNDICE 10

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, AUTORIZANDO A PARTICIPAÇÃO DOS MESMOS NA PESQUISA

Caros Pais (ou responsáveis legais, quando for o caso),

Este é um convite para vocês autorizarem seu filho

_____

a participar da pesquisa **"A inclusão de Pessoas com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos – EJA: como pensam e agem professores e alunos".**

A participação é voluntária, o que significa que vocês ou seu filho poderão desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhes traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Essa pesquisa procura investigar como pensam e agem professores e alunos da EJA sobre a presença de pessoas com deficiência intelectual nas salas de aula e na escola e como essas formas de pensar e agir contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem, visando a inclusão desses alunos.

A realização dessa pesquisa significará uma grande contribuição aos estudos desenvolvidos na área de educação inclusiva para pessoas jovens e adultas e mais especialmente aquelas com deficiência intelectual, as quais têm uma história de negação às suas possibilidades de participação escolar e social.

Logo, seu consentimento livre e esclarecido e a concordância de seu filho para participar da pesquisa, representará uma atitude cidadã e os riscos serão mínimos, visto que ele dará as informações através de respostas a um questionário e realização de uma entrevista com a inteira liberdade de não responder qualquer pergunta realizada.

Caso vocês autorizem e o seu filho decida aceitar o convite para participar, ele participará dos seguintes momentos:

-encontro para resposta ao questionário inicial, que será respondido por todos os participantes da sala de aula;

- encontro para realização de entrevista, se concordar em ser participante efetivo da pesquisa;

-observações em sala de aula..

Os seus nomes e o nome de seu filho não serão identificados em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários participantes.

Se houver algum gasto que seja devido à participação de seu filho na pesquisa, ele será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se seu filho sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, ele terá direito à indenização.

Vocês ficarão com cópia deste Termo e toda a dúvida que vocês tiverem a respeito desta pesquisa, poderão perguntar diretamente para Dulciana de Carvalho Lopes Dantas no endereço: Rua Alfredo Pegado Cortez, 3659 – Parque das Colinas, Natal (RN) ou pelo telefone 84 3217 7449 ou ainda 84. 9988-0958.

Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRN, no Campus Universitário da UFRN- Natal (RN), Caixa Postal 1666, CEP 59078-970 ou pelo telefone (84) 3215 – 3135.

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e autorizo meu filho a participar voluntariamente da mesma.

Participante da pesquisa:

Nome:_____

Assinatura:_____

Nomes do (s) Responsável (is) pelo participante:

Assinatura_____

Pesquisador responsável:

_____

Dulciana de Carvalho Lopes Dantas
Rua Alfredo Pegado Cortez, 3659 – Parque das Colinas
Natal (RN) – Fone: 3217 – 7449

Comitê de Ética em Pesquisa Campus Universitário – UFRN
Natal (RN) _____ de _____ de 200___.

APÊNDICE 11

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO DOS PAIS OU RESPONSÁVEIS PELOS ALUNOS MENORES DE 18 ANOS, AUTORIZANDO A PARTICIPAÇÃO DOS MESMOS NA PESQUISA

Caros Pais (ou responsáveis legais, quando for o caso),

Este é um convite para vocês autorizarem a participação de seu (sua) filho (a)

_____

na pesquisa **"A inclusão de Pessoas com Deficiência Intelectual na Educação de Jovens e Adultos – EJA: como pensam e agem professores e alunos".**

A participação é voluntária, o que significa que vocês ou seu filho poderão desistir a qualquer momento, retirando seu consentimento, sem que isso lhes traga nenhum prejuízo ou penalidade.

Essa pesquisa procura investigar como pensam e agem professores e alunos da EJA sobre a presença de pessoas com deficiência intelectual nas salas de aula e na escola e como essas formas de pensar e agir contribuem para o desenvolvimento e aprendizagem, visando a inclusão desses alunos.

A realização dessa pesquisa significará uma grande contribuição aos estudos desenvolvidos na área de educação inclusiva para pessoas jovens e adultas e mais especialmente aquelas com deficiência intelectual, as quais têm uma história de negação às suas possibilidades de participação escolar e social.

Logo, seu consentimento livre e esclarecido e a concordância de seu filho para participar da pesquisa, representará uma atitude cidadã e os riscos serão mínimos, visto que ele dará as informações através de respostas a um questionário e realização de uma entrevista com a inteira liberdade de não responder qualquer pergunta realizada.

Caso vocês autorizem e o seu filho decida aceitar o convite para participar, ele participará dos seguintes momentos:

-encontro para resposta ao questionário inicial, que será respondido por todos os participantes da sala de aula;

- encontro para realização de entrevista, se concordar em ser participante efetivo da pesquisa;

-observações em sala de aula..

Os seus nomes e o nome de seu filho não serão identificados em nenhum momento. Os dados serão guardados em local seguro e a divulgação dos resultados será feita de forma a não identificar os voluntários participantes.

Se houver algum gasto que seja devido à participação de seu filho na pesquisa, ele será ressarcido, caso solicite. Em qualquer momento, se seu filho sofrer algum dano comprovadamente decorrente desta pesquisa, ele terá direito à indenização.

Vocês ficarão com cópia deste Termo e toda a dúvida que vocês tiverem a respeito desta pesquisa, poderão perguntar diretamente para Dulciana de Carvalho Lopes Dantas no endereço: Rua Alfredo Pegado Cortez, 3659 – Parque das Colinas, Natal (RN) ou pelo telefone 84 3217 7449 ou ainda 84. 9988-0958.

Dúvidas a respeito da ética dessa pesquisa poderão ser questionadas ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFRN, no Campus Universitário da UFRN- Natal (RN), Caixa Postal 1666, CEP 59078-970 ou pelo telefone (84) 3215 – 3135.

Consentimento Livre e Esclarecido

Declaro que compreendi os objetivos desta pesquisa, como ela será realizada, os riscos e benefícios envolvidos e autorizo meu filho a participar voluntariamente da mesma.

Participante da pesquisa:

Nome:_____

Assinatura:_____

Nomes do (s) Responsável (is) pelo participante:

Assinatura_____

Pesquisador responsável:

_____

Dulciana de Carvalho Lopes Dantas
Rua Alfredo Pegado Cortez, 3659 – Parque das Colinas
Natal (RN) – Fone: 3217 – 7449

Comitê de Ética em Pesquisa Campus Universitário – UFRN
Natal (RN) _____ de _____ de 200___.