

Olhares de docentes da educação de jovens e adultos sobre inclusão e deficiência

Looks for teachers of adult and youth education about inclusion and disability

Sandra Cristina Souza

profsandrapsico@gmail.com

Mestre em Educação, pela Universidade Federal da Paraíba - UFPB.

Professora da Universidade Federal da Paraíba - Departamento de Fundamentação da Educação - (UFPB/CE/DFE).

Ana Dorziat

ana_dorziat@hotmail.com

Doutora em Educação, pela Universidade Federal de São Carlos – UFSCar. Professora da Universidade Federal da Paraíba Departamento de Habilitações Pedagógicas - (UFPB/CE/DHP)

RESUMO

Este artigo é resultado de um recorte de pesquisa dissertativa, realizada junto às escolas que desenvolvem a Educação de Jovens e Adultos e possuem, nessa modalidade, alunos com deficiência. A pesquisa buscou investigar como, em um contexto histórico como o brasileiro, no qual a Educação de Jovens e Adultos sempre representou um espaço de luta contra a exclusão social, outra população também submetida à exclusão (pessoas com deficiência) é considerada. Considerando que, em meio a essa dupla vulnerabilidade, é importante desvendar as concepções docentes, foi estipulado como objetivo analisar o depoimento de professoras da Educação de Jovens e Adultos, sobre os temas inclusão e deficiência. Para tanto, os documentos disponibilizadas pela Secretaria de Educação e Cultura do município pesquisado possibilitaram uma análise do quadro de alunos com deficiência na Educação de Jovens e Adultos. Como eixo norteador, a temática teve como aporte teórico os Estudos Culturais e, em termos metodológicos, os depoimentos de professoras de alunos jovens e adultos com deficiência, da rede pública de ensino. Os resultados obtidos indicaram uma forte conotação normalizadora presente nos discursos das professoras, os quais estão coerentes com uma perspectiva de inclusão como aspecto pontual – destinado aos alunos com deficiência – e meramente socializador.

Palavras-chave: Inclusão. Educação de Jovens e Adultos. Pessoas com Deficiência.

ABSTRACT

This article is the result of a research essay clipping, held at schools that develop youth and adult education and have, in this mode, students with disabilities. The research sought to investigate how, in a historical context as the Brazilian one where youth and adult education has always represented an area of fighting against social exclusion, another population also subjected to exclusion (people with disabilities) is considered. Whereas, in the midst of this dual vulnerability, it is important to uncover the teachers' conceptions, the objective was to analyze the testimony of teachers of the youth and adult education, on the themes of inclusion and disability. For that matter, the documents made available by the Ministry of education and culture of the municipality researched enabled a framework analysis of students with disabilities in the youth and

adult education. As guiding axle, these themes had for theoretical basis the contribution of cultural studies and, in methodological terms, teachers' testimony who acted with students, both youths and adults with disabilities, of the public school system. The results indicated a strong regulatory connotation present in the speeches of the teachers, which are consistent with a prospect of inclusion as punctual aspect – for students with disabilities – and merely socializing.

Keywords: Inclusion. Adult and youth education. People with disabilities.

Introdução

A sociedade contemporânea busca, cada vez mais, discutir novas formas de aceitação das pessoas que apresentam diferenças. Este tem sido um tema recorrente na mídia, nos ambientes de trabalho e nas escolas, gerando a necessidade de regulamentações que assegurem a exequibilidade de ações nessa direção. No caso específico da escolaridade, o *slogan* Escola para Todos é, segundo Sardagna (2007), um imperativo presente nas legislações brasileiras, decorrente de uma agenda relativa à política educacional dos principais organismos internacionais.

Diante desse contexto, a inclusão escolar é apresentada como uma palavra de ordem, sobretudo para os estudantes com deficiência. De acordo com Acorsi (2010, p. 121), “ao tomarmos a inclusão como o assunto do momento, é interessante pensarmos sobre ela, buscando suas possíveis significações para então operar com as representações que ela carrega”. Isso mostra que se trata de um tema bem mais complexo do que aparenta, sendo necessária maior reflexão a esse respeito.

Tal reflexão remonta aos anos 90, quando começou a se configurar o cenário da Educação Inclusiva, em Jomtien, na Tailândia, onde foram debatidos e declarados os princípios educacionais que iriam nortear uma educação de qualidade para todos, respeitando a diversidade cultural e as diferenças individuais. Essa discussão foi aprofundada em 1994, na cidade de Salamanca (Espanha), na Conferência Mundial de Educação Especial, que objetivou definir os princípios políticos e práticos para todas as necessidades educativas especiais. Esse documento foi um marco para o acesso e a permanência na escola regular de alunos com deficiência. Em consonância a um discurso inclusivo, o estado brasileiro vem instituindo leis e decretos sobre o tema com vistas a imprimir lastro legal às iniciativas inclusivas.

Muito embora a legislação proclame e contemple o direito de todos à educação, isso não significa dizer que todas as pessoas estejam participando de propostas educativas que as oportunize vivenciar experiências significativas para seu desenvolvimento psicossocial. Esse é um desafio que precisa ser enfrentado, com práticas investigativas e educativas que se direcionam para a educação de pessoas com deficiência, de pessoas pertencentes às classes populares, de pessoas da zona rural, de crianças de rua, de indígenas, de analfabetos, enfim, dos pertencentes aos grupos historicamente excluídos.

Pensando assim, desenvolvemos um estudo dissertativo sobre a inclusão de educandos que possuem uma dupla vulnerabilidade: são pessoas com deficiência e estão fora de faixa etária da escolaridade regular, por essa razão frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Depois de realizados os devidos recortes, tal estudo redundou no presente texto, que teve como ponto norteador questões, tais como: Quais os

tipos de deficiência existentes nas escolas que atuam na modalidade EJA? Qual a percepção das professoras dessas escolas sobre a inclusão e a deficiência?

Assim, estipulamos como objetivo analisar depoimentos sobre os temas inclusão e deficiência de professoras de EJA de escolas públicas municipais.

Para elaboração deste artigo, optamos por, em um primeiro momento, situar a pesquisa em termos metodológicos; depois, expor algumas características dos sujeitos com deficiência que frequentavam a EJA; e, por último, desenvolver reflexões, trazendo os depoimentos como elemento chave, entremeados das contribuições teóricas que tratam sobre inclusão e deficiência.

Situando a pesquisa

Entendendo que a prática de pesquisa implica uma opção teórica, escolhamos a de natureza eminentemente qualitativa, pois ela permite estabelecer uma relação do pesquisador com o universo da pesquisa, assim possibilita que o mesmo imprima um olhar atento e contextual sobre os dados. Essa participação mais estreita proporciona uma maior imersão no fenômeno estudado, impondo construções que superam a simples observação dos fatos, como afirma Chizzotti (2005, p. 79):

“A abordagem qualitativa parte do fundamento de que há relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O objeto não é um dado inerte, neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações.”

A pesquisa qualitativa compreende um conjunto de técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema de significados e tem como objetivo principal traduzir e expressar os fenômenos sociais. Com relação aos procedimentos metodológicos, as pesquisas qualitativas utilizam, via de regra, as técnicas de observação e entrevistas, possibilitando o aprofundamento do fenômeno estudado.

Imbuídas desse princípio, buscamos definir metodologicamente a pesquisa em termos de local, sujeitos, instrumentos e análise de dados.

Para a escolha das instituições a serem pesquisadas, dirigimo-nos à Secretaria de Educação, Cultura, Esportes e Cultura/SEDEC da cidade de João Pessoa/PB, a fim de solicitar à Coordenação de Educação Especial e à Coordenação de Educação de Jovens e Adultos, o banco de dados das escolas municipais que possuíam alunos com deficiência, matriculados na EJA.

Os dados apresentados mostraram que a rede municipal em questão contava com 32 escolas que desenvolviam a EJA, nos turnos da manhã e da noite, distribuída em nove polos. Todas as escolas estavam localizadas na zona urbana e, segundo os dados fornecidos, o número de jovens e adultos com deficiência perfazia um total de 76 alunos.

Diante da quantidade excessiva de instituições, resolvemos selecionar algumas, utilizando como critério de escolha o número de alunos e a diversidade da deficiência. Elas foram identificadas com nomes fictícios que iniciavam com “T”, de Inclusão.

Quadro I. Escolas pesquisadas, com a quantidade de alunos com deficiência, seus diagnósticos e a quantidade de professores da EJA que possuem alunos com deficiências

Nome da Instituição	Nº alunos com deficiência	Diagnóstico	Nº professores
Ivete Bezerra	04	01 – Síndrome de Down 02 – Deficiência Mental Leve 01 – Deficiência Intelectual (s/laudo)	02
Ivana Gomes	05	01 – Baixa Visão (atendimento na FUNAD) 01 – Deficiência Auditiva/Deficiência Intelectual Moderada 01 – Deficiência Física 01 – Deficiência Intelectual Leve 01 – Deficiência Intelectual Leve e Acondroplasia	06
Isabel Mariz	03	01 – Autismo 01 – Deficiência Mental Moderada 01 – Deficiência Intelectual (s/laudo)	02
Ivone Gonçalves	05	01 – Cadeirante (desistiu) 02 – Deficiência Múltipla (01 desistiu) 01 – Deficiência Mental Leve (s/laudo) 01 – Surdez (desistiu) 01 – Deficiência Visual	02
Ivonise Fernandes	04	04- Deficiência Intelectual – (01 s/laudo)	02

Fonte: Gestoras das instituições, 2012

Com relação aos sujeitos da pesquisa, foi realizado um levantamento das professoras que trabalhavam nas instituições selecionadas, perfazendo um total 14 sujeitos. Destes, apenas oito foram entrevistados. Para resguardar sua identidade, identificamos os participantes utilizando nomes iniciados pela letra E, como simbologia referente à EJA.

Constatamos que os sujeitos da pesquisa eram todas professoras, com uma média de idade que variava entre 30 e 60 anos, prevalecendo um número maior de professoras na faixa etária de 50 anos. Quanto à formação acadêmica, todas elas apresentavam curso superior: quatro possuíam Licenciatura em Pedagogia; uma possuía Licenciatura em Psicologia; uma possuía Licenciatura em Biologia e duas possuíam Licenciatura em Artes. Referente à pós-graduação, todas possuíam Especialização concluída ou em andamento: duas haviam feito em Psicopedagogia, uma em Educação de Jovens e Adultos, duas em Educação Especial, uma em Supervisão Educacional e Tecnologia Educacional, uma em Ciências Naturais e Tecnologia Educacional e uma encontrava-se realizando Especialização em Supervisão Escolar. Esses dados estão distribuídos no quadro a seguir:

Quadro II. Professoras da EJA com relação à formação acadêmica, ao tempo de atuação na EJA, ao turno e à carga horária

Nome	Idade	Formação acadêmica Graduação/ Pós-graduação	Tempo de atuação EJA	Turno de atuação	Carga horária semanal
Elza	62	Pedagogia Esp. Psicopedagogia	05 anos	Noturno	40 horas
Elisa	46	Psicologia Esp. Psicopedagogia	02 anos	Noturno	40 horas
Elizabeth	38	Pedagogia <i>Cursando Especialização em Supervisão Educa- cional</i>	06 anos	Diurno	40 horas
Elma	51	Pedagogia <i>Especialização em Supervi- são Escolar e Tecnologia Educativa</i>	25 anos	Noturno	40 horas
Elisângela	50	Artes <i>Especialização em Educa- ção Especial</i>	08 anos	Noturno	60 horas
Elvira	50	Pedagogia <i>Especialização em Ed. Jovens e adultos</i>	32 anos	Noturno	40 horas
Estela	49	Biologia <i>Especialização em Ciên- cias Naturais e Tecnologia Educativa</i>	04 anos	Noturno	40 horas
Eliane (Substi- tuta)	47	Artes <i>Especialização em Educa- ção Especial</i>	Primeiro ano	Noturno	40 horas

Fonte: Professoras das instituições/2012.

Na busca de obter resultados e atender aos objetivos da pesquisa, escolhemos a entrevista como instrumento de coleta de dados. A escolha por este instrumento deu-se por entendermos que ele se apresenta como uma técnica adequada para esta pesquisa, por possibilitar a apreensão dos processos de formulação do conhecimento dos sujeitos sobre o objeto de estudo. Diferentemente das outras técnicas que se limitam a descrever o objeto, a entrevista dá subsídio para irmos além da descrição dos fatos, buscando desvelar representações, explorar pontos de vista de forma situada, bem como reconstruir o processo de constituição de um problema posto na realidade social.

Segundo Triviños (1990, p. 146), a entrevista “valoriza a presença do investigador, oferece todas as perspectivas possíveis para que o informante alcance a liberdade e a espontaneidade necessárias, enriquecendo a investigação”.

Muito embora, como cita o autor, essa liberdade não seja total, procuramos, em nossa prática, criar um diálogo aberto, sem interrupções na fala das entrevistadas, deixando fluir suas colocações, independentemente do roteiro pré-estabelecido, de modo a proporcionar maior abertura e espontaneidade.

Corroborando com esse pensamento Minayo (2010) diz que a entrevista é um instrumento privilegiado de coleta de informações para as ciências sociais, pois possibilita que a fala seja reveladora de condições estruturais, de sistema de valores, normas e símbolos, e, ao mesmo tempo, tem a magia de transmitir, através de uma porta voz, as representações de grupos determinados, em condições históricas, sociais e culturais.

De posse de todos os dados, fizemos a sua organização, por meio do agrupamento sequencial das respostas, com vistas a facilitar a leitura e a análise dos depoimentos. Ao término da leitura e análise das respostas, buscamos inferir as frases e expressões que as professoras usaram ao responder à entrevista, enfatizando aquelas mais representativas. Para isso, grifamos alguns fragmentos das falas com o objetivo de destacar os aspectos mais relevantes.

Procuramos, portanto, construir a análise dos dados, articulando os dados coletados e os referenciais teóricos da pesquisa. Optamos por agrupar as respostas de acordo com o roteiro estabelecido na entrevista, desenvolvendo uma análise do que estava explícito e implícito nas falas das entrevistadas.

Algumas características dos educandos com deficiência da EJA

De posse dos dados apresentados pela SEDEC/PB, elaboramos uma caracterização dos alunos frequentadores da EJA no município, contemplando os seguintes aspectos: gênero, idade, tipo de deficiência e ciclo de aprendizagem, como mostra a tabela a seguir.

Tabela 1: Quantidade de alunos quanto ao gênero, à idade, ao tipo de deficiência e ao ciclo de aprendizagem

GÊNERO		
Masculino	44	57,89
Feminino	32	42,11
FAIXA ETÁRIA		
< que 30 anos	43	59,72
30 a 50 anos	24	33,33
> que 50 anos	05	6,95
TIPO DE DEFICIÊNCIA		
Deficiência Intelectual	33	43,42
Deficiência Física	05	6,58
Deficiência Auditiva	11	14,47
Deficiência Visual	04	5,26
Deficiência Múltipla	02	2,63
Síndrome de Down	02	2,63
Transtorno Desintegrativo da Infância	01	1,32
TDHA- Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade	01	1,32
SEM LAUDO	19	25
CICLO DE APRENDIZAGEM		
Ciclo I	35	46,05
Ciclo II	20	26,32
Ciclo III	10	13,16
Ciclo IV	11	14,47

Fonte: Dados da pesquisa, 2012

De acordo com a caracterização realizada, constatamos que em relação ao gênero, 57,89% eram do sexo masculino e 42,11%, do sexo feminino. Conforme esses dados, houve uma pequena diferenciação entre os gêneros: observamos um número maior de homens em relação às mulheres, com cerca de 15,78% a mais de alunos do gênero masculino. Esses dados mostram que não há um grande distanciamento entre a quantidade de homens e mulheres, o que nos leva a inferir que, diante das exigências do mundo atual, a cobrança por escolaridade é sentida por ambos os sexos, influenciando o retorno à escola, na busca por melhores oportunidades no mercado de trabalho.

A faixa etária variava de 14 a 63 anos, o que equivalia a uma média de idade de 28 anos. Verificamos, assim, a existência de uma heterogeneidade etária. Ou seja, o perfil dos alunos da EJA mudou. Antes havia uma forte referência aos adultos, mas os processos de urbanização das escolas, aliados à defasagem escolar vivenciada no ensino regular promoveram o ingresso na EJA de jovens que buscam a continuidade de seus estudos.

Com relação ao tipo de deficiência, constatamos que a deficiência intelectual apresentava uma grande predominância (43,42%) e a deficiência auditiva aparecia em segundo lugar, com 14,47%. A deficiência física correspondia a 6,58%; a visual apresentava um percentual de 5,26%; a deficiência múltipla e a Síndrome de Down correspondiam 2,63% cada e, por último, o Transtorno Desintegrativo da Infância e o TDHA – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, a 1,32% cada. Cabe ressaltar que cerca de 25% dos alunos não possuíam laudo. É importante frisarmos que esse percentual sofre um acréscimo considerável quando verificamos que, dos 25% dos alunos sem laudo, cerca de 15,78% eram, supostamente, alunos com deficiência intelectual. Ou seja, o número de alunos com deficiência intelectual, contabilizando os que não possuíam laudo, era de 59,52%. Esse significativo número de alunos com deficiência intelectual nos leva a inferir que, em muitos casos, esses alunos são classificados como deficientes intelectuais apenas por apresentarem um nível diferente de aprendizagem em relação ao restante da população. Isso reforça o modelo de patologização do fracasso escolar presente nas escolas, em todos os níveis de ensino.

No que se refere ao ciclo escolar, verificamos que 46,05% dos alunos encontravam-se entre o Ciclo de Alfabetização, que correspondia ao 1º ano do Ensino Fundamental e o Ciclo I que correspondia ao 2º e 3º anos do Ensino Fundamental. No Ciclo II, encontramos cerca de 26,32% dos alunos, pertencentes ao 4º e 5º anos do Ensino Fundamental; no Ciclo III, o percentual era de 13,16% dos alunos, do 6º e 7º anos do Ensino Fundamental; e no Ciclo IV apresentava-se um percentual de 14,47% dos alunos, correspondentes ao 8º e 9º anos. A maior incidência no Ciclo I, cerca de 46,05%, nos leva a identificar uma maior presença nos primeiros anos do Ensino Fundamental. Podemos atribuir essa situação a diversas variáveis, entre elas o número elevado de desistências, promovendo a reincidência no ano seguinte. Além disso, existiam casos em que a escola só oferecia o primeiro Ciclo, o que levava o aluno a repetir o ano, buscando a sua permanência na escola. Outro fato diz respeito à descontinuidade dos estudos: alguns começavam a frequentar o ano letivo, mas, por diversos fatores, abandonavam a escola. Além de tudo isso, podemos perceber que essa estagnação nos anos iniciais era uma decorrência das trajetórias escolares de insucesso no ensino regular.

O olhar das professoras: sob o prisma da diferença

Ao falarmos sobre inclusão e educação, faz-se necessário imaginar quantos olhares seriam necessários para captar a complexidade deste tema. Embora as discussões tenham evoluído e se intensificado em relação à inclusão, muito ainda falta ser abordado, porque o processo de inclusão escolar não diz respeito apenas à entrada na instituição educativa, mas envolve todos que integram esse contexto, tais como: estudantes, familiares, educadores – professores, gestores, especialistas, funcionários.

Segundo Hattge (2007), todos são chamados a fazer parte da escola, incluindo, além das pessoas com deficiência, as outras diferenças relacionadas à etnia, orientação sexual, opção religiosa, classe social, entre outras. A convocação para que todos frequentem a instituição escolar, ao contrário do que aparenta à primeira vista, está alicerçada num quadro contraditório, porque ao mesmo tempo em que assume a complexidade humana na qual é forjada a sociedade contemporânea, atende as determinações de uma cultura escolar alicerçada nos ideais iluministas, que atribuiu ao sistema educacional o poder de disciplinamento e controle. A partir do ideal iluminista, caberia à escola diferenciar uns dos outros, ou seja, identificar quais os aptos e os não aptos. Ao tratar sobre isso, Duschatzky e Skliar (2001, p. 191) comentam:

“A modernidade inventou e se serviu de uma lógica binária, a partir da qual denominou de diferentes modos o componente negativo da reação cultural: marginal, indigente, louco, deficiente, drogadinho, homossexual, estrangeiro, etc. Essas oposições binárias sugerem sempre o privilégio do primeiro termo e o outro, secundário nessa dependência hierárquica, não existe fora do primeiro, mas dentro dele, como imagem velada, como sua inversão negativa.”

Diante dessa perspectiva, entendemos que a sociedade controla e determina as posições que assumimos nela. Porém, isso não é suficiente. Ela precisa, além de controlar, conhecer os sujeitos, verificando até que ponto seus desvios se afastam ou não do padrão de normalidade instituído por ela. Surge, então, a necessidade de classificá-los, de acordo com cada desvio, cada síndrome, pois esse reconhecimento fortalece o seu poder. De posse de todas as informações e conhecimentos acerca do outro, chega o momento de colocá-los próximos aos demais, incluí-los no mesmo espaço social.

Precisamos considerar que quando ouvimos falar de inclusão, devemos entender que incluir também significa uma forma de vigiar. Ao incluírem-se os alunos, trazendo-os para mais perto, onde podemos vê-los melhor, também barateamos custos para o Estado, pois esses alunos que frequentam a escola, além de estarem oficialmente incluídos no sistema educacional, receberão noções de higiene, alimentação saudável, prevenção de doenças, paz no trânsito, educação ambiental, só para citar alguns exemplos. Além disso, esses alunos trarão os familiares para a escola, de modo que eles também sejam orientados. São gerenciadas, ao mesmo tempo, comunidade, famílias e indivíduos, levando a uma economia da máquina estatal (HATTGE, 2007).

As colocações anteriores nos ajudam a compreender sob uma ótica menos ilusória a escola inclusiva, permitindo reflexões mais sistêmicas sobre o tema na direção de superar a ideia de que basta a mera reestruturação acadêmica ou curricular para possibilitar a entrada de alunos na escola e contribuir para uma mudança de mentalidade, valores e práticas educacionais.

Essa outra forma de enxergar a inclusão, mais abrangente e complexa, se assenta sobre um modo de perspectivar a educação, desvelando o que existe e o que poderá vir a tornar-se realidade. Ela pode ser vista como o empenho

em direção a processos educacionais mais justos e não mais a meros ajustes dos sujeitos que destoam do que é considerado normal. Para Almeida e Rodrigues (2006), esse desvelamento significaria a inauguração de uma nova perspectiva de necessidades educacionais especiais, contrapondo-se a simples ideia de integração e inclusão.

Segundo Acorsi (2010), é preciso cautela para não banalizar a inclusão, pois a ampliação dessa discussão tem provocado o uso descuidado do termo, resultando no seu enfraquecimento, na sua banalização e, conseqüentemente, na perda de sua força política. Não podemos reduzir a inclusão apenas ao ato de colocar para dentro, porque, assim, estaríamos colaborando com a ideia de que incluir seria apenas a socialização daqueles considerados excluídos.

Parafrazeando Acorsi (2010), precisamos aceitar o desafio de entender a inclusão como uma possibilidade construída a partir da experiência, o que implica em uma mudança de olhar sobre os sujeitos que estão em nossas escolas, em nossas salas de aula. É reconhecer que existem múltiplos alfabetismos (múltiplas maneiras de aprender), enxergando a diferença como uma forma de enriquecimento do processo de aprendizagem.

Pensando assim, Dorziat (2008) enfatiza que a forma mais coerente de ação pedagógica transformadora é a busca de uma prática/política da diferença. Essa é a forma que o processo educacional pode considerar em seus esquemas de ação o outro ou os outros, nas suas características linguísticas, cognitivas, físicas, culturais e sociais.

Para tanto, antes de inaugurar outras formas de convivência escolar, é necessário desestabilizar antigos modelos, num processo de escuta permanente, entendendo que as concepções sobre inclusão estão sedimentadas em conhecimentos e experiências apropriadas ao longo da vida. Escuta que gere problematização, questionamento e construção do novo.

Pensando assim, indagamos às professoras de turmas da EJA sobre seus entendimentos relativos ao tema inclusão. Para efeito de análise, selecionamos alguns depoimentos, que representavam a visão de inclusão:

“Inclusão é você socializar o aluno com deficiência, para que ele fique numa sala comum, na sala normal, junto com os outros, seria inclusão, em minha opinião. Não deve existir uma sala só para especiais, porque tirar eles do meio dos outros, eles têm que ter uma convivência. Pra mim, a inclusão é muito importante (Prof.^a Elza).

Inclusão é a gente poder acolher e abraçar a diferença, eu acho que a gente precisa estar de coração aberto. É a gente estar disposta a ajudar e o mundo precisa ser assim, afetivo acolhedor. Para que discriminar, se a gente não sabe lidar? A gente busca ajuda, não sabe lidar, mas a gente vai pesquisando, estudando, e aprendendo para ajudar. Acho que essa é a missão (Prof.^a Elisa).

Incluir é conseguir estar juntos né? Essa inclusão ela não pode ser assim, apenas estar ali, estar inserido, nem sempre estar inseridos é estar incluídos, porque existem pessoas que estão inseridos em determinados contextos, mas elas não estão incluídas. **Inclusão, para mim, principalmente inclusão escolar não é só que o aluno esteja matriculado, esteja frequentando a escola, mas que ele esteja ativo, participando de todas as atividades, assim como os demais educandos (Prof.^a Elisabeth).”**

Foi possível identificar de uma maneira geral, nas falas das professoras, duas linhas de pensamento: a primeira, voltada ao discurso oficial, em que a inclusão fundamenta-se na inserção do diferente no espaço social, por meio da educação; já a segunda linha apresenta uma postura mais crítica, pois aponta que não basta apenas o aluno estar na sala de aula, mas é necessário criar condições para que ele se desenvolva de forma participativa.

Algumas professoras que abordam a inclusão sob a primeira linha de pensamento colocam a necessidade de desenvolver um processo de socialização e acolhimento, oportunizando o convívio de todos, sem restrições. Esse é um aspecto importante para ser refletido, pois é recorrente quando se trata sobre inclusão. Partimos do princípio de que a socialização e o acolhimento deveriam ser posturas intrínsecas ao processo educacional. Elas são a mola propulsora do desenvolvimento humano, porque é a partir do sentimento de pertencimento que as pessoas podem se sentir capazes de elaborar e externalizar o mundo, dando sentido ao conhecimento.

No entanto, os discursos na área (Educação Especial) parecem indicar que esses aspectos devem ser não só fundamentais para esses alunos especificamente, mas também podem encerrar todo o processo educacional. Por isso, é necessário cautela, assim como diz Acorsi (2010), para não reduzirmos a inclusão a um desprezioso processo de socialização, pois, dessa forma, estaríamos negando a igualdade de direitos, de permanência e, principalmente, de aprendizagem aos sujeitos da educação.

Algumas professoras também disseram que a inclusão não é simplesmente cumprir o que determina a Lei, inserindo o aluno na escola. Assim, estar incluído fisicamente no espaço da escola comum não é garantia de estar integrado nas relações que nela se estabelecem (LOPES, 2007).

A partir desses depoimentos, podemos perceber como a definição de inclusão é abrangente e complexa, embora se assente sempre sobre o modo de perspectivar a educação, considerando o que existe e o que poderá vir a tornar-se realidade. Ela tanto pode ser vista como o empenhamento em reestruturar o programa da escola, adaptando-o à realidade dos alunos, como simples dispositivo burocrático, embora se centre numa nova perspectiva de necessidades educativas especiais, contrapondo integração e inclusão no fato de se deslocar o objeto de intervenção do aluno, para o currículo e os fatores organizacionais da escola (ALMEIDA; RODRIGUES, 2006, p. 20).

Para adentrar na especificidade da deficiência, provocamos as participantes a discorrerem sobre o tema, a partir da seguinte questão: O que significa ser uma pessoa com deficiência e, principalmente, o que significa ser um educando jovem e adulto com deficiência?

Sabemos que a população da EJA mudou. Ela não pode ser mais vista apenas sob o ângulo etário, de pessoas que abandonaram a escola na idade adequada. É preciso considerar, cada vez mais, a multideterminação desses sujeitos que apresentam, além da característica etária, de classe, de gênero, entre outras, as marcas das deficiências, carregando histórias de vulnerabilidades e exclusão social em série.

Dias et al (2011) apontam que a definição do que venha a ser o sujeito no campo teórico não é consensual, podendo ocorrer divergências de acordo com cada categoria. Segundo os autores:

“Para os pós-estruturalistas essa categoria é uma invenção do Ocidente, pois não há sujeito fora da história e da linguagem, fora da cultura e das relações de poder. Outra forma de se pensar o sujeito social é situá-lo

no campo da diversidade e diferença, bem como no contexto das relações sociais de poder” (DIAS et al, 2011, p. 52).

Nesse sentido, compreendemos que a definição de um perfil de sujeito envolve um emaranhado de percepções e de posturas circunstanciais, do próprio sujeito e do pesquisador, que impedem uma definição única. No caso do educando com deficiência da EJA, para além dessas características, é preciso situá-los no campo da diferença, pois estamos nos referindo a indivíduos que, como os demais, são marcados por relações de poder, que constroem a sua identidade a partir de sua história na sociedade.

Ao tratarmos de uma política da diferença, não estamos nos referindo apenas aos indivíduos com deficiência, mas a todos os sujeitos educandos. Logicamente que aqueles a quem a sociedade classificou como desviantes da norma, os que não se enquadram no modelo cartesiano: homem, branco, europeu, cristão..., recebem uma carga de diferença mais pesada. Desse modo, marcamos nosso olhar sobre a deficiência como categoria de análise, a partir de uma perspectiva de identidade/diferença pós-estruturalista.

Nesse contexto, entendemos a deficiência como característica humana que gera estranhamento na sociedade e como uma condição produzida pela própria sociedade, assim como afirma Bauman (1998, p. 27): “Cada espécie de sociedade produz sua própria espécie de estranhos e os produz de sua própria maneira, inimitável.” Estranhos são assim aqueles que:

“[...] não se encaixam nos mapas cognitivos, moral ou estético [...], deixam turvo o que deve ser transparente [...], confundem o que deve ser uma coerente receita para a ação [...], poluem a alegria com angústia [...], obscurecem e tornam tênues as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas [...], geram a incerteza, que por sua vez dá origem ao mal-estar de se sentir perdido [...]” (BAUMAN, 1998, p. 27).

As colocações de Bauman (1998) permitem enxergar a problemática da deficiência na exatidão do que representa a insegurança da sociedade contemporânea. Os estranhos contribuem para desestabilizar as certezas plantadas na modernidade, e, desse modo, avançarmos em nossos esquemas de reflexão, haja vista que essas certezas que não eram reais, mas apenas mera ficção de nossos desejos de enquadramento, controle e ordem. Isso desconstrói os modelos de exclusão dos desviantes existentes, dando início à batalha travada ao final do século XX, quando a sociedade, em vistas ao descontrole das diferenças, buscou identificá-las e incluí-las. A sociedade, ao tentar abranger a todos, segue com seus planos de enquadramento, disciplinamento e controle sociais, agora sob outra base, a da inclusão.

Não foi mais possível desconsiderar que, de certo modo, assim como afirma Morin (1973), a diversidade e a variedade de indivíduos sempre existirão. É através dessa diversidade e variedade que a sociedade se alimenta, criando e recriando seus estatutos, modelos e escalões, por que não dizer, classes sociais, onde as hierarquias se estabelecem. Dessa forma, os seus papéis sociais são estabelecidos, ditando os que irão pertencer a uma determinada camada social e quais irão ser excluídos dela. Para que isso aconteça, são demarcados os desviantes, os estranhos, os diferentes, os marginais, enfim, todos que precisam ser marcados pelo selo de sociabilidade.

Essa tentativa de demarcação busca apontar, diferenciar e identificar o outro. A identificação serve para nomear e categorizar o diferente, verificando, assim, qual é o passível da normalidade ou não.

Seguindo essa linha de pensamento, Lopes (2007, p. 12) afirma que:

“Assim como a diferença pode ser exaltada e desejada em situações pontuais, ela também pode ser indesejada e apontada como uma condição vivida somente por alguns nominados e identificados como problemas, como exóticos, anormais, etc.”

Desse modo, dependendo da situação, as diferenças são cristalizadas, ganhando inúmeros significados, cada um de acordo com as relações de poder presentes na situação. A necessidade em nomeá-las e categorizá-las permite incluí-las numa perspectiva do aceitável. Para ampliar essa discussão, Woodward (2009, p. 39) traz a colocação de que as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença que ocorre tanto por meio de sistemas simbólicos de representação, quanto por formas de exclusão.

A demarcação dessa diferença, como já citado anteriormente, encontra-se nas relações sociais, em que o sistema classificatório aplica o princípio da diferença na tentativa de estabelecer uma ordem social. Essa classificação é feita pelo agrupamento dos indivíduos a partir de suas características, o que leva a formação de dois grupos antagônicos: nós e eles, respectivamente, o grupo dos inseridos na sociedade e o que não é possuidor das mesmas características do grupo anterior, sendo assim, excluídos da sociedade.

Lopes (2007) enriquece essa discussão, trazendo o significado do termo diferente. Para ela, quando denominados alguém como diferente, estamos usando uma cadeia de significados que localizam e ordenam espaços e corpos e não estamos nos referindo, necessariamente, à diferença.

Outro estudioso que amplia essa reflexão é Gallo (2009), ao alertar para o fato de que a noção de diferença ganhou o mundo, no final do século, chegando ao campo teórico da educação e às escolas. Educar a diferença; educar na diferença; educar para a diferença, todas elas são expressões que passaram a ser palavras de ordem em planos de educação de órgãos governamentais, em projetos políticos pedagógicos de escolas, em projetos de organizações não governamentais.

Esse cenário possibilita o levantamento de algumas considerações, tendo em vista que as pessoas denominadas deficientes têm se deparado com esses discursos, que procuram normatizar a diferença, sem levar em consideração as potencialidades dos sujeitos envolvidos. É preciso entender que igualdade não é tornar o outro igual a mim, ao contrário, igualdade é lutar para que o outro tenha as mesmas condições de acesso e permanência nos diversos espaços sociais.

Tendo a visão da diferença como lastro teórico, buscamos saber como as professoras olham a temática da deficiência, considerando que elas são responsáveis por jovens e adultos com deficiência, inseridos na EJA, no seu cotidiano. Segue alguns depoimentos:

“É apenas uma dificuldade. Todos nós somos deficientes em alguma coisa, eu acho que o fato de usar óculos, já é uma deficiência, eu acho que é uma dificuldade que precisa ser ajudada. **Agora, tem algumas dificuldades que exigem mais de nós,** por exemplo, a mental, precisa de um cuidado especial, mas eu não veja o a deficiência como algo que dê muito pavor, que a gente não possa contribuir **(Prof.ª Elisa).**

A deficiência é quando o aluno tem uma determinada limitação e que essa limitação não é superada de uma forma assim tão simples... é uma deficiência. Então, para que eles permaneçam na sala de aula, eles precisam ser apoiados, para que essa deficiência não venha a ser um empecilho, **porque deficiência é algo que eles têm e que eles**

carregam consigo, por isso que hoje se diz, não é mais portador, o termo não é mais portador de deficiência, porque portar alguma coisa é algo que hoje você pode portar e amanhã não estar mais. A questão de ser uma pessoa com deficiência é porque ela carrega consigo essa deficiência sempre. Para mim, isso é o conceito de deficiência. **Em relação às práticas pedagógicas elas precisam ser apoiadas,** para que essa deficiência não seja um empecilho para o educando na sala de aula, mesmo na EJA (**Prof.^a Elizabeth**).

Eu acho que deficiência é um estado, um estado de espírito, tipo assim, se naquele momento você está com dificuldade em realizar alguma coisa ou têm alguma impossibilidade de realizar aquilo que você deseja realizar, para mim, naquele momento você tem uma deficiência, seja um projeto, sua atuação ou mesmo a solução de algum problema. Porque, eu já vi tantas coisas fantásticas de pessoas que são ditas deficientes e que nem eu com os meus membros e a minha normalidade conseguiria fazer. Para mim, deficiência é um estado de espírito (**Prof.^a Eliane**).”

As falas das professoras são representativas, se tomarmos com parâmetro o senso comum. Por mais que procurem minimizar os efeitos da deficiência, suas argumentações parecem estar sempre respaldadas no conceito de normalidade. Nesse sentido, o padrão é o eixo fundamental que dá substância às reflexões. As diferenças, nessa perspectiva, passam a ser vistas como algo perceptível, biologicamente falando, e, portanto, de menor valor, como disse a Prof.^a Elisa em sua fala: “É apenas uma dificuldade, todos nós somos deficientes em alguma coisa, eu acho que o fato em usar óculos já é uma deficiência”.

Nesse sentido, o que difere do padrão estabelecido pela norma é considerado deficiência. Parece não haver, nesses depoimentos, a possibilidade de enxergar a diferença como inerente às capacidades humanas de realizar opções ou desenvolver ações de outras formas, senão as ditadas pelo modelo social. Ao tratar sobre diferença, a partir dessa concepção, está clara sua vinculação à deficiência, que parece, por sua vez, estar atrelada à dificuldade de se enquadrar à normalidade axiomática, fixa, imutável.

O acionamento da lógica de como as pessoas normais deveriam ser, agir e interagir pode contribuir para o surgimento de posturas rígidas, baseadas em modelos clínico-reabilitadores ou de posturas permissivas, nas quais a socialização é o limite de desenvolvimento para as pessoas com deficiência.

Nessa linearidade sobre a qual é construído o conceito de deficiência, os tipos de deficiência são também categorizados. Ao colocar a deficiência intelectual (ou mental) como a que apresenta maior nível de atenção, explicitado na fala da Profa. Elisa (“Agora, tem algumas dificuldades que exigem mais de nós, por exemplo, a mental, precisa de um cuidado especial”), está implícita uma visão de que as outras pessoas com deficiência se ajustam mais facilmente à sociedade. Como vemos, o ponto de partida ocasiona um efeito cascata de equívocos, em que a Libras para os surdos, o Braille para os cegos ou a cadeira de rodas para o deficiente físico são apenas recursos facilitadores para sua normalização.

Condições de acessibilidade são confundidas com formas culturais de vida dos educandos, mesmo em uma área que contou com as ricas contribuições de Paulo Freire sobre a importância de considerar o outro no seu universo de representações. Da mesma maneira como Freire (1999, 2005) via o educando da EJA em igualdade de valor, ainda que apresentasse múltiplas representações de mundo, assim também devemos considerar as pessoas com deficiência. Assim, a Libras, por exemplo, para além de um recurso comunicacional, significa a

possibilidade de valorizar uma cultura viso-gestual de apreensão e elaboração de conhecimentos.

A complexidade que envolve o fenômeno educacional de uma forma geral, e a de jovens e adultos com deficiência, especificamente, vai além de uma mudança de narrativa, com foco na diferença. Nas falas, fica clara a evocação da diferença enquanto deficiência, limitações, a qual não é tratada como potencial, como capacidade alternativa de exploração de conhecimentos.

Além disso, é importante frisar a seguinte colocação da Prof.^a Elizabeth: “o termo não é mais portador de deficiência, porque portar alguma coisa é algo que hoje você pode portar e amanhã não estar mais. A questão de ser uma pessoa com deficiência é porque ela carrega consigo essa deficiência sempre”. Há, nesse depoimento, apenas a mudança da palavra “portar” para “carregar”, apresentando o mesmo sentido e a mesma conotação: a marca negativa da diferença.

Já a Prof.^a Eliane traz o olhar de que a “deficiência é um estado de espírito”. Ao tratá-la como algo meramente espiritual, ela desconsidera as implicações da deficiência para a vida dos educandos, como se tivesse a intenção de tornar suas características invisíveis, apagando-as.

Todas essas confusões conceituais são decorrentes de uma cultura normalizadora, na qual as diferenças, mesmo quando são exaltadas, são tomadas como algo exótico. O processo de globalização, que tem como função consolidar os valores de mercado, aprofunda essas contradições e confusões, porque não coaduna os discursos midiáticos e legais a um processo realmente transformador. Em termos objetivos, essa situação é constatada na falta de clareza das políticas públicas, na reprodução de projetos pedagógicos das escolas sem considerar a inclusão, na ausência de condições materiais, humanas e de capacitação dos professores, para atuarem na perspectiva da inclusão, na ausência de iniciativas de acessibilidade, entre outras.

Algumas reflexões finais

Os discursos proferidos pelas professoras expressaram a vontade de proporcionar uma prática inclusiva, mesmo algumas delas tendo enfatizado a existência de lacunas, em relação às políticas inclusivas, à formação e à preparação dos professores para atuarem nessa perspectiva.

No entanto, a inclusão desejada não parece considerar as dimensões esperadas de um processo educacional amplo, haja vista que os limites da inclusão proferida são os processos de socialização. Apesar da importância desse processo como aspecto para o desenvolvimento integral dos educandos, é inaceitável reduzi-la a esta dimensão, porque, assim, a escola é ignorada enquanto campo de saber e de construção de conhecimentos. Ou seja, ao negar ao educando com deficiência as demais dimensões educativas que permeiam o processo formativo, estamos negando a possibilidade de desenvolvimento humano, objetivo maior do processo educativo.

Outro aspecto importante diz respeito às ideias relativas à deficiência. Muito embora os discursos tragam a noção de diferença, esta é considerada de forma linear, sempre relacionada a menos valia e às dificuldades dos educando com deficiência, em comparação à norma existente na sociedade.

A necessidade de traduzir a diferença para que ela deixe de ser considerada como problema da escola ou uma ameaça à educação tem implicado

em ações educacionais que buscam colar a diferença à materialidade física dos corpos, fazendo com eles sejam disciplinados e aprendam a partir de sua deficiência, deixando clara a posição que os sujeitos estão autorizados a ocupar (ACORSI, 2010, p. 189).

NOTAS

¹ Endereço para Correspondência: Av. Marechal Hermes da Fonseca, 355 - Bessa - João Pessoa/PB - CEP: 58035-190. Telefones: (83) 3245-4367/9928-1008.

² Endereço para Correspondência: Av. Guarabira, 1125 – Ap. 802 - Manaíra - João Pessoa/PB - CEP: 58038-142. Telefones: (83) 3246-1451/8808-8732.

³ Os dados referentes ao tipo de deficiência não são homogêneos, pois há indivíduos com mais de um tipo de deficiência.

REFERÊNCIAS

ACORSI, Roberta. Inclusão: (im)possibilidades para a educação. In: LOPES, Maura Corcini; FABRIS, Elí Henn (Orgs.). *Aprendizagem & Inclusão: implicações curriculares*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2010. p. 177-193.

ALMEIDA, Alcinda M. C.; RODRIGUES, David. A percepção dos professores do 1º C.E.B. de educadores de infância sobre valores inclusivos e as suas práticas. In: RODRIGUES, David (Org.). *Investigação em Educação Inclusiva*. Cruz Quebrada: F.M.H Edições, 2006. p. 07-44.

BAUMAN, Zygmunt. *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1998.

CHIZZOTTI, Antonio. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

DIAS, Fernanda Vasconcelos et. al. Sujeitos de Mudanças e Mudanças de Sujeitos: as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos. In: SOARES, Lêoncio (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. p. 49-82.

DORZIAT, Ana. Educação especial e inclusão educacional. In: DECHICHI, Claudia; SILVA, Lázara Cristina e colaboradores. *Inclusão Escolar e Educação Especial: teoria e prática na diversidade*. Uberlândia: EDUFU, 2008. p. 21-36.

DUSCHATZKY, Sílvia; SKLIAR, Carlos. O nome dos outros. Narrando a alteridade na cultura e na educação. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Org.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001, p. 191-210.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1999. _____ . *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GALLO, Sílvia; SOUZA, Regina Maria de (Orgs.). *Educação e preconceito: ensaios sobre poder e resistência*. Campinas/SP: Alínea, 2009.

HATTGE, Morgana Domênica. A gestão da inclusão na escola: estratégia de controle e risco social. In: LOPES, Maura Corcini; DAL IGNA, Maria Cláudia (Orgs.). *In/exclusão: nas tramas da escola*. Canoas: Ed. ULBRA, 2007. p. 189-200.

LOPES, Maura Corcini; DAL IGNA, Maria Cláudia (Orgs.) *In/exclusão: nas tramas da escola*. Canoas: Ed. de ULBRA, 2007.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.

MORIN, Edgar. O Paradigma perdido: a natureza humana. 5. ed. Portugal: Publicações Europa-América, 1973.

SARDAGNA, Helena Venites. Políticas de Educação para Todos: um imperativo nos Sistemas de Ensino. In: LOPES, Maura Corcini; DAL'IGNA, Maria Cláudia. (Orgs.). In/exclusão: nas tramas da escola. Canoas: Ed. ULBRA, 2007. p. 173-188.

TRIVIÑOS, Augusto N. S. Introdução à Pesquisa em Ciências Sociais. São Paulo: Atlas, 1990.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual. In: SILVA, Tomaz Tadeu da (Org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais. Petrópolis: Vozes, 2009. p.07-72.

Seção

Entrevista

