

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO

KATIUSCHA LARA GENRO BINS

TESE DE DOUTORADO

ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL INCLUÍDOS
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: APONTAMENTOS
NECESSÁRIOS SOBRE ADULTEZ, INCLUSÃO E
APRENDIZAGEM

Porto Alegre
2013

KATIUSCHA LARA GENRO BINS

ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL INCLUÍDOS
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: APONTAMENTOS
NECESSÁRIOS SOBRE ADULTEZ, INCLUSÃO E
APRENDIZAGEM

Tese de Doutorado apresentada à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, no Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Orientador: Dr. Marcos Villela Pereira (PUCRS)

Porto Alegre
2013

Catálogo na Fonte

B614a Bins, Katiuscha Lara Genro

Adultos com deficiência intelectual incluídos na educação de jovens e adultos: apontamentos necessários sobre adulez, inclusão e aprendizagem / Katiuscha Lara Genro Bins. – Porto Alegre, 2013.

108 f.

Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação,
Faculdade de Educação, PUCRS.

Orientador: Dr. Marcos Villela Pereira

1. Educação 2. Deficiência Intelectual. 3. Inclusão Social.
4. Alfabetização (Jovens e Adultos). 5. Educação Especial. I.
Pereira, Marcos Villela. II. Título.

Bibliotecário Responsável

Ginamara de Oliveira Lima
CRB 10/1204

KATIUSCHA LARA GENRO BINS

**ADULTOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL INCLUÍDOS
NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS: APONTAMENTOS
NECESSÁRIOS SOBRE ADULTEZ, INCLUSÃO E
APRENDIZAGEM**

Tese de Doutorado apresentada à banca examinadora como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação, no Programa de Pós-graduação, da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

BANCA EXAMINADORA

Orientador Prof. Dr. Marcos Villela Pereira – FACED/ PUCRS

Prof. Dr. Claus Stobaus – FACED PUCRS

Profa. Dra. Marlene Rozek – FACED PUCRS

Profa. Dra. Salete Campos de Moraes – SMED-POA

AGRADECIMENTOS

Dedico e agradeço aos meus amores, Anna Julia e Hilton, pela cumplicidade, pelo amor, pela tolerância, incentivo e escuta. Filha amada, agora a mãe não tem mais “a desculpa da tese”.

À minha mãe, Maria Julia Herz Genro, meu alicerce, obrigada pela parceria de sempre, sabes que sem teu apoio não conseguiria terminar minha tese, obrigada pelo amor incondicional, incentivo e aprendizagens.

Ao meu pai, José Luiz Bins, meu outro alicerce, pelos ensinamentos éticos e humanos, complexos e necessários.

Aos meus irmãos, pelo amor e companheirismo.

A toda minha família, pelo amor, paciência e incentivo.

Ao meu mestre, orientador e amigo, Prof. Dr. Marcos Vilella Pereira, pela paciência, incentivo, respeito, aprendizagens, confiança e ponderações nas costuras finais. M. um dia tu me disse que a vida é feita de uma coleção de exemplos, com os teus aprendo muito.

Ao Prof. Dr. Claus Stobäus, obrigada pelas orientações iniciais, pelos vários anos de aprendizagens. Por acreditar e incentivar o meu projeto.

À Prof.^a Dr.^a Marlene Rozek, pela parceria, incentivo, acolhimento, confiança e disponibilidade sempre. Pelo exemplo de docência ética e comprometida.

À Prof.^a Dr.^a Salete Campos de Moraes, pela confiança, incentivo, afeto, disponibilidade e aprendizagens desde sempre. Amiga e parceira fundamental na minha caminhada, desde a graduação. Sou sua pupila.

Com muito carinho, dedico este trabalho e agradeço à escola em que tive a oportunidade de realizar minha pesquisa, principalmente a paciência, o respeito e a disponibilidade das professoras e alunos sujeitos da minha pesquisa. Em especial, agradeço à Prof.^a Claudia Fernandes, ao diretor Gilberto Maia e à vice-diretora Lúcia Barth Ckless.

À amiga e Prof.^a Dr.^a Guacira Gil, que mesmo não sendo da área foi fundamental na finalização dos estudos, com sugestões, incentivo e carinho. Suas contribuições fizeram muita diferença na minha escrita, nos meus apontamentos e nos detalhes da tese. Sou muito grata por seres minha amiga.

Às amigas e professoras Maria Inês Côrte Vitória, Maria Conceição Pillon Christófoli, Jussara Loch e Susana Huerga por me iniciarem na Educação de Jovens e Adultos e por todos esses anos de companheirismo, estímulo e aprendizagens. Nosso grupo fez e faz muita diferença em minha caminhada profissional e pessoal.

Às colegas de trabalho da Escola Lucena Borges, principalmente “minha par” Vainir Faraco, pelas aprendizagens, utopias compartilhadas, pela escuta e paciência nos vários momentos em que fiquei angustiada no decorrer da pesquisa. Agradeço com

carinho à diretora Marta Xavier Pereira e à vice-diretora Lisiane Zilio Prates Schoenardie, pela compreensão.

Às colegas e amigas da escola Rincão, Marlize, Rochele, Claudia e Maria Fernanda que, mesmo distantes, me ajudaram muito. Obrigada pelo afeto e entendimento.

À colega e amiga Denise Dalpiaz, por sua disponibilidade, pelas trocas e conhecimentos compartilhados. Obrigada pela sua preocupação ao longo da minha caminhada.

À colega e amiga Roberta Forgiarini, pela partilha, pelo incentivo, pelas risadas. Parceira na busca por uma inclusão responsável que valorize as potencialidades e que respeite as diferenças.

Ao colega Rafael Schmitt, pela parceria, disponibilidade e conhecimento partilhados.

À colega e amiga Silvana Maria Zarth, pelo carinho, preocupações, incentivos e trocas.

À colega e amiga Cybele, pelo carinho e incentivo.

Aos Colegas Giovane Souza e Claudia Flores, pela solidariedade, pelo incentivo na caminhada e pela escuta atenta sempre.

A todos os outros colegas que não nomeei, mas com quem tive a oportunidade de conviver e aprender.

Aos amigos e amigas do coração que compreenderam meu distanciamento.

À Coordenação, aos professores, aos colegas e às secretárias do Programa de Pós-graduação da PUCRS, com quem convivi e pude obter melhores conhecimentos para minha formação. A todas as pessoas que, de forma direta ou indireta, me incentivaram a seguir nesta caminhada.

À CAPES, pelo apoio financeiro e investimento na Pesquisa, imprescindíveis neste estudo.

*“Quando se sonha tão grande a realidade aprende.
Ser o que se pode é a felicidade.
A felicidade é a aceitação do que se é, e se pode ser.”
(Valter Hugo Mãe)*

RESUMO

“O homem é o homem e a sua circunstância”.
(Ortega y Gasset)

Cada ser humano é um conjunto de seu biológico com seu contexto social e assim único. Penso que a diversidade humana ainda é pouco respeitada nos meios educacionais, principalmente a diversidade em que a característica da diferença é a deficiência. A escola ainda não está preparada para trabalhar com as diferenças. Segue buscando e exigindo homogeneizações tanto de alunos como de aprendizagens. A EJA, mesmo sendo uma modalidade de ensino da educação básica, que possui pressupostos inclusivos, ainda não consegue trabalhar *com* e *a partir* das diferenças. Neste universo educacional estão incluídos os adultos com deficiência intelectual, mas, na maioria dos casos, não estão conseguindo dar conta dos conteúdos e das exigências que o ensino tradicional ainda impõe e exige. Inúmeras vezes esses alunos ficam durante anos dentro da escola, no mesmo patamar de ensino, sem avançar. Dessa forma, sua presença na EJA constitui um desafio para os professores que precisam responder às suas demandas e assegurar um ensino de qualidade. Acredito que se faz necessário (re)conhecer seus saberes e suas potencialidades, conhecer como acontecem suas aprendizagens e, conseqüentemente, seu desenvolvimento dentro do universo escolar. Ainda que perceba algumas mudanças já ocorridas, é necessário ir além e lhes garantir-lhes o direito de oportunidades educacionais e aprendizagens concretas. Assumo nesta investigação uma perspectiva de aprendizagem durante toda a vida, de educação como direito de todos os seres humanos, sendo estes os princípios que me movem e que me impelem a refletir e discutir sobre os seres adultos deficientes intelectuais incluídos na EJA. Tendo então como **foco principal a pessoa com deficiência intelectual incluída na EJA**, estruturei as seguintes vertentes para serem aprofundadas e analisadas: **sua adulez**, pois ainda são vistos e tratados como “eternas crianças” e é preciso reconhecê-los como adultos; **inclusão**, pois pondero que foram incluídos mais por exigências das leis do que por convicções e posturas realmente inclusivas; e, **aprendizagem**, no sentido de (re)conhecer quem é o aluno adulto com deficiência intelectual, seus déficits orgânicos, cognitivos e sociais, e principalmente quais suas potencialidades, respeitando-as e utilizando-as nas estratégias de ensino-aprendizagem, pois somente assim será possível pensar estratégias e possibilidades de aprendizagens e formação integral. Finalizo com a **adequação e inadequação da Educação de jovens e adultos para as pessoas com deficiência intelectual**, tecendo uma teia de ponderações a respeito de aspectos positivos e negativos. Ao abordá-los tenho a intenção de suscitar discussões e apontar elementos que, avalio, precisam ser repensados, outros que precisam sair do universo teórico e tornarem-se realidades práticas, possíveis de serem realizadas. A pesquisa foi desenvolvida em uma escola municipal de Educação de Jovens e Adultos de Porto Alegre. Busquei, através dos dados obtidos por observação, análise de documentos e entrevistas semiestruturadas, descrever qual a realidade da educação de jovens e adultos com deficiência intelectual incluídos na EJA. Os pressupostos que nortearam esta pesquisa são de cunho qualitativo.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Deficiência Intelectual. Adulez, Inclusão e Aprendizagem.

ABSTRACT

*"Man is man and his circumstances."
(Ortega y Gasset)*

Every human being is a collection of their biological and social context and so unique. I think that human diversity is still a little respected in educational environment especially when the characteristic of the difference is of the deficiency. The school is not yet prepared to work with the differences. Keeps on seeking and demanding homogenizations such as the students as learning. The EJA, even as a teaching modality of education that has basic inclusive assumptions, still can not work with and from the differences. In this educational universe are included adults with intellectual disabilities. The Adults with intellectual disabilities are attending adult education, but, in most cases, are not able to handle the contents and requirements that the traditional teaching still requires and demands. Many times these students stay in school for years, the same level of education, without improving. This way, their presence in the EJA is a challenge for teachers who need to respond to their demands and ensure a quality education. I believe that it is necessary to (re) cognize their knowledge and their potentialities, get to know how their learning work and hence its development within the school environment. While noticing some changes have already occurred, such as the right of access to regular educational system, it is necessary to go further and also ensure them the right to educational opportunities and concrete practical learning. I take this research a learning perspective throughout life, education as a right for all human beings, being these the principles that move me and that impel me to reflect and discuss about intellectually disabled adults included in EJA. Having thus main focus the person with **intellectual disabilities included in EJA**, I structured aspects to be studied and analyzed: his **adulthood**, because they are still seen and treated as "eternal children" and we must recognize them as adults; **inclusion** because ponder that they were included, more for law demandings than by beliefs and attitudes really inclusive; and **learning**, in order to (re) cognize who is the adult learner with intellectual disabilities, their organic deficits, cognitive and social, and especially what are their potentialities, respecting and using them in the teaching-learning strategies, because only then can be possible to think about strategies and opportunities for learning and comprehensive training. I conclude with the **adequacy and inadequacy of education for youth and adults for people with intellectual disabilities**, weaving a web of considerations about positive and negative aspects. By approaching them I intend to raise discussions and point out elements that I evaluate, need to be rethought, others who need to leave the theoretical universe and become practical realities, possible to be done. The research was conducted in a municipal school of Youth and Adult Education in Porto Alegre. I searched through the data obtained by observation, document analysis and semi-structured interviews, to describe the youth and adults reality of the education of with intellectual disabilities included in the EJA. The assumptions that guided this research are qualitative.

Keywords: Youth and Adult Education. Intellectual Disabilities. Adulthood. Inclusion and Learning.

RESUMEN

*“El hombre es el hombre y sus circunstancias”
(Ortega y Gasset)*

Cada ser humano es una colección de su contexto biológico y social y tan único. Creo que la diversidad humana aún no se respeta en la diversidad educativa especialmente cuando la diferencia es característica de la deficiencia. La escuela aún no está preparada para trabajar con las diferencias. Siga buscando y exigiendo homogeneizaciones tanto estudiantes como aprendizaje. La EJA, incluso como una modalidad de enseñanza de la educación que tiene supuestos básicos inclusive, aún no se puede trabajar con y desde las diferencias. En este universo educativo se incluyeron adultos con discapacidad intelectual. Los adultos con discapacidad intelectual asisten a la educación de adultos, pero, en la mayoría de los casos, no son capaces de dar cuenta de los contenidos y los requisitos que la enseñanza tradicional todavía requiere y exige. Muchas veces estos estudiantes están en la escuela desde hace años, el mismo nivel de educación, sin avanzar. Por lo tanto, su presencia en la EJA es un reto para los profesores que necesitan para responder a sus demandas y garantizar una educación de calidad. Creo que es necesario (re) aprender sus conocimientos y su potencial, satisfacer su aprendizaje a medida que ocurren y por lo tanto su desarrollo en el ámbito escolar. Aunque notando algunos cambios ya han ocurrido, como el derecho de acceso al sistema educativo regular, es necesario ir más allá y asegurar que también el derecho a las oportunidades educativas y de aprendizaje práctico. Aprovecho esta investigación una perspectiva de aprendizaje a lo largo de la vida, a la educación como un derecho de todos los seres humanos, y éstos son los principios que mueven a mí y que me impulsan a reflexionar y debatir sobre los seres adultos con discapacidad intelectual incluidos en la EJA. **Habiendo centrado principalmente en personas con discapacidad intelectual incluidas en los siguientes aspectos EJA** estructurado para ser estudiados y analizados: **su edad adulta**, todavía son vistos y tratados como "niños eternos" y hay que reconocer que los adultos, debido a **la inclusión** reflexionar que incluía la demanda de leyes más que por las creencias y actitudes realmente inclusivas y de **aprendizaje**, con el fin de (re) conocer quién es el estudiante adulto con discapacidad intelectual, sus déficits orgánicos, cognitivos y sociales, y sobre todo cuál es su potencial , respetarlos y utilizarlos en las estrategias de enseñanza-aprendizaje, porque sólo entonces se puede pensar en estrategias y oportunidades de aprendizaje y formación integral. Concluyo con la adecuación e inadecuación de la educación de jóvenes y adultos para personas con discapacidad intelectual, tejiendo una red de consideraciones sobre los aspectos positivos y negativos. Al acercarse a ellos tengo la intención de elevar las discusiones y señalar los elementos que evalúan, necesita ser repensado, otros que necesitan para salir del universo teórico y se convierten en realidades prácticas, se podría hacer. La investigación se llevó a cabo en una escuela municipal de Educación de Personas Jóvenes y Adultas Porto Alegre. He buscado a través de los datos obtenidos de observación, análisis de documentos y a través de entrevistas semiestructuradas, describir la realidad de la educación de jóvenes y adultos con discapacidad intelectual incluidos en la EJA. Las hipótesis que guiaron esta investigación son de carácter cualitativo.

Palabras clave: Educación de Jóvenes y Adultos. Discapacidad intelectual. La edad adulta. Inclusión y Aprendizaje.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	11
O PROCESSO DE PESQUISA: SITUANDO AS ESCOLHAS, OS CENÁRIOS E OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO.....	16
1 ASPECTOS ÉTICOS.....	16
2 MOVIMENTOS METODOLÓGICOS.....	17
3 CAMPO DE ESTUDO.....	20
OS ACHADOS.....	23
1 AMBIENTE.....	23
2 INTERAÇÕES SOCIAIS.....	25
3 PARTICIPANTES.....	26
4 CARACTERIZAÇÃO DE CADA SUJEITO.....	28
5 O SUJEITO ADULTO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL.....	37
5.1 Adulter e infantilização das pessoas com deficiência intelectual.....	51
5.2 Adulter, afetividade e sexualidade na pessoa com deficiência intelectual....	58
5.3 Adulter e trabalho.....	63
6 O SUJEITO ADULTO INCLUÍDO NA EJA – DIFERENTES OLHARES, MESMA PERSPECTIVA.....	67
7 ADEQUAÇÕES E INADEQUAÇÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA.....	95
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	104
REFERÊNCIAS.....	1
ANEXOS.....	114

INTRODUÇÃO

*“A pluralidade é uma das condições existenciais básicas da vida humana na terra”.
(Hannah Arendt)*

A pesquisa acadêmica deve perseguir o rigor científico em todas as suas instâncias, iniciando pela escolha das estratégias de abordagem e das metodologias a serem empregadas na coleta de informações e entrevistas, de modo que aquilo que se tomou como base para todo o processo de pesquisa e posterior sistematização dos dados e descrição do que se fez, possibilite traduzir as aprendizagens e os caminhos construídos na teoria e prática da vivência profissional e pessoal de cada investigador. Assim, de certa forma, uma tese traduz a trajetória intelectual, acadêmica e prática percorrida pelo investigador.

Nesse sentido, acredito que esta tese vem sendo construída desde a minha graduação em Pedagogia, à época, com Habilitação em Educação Especial, quando tive a oportunidade de me integrar ao NEJA, núcleo de pesquisa dedicado a investigar questões ligadas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), atuando, por conta disso, em missões de trabalho voltadas para cursos de alfabetização ministrados em municípios do sertão do Nordeste brasileiro.

As experiências vividas nesta etapa de minha trajetória, aliadas à natureza do curso de graduação, me conduziram para um curso de Especialização *lato sensu* em alfabetização. Desde então, com a formação de graduada em Pedagogia – Educação Especial – e Especialista em alfabetização, na dissertação de mestrado me voltei, de forma quase natural, para investigar os aspectos psico-socioculturais envolvidos na alfabetização de jovens e adultos “deficientes mentais”, nomenclatura utilizada à época, hoje designados “com deficiência intelectual” ¹.

¹ Ao longo da tese utilizo a terminologia “com deficiência intelectual”, pois, a partir da Convenção de Direitos da Pessoa com Deficiência (ONU, 2006), foram abolidos os termos “portador” e “deficiência mental”.

Acredito que a práxis implica no entrelaçamento da teoria e da prática. Atualmente, como professora da Rede Municipal de Ensino de Porto Alegre, ainda vivencio e entrelaço o universo teórico e prático da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos. Entendo a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade ampla e compensatória da educação regular e básica, que contempla todo e qualquer jovem e adulto que se encontre fora do ciclo regular de escolarização.

Em minhas experiências e práticas – construídas a partir de leituras teóricas, ações e trocas, seja como pesquisadora do tema, como professora de jovens com deficiência ou em palestras que realizo – tenho percebido a tensão e, em algumas ocasiões, até mesmo certa resistência dos professores em trabalhar com a pessoa com deficiência. Também tenho percebido a perversidade do sistema educacional vigente em relação aos sujeitos adultos com deficiência intelectual. Essa relação é perversa, uma vez que a inclusão apenas “absorveu” estes sujeitos colocando-os no interior do sistema, a partir de leis e normativas e equipando algumas salas com materiais específicos e profissionais, mas sem repensar o sistema educacional, no sentido de torná-lo compatível às pessoas com deficiência intelectual.

A escola ainda não está preparada para trabalhar com as diferenças; segue sendo generalista e polivalente e, assim, excludente ao trabalhar conteúdos, centrar-se em disciplinas e exigir que o sujeito com deficiência consiga dar conta desta demanda. É preciso (re)conhecer quem é o aluno adulto com deficiência intelectual, seus déficits orgânicos, cognitivos e sociais, pois somente assim será possível pensar estratégias e possibilidades de aprendizagens e formação integral. É preciso saber quem é este sujeito, relacionando suas aprendizagens e potencialidades sob a perspectiva do seu diagnóstico, seja ele clínico ou social. Ao problematizar esta questão, minha intenção não é propor um modelo pedagógico, mas colocar em questão, trazer para o centro do debate e pontuar a perversidade do sistema educacional imposto a estes sujeitos. Também não pretendo apontar soluções “mágicas”, pois a questão, penso, vai muito além de uma medida pedagógica, e não acredito em uma “EJA especial” para pessoas com deficiência, mas sim em uma EJA que possa ser compatível com todas as diferenças.

Sendo assim, penso ser importante abordar a Educação de Jovens e Adultos com deficiência intelectual, na medida em que estes sujeitos estão frequentando a

EJA, mas, na maioria dos casos, não estão conseguindo dar conta dos conteúdos e das exigências que o ensino tradicional ainda impõe e exige. Inúmeras vezes esses alunos ficam durante anos dentro da escola, no mesmo patamar de ensino, sem avançar. Dessa forma, sua presença na EJA constitui um desafio para os professores que precisam responder às suas demandas e assegurar um ensino de qualidade.

Elias et al. (2012) destacam a urgência de um questionamento no que se refere à eficácia do sistema educacional, afirmando que esta

[...] deve ser focada em alguns objetivos como, por exemplo, o de possibilitar ao deficiente *mental* a inclusão social através da educação profissional, e não apenas o de ocupar uma vaga no sistema educacional. Vaga essa que, se ocupada de maneira não planejada, poderá não vislumbrar perspectivas de um futuro no qual esse aluno possa ser um trabalhador incluso. (s/p, grifo nosso).

Seguindo esses pressupostos, pretendo tecer considerações sobre a Educação de Jovens e Adultos com deficiência intelectual com o intuito de contribuir com o sujeito, com a escola e com o professor e, em longo prazo, quem sabe poder influenciar na modificação do sistema, no sentido de torná-lo mais verdadeiramente inclusivo. Vislumbro ser possível investir no desenvolvimento intelectual destes indivíduos, não apenas sob a perspectiva das relações sociais.

Anteriormente esses sujeitos vivenciavam experiências educacionais apenas nas Escolas Especiais. A partir de mudanças culturais pontuais na sociedade brasileira, que deixou de se envergonhar e de esconder seus familiares com deficiências diversas, começaram a ocorrer pressões para que essas pessoas fossem incluídas no sistema regular de ensino. Com isso, houve avanços na legislação sob a perspectiva da inclusão escolar e os adultos com deficiência intelectual migraram para a EJA. A partir dessa realidade, acredito que se faz necessário (re)conhecer seus saberes e suas potencialidades, conhecer como acontecem suas aprendizagens e, conseqüentemente, seu desenvolvimento dentro do universo escolar. Ainda que perceba algumas mudanças já ocorridas, como o direito de acesso ao sistema educacional regular, é necessário ir além e lhes garantir, também, o direito de oportunidades educacionais e aprendizagens concretas.

Nessa perspectiva, esta tese é fruto de um estudo profundo, exploratório e necessário, na medida em que ainda faltam políticas públicas, práticas e avaliações diferenciadas para os adultos com deficiência intelectual incluídos na EJA. Em que pese a relevância do tema, são escassas as investigações e publicações que abordam a problemática. Ainda se faz necessário, atualmente, uma compreensão maior sobre os sujeitos adultos com deficiência intelectual, de que forma aprendem quais seus déficits orgânicos e sociais, de que maneira podem se desenvolver de forma mais concreta e significativa, o que acontece nos contextos escolares que favorecem suas aprendizagens e o que os limita. Assumo nesta investigação uma perspectiva de aprendizagem durante toda a vida, de educação como direito de todos os seres humanos, sendo estes os princípios que me movem, que me impelem a refletir e discutir sobre os seres adultos deficientes intelectuais incluídos na EJA.

Percebo as pessoas com deficiência intelectual, sujeitos da minha pesquisa, como adultos em desenvolvimento e busco respeitar suas individualidades. Considero bastante apropriada a terminologia “pessoa com deficiência intelectual”, pois traz consigo um conceito que não determina o sujeito como um todo. Existe um “diagnóstico”, mas, acima de tudo, existe um sujeito em desenvolvimento. Partindo desse pressuposto, a deficiência não é uma característica absoluta, mas sim uma condição humana diferenciada. Não é apenas organicamente determinada, mas é, também, socialmente construída sob o viés da incapacidade total. A nomenclatura serve para reconhecer suas diferenciações com o sentido de naturalizar suas deficiências, na busca de propor trabalhos mais completos, vivências compartilhadas e significativas. Não deve ser tomada como sinônimo de incapacidade e sim como forma de vislumbrar suas potencialidades possíveis. Nos meios clínicos (médicos, psicólogos) ainda utiliza-se a terminologia deficiência mental.

Cabe destacar que a complexidade dos processos inclusivos e a falta de (in)formação dos atores envolvidos no processo educacional, fazem com que as pessoas com deficiência intelectual ainda encontrem dificuldades na sua formação integral, no desenvolvimento de uma autoimagem positiva, sobretudo quando reconhecidos ainda como crianças ou como sujeitos desprovidos de capacidade para construir aprendizagens.

Trata-se, então, de aprofundar-se na realidade educacional da EJA a fim de iniciar uma mobilização nos meios educacionais que possa gerar a capacidade de pensar em processos de ensino que se voltem para a realidade dos alunos com deficiência intelectual; não prescrevendo soluções, mas inaugurando um movimento, uma nova cultura, de que é preciso começar a (re)pensar quais adequações do sistema educacional e das metodologias vigentes são necessárias; (re)pensar, ainda que amplamente, quais necessidades pedagógicas específicas devem ser propostas.

Os resultados podem constituir um ponto de partida fundamental, talvez balizando alguma política pública, no sentido de reconhecer e atender as demandas educacionais deste público. É importante que se pensem alternativas para que se possa trabalhar efetivamente a partir de suas potencialidades, respeitando seus déficits e favorecendo suas aptidões, repensando a educação para além de resultados universalistas. Pensar em um desempenho escolar satisfatório para estes sujeitos que vá além da relevância do desenvolvimento social dentro do contexto escolar.

Tendo então como foco principal a pessoa com deficiência intelectual incluída na EJA, estruturei as seguintes vertentes: adultez; inclusão e aprendizagem; adequação e inadequação da Educação de Jovens e Adultos para as pessoas com deficiência intelectual. Busquei, através dos dados obtidos por observação, análise de documentos e entrevistas semiestruturadas, descrever qual a realidade da educação de jovens e adultos com deficiência intelectual incluídos na EJA. Fundamentalmente, com o presente estudo, busco detectar aqueles elementos necessários para que se possa iniciar uma (re)discussão acerca de alunos da Educação de Jovens e Adultos com deficiência intelectual, com vistas a melhor adequação do sistema educacional e, com isso, contemplar suas necessidades e trabalhar a partir de suas possibilidades.

I

O PROCESSO DE PESQUISA: SITUANDO AS ESCOLHAS, OS CENÁRIOS E OS SUJEITOS DA INVESTIGAÇÃO

*Estudar é assumir uma atitude séria e curiosa diante de um problema.
[...] Estudar exige disciplina. Estudar não é fácil,
porque estudar é criar e recriar e não repetir o que os outros dizem.
Estudar é um dever revolucionário!
(Paulo Freire)*

1 ASPECTOS ÉTICOS

Ao dar início a parte empírica desta investigação, foi entregue o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, tanto aos adultos com deficiência intelectual quanto aos professores envolvidos na pesquisa. Após o Termo ter sido lido e as eventuais dúvidas terem sido esclarecidas, foi assinado em duas vias, permanecendo uma das vias com a pesquisadora e a outra com o sujeito participante.

A coleta das informações somente iniciou após aprovação da direção da Escola, da Secretaria Municipal de Educação e da Comissão Científica e Comitê de Ética e Pesquisa da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

As fitas contendo as entrevistas, gravadas em áudio, serão destruídas após a aprovação da Tese de Doutorado. Os resultados do estudo serão compartilhados através de reuniões e palestras com os participantes e com a direção da escola.

2 MOVIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa foi realizada em uma escola pública municipal de Porto Alegre, caracterizada por trabalhar exclusivamente com Educação de Jovens e Adultos, envolvendo, também, adultos com deficiência intelectual. Os professores escolhidos são os que atuam diretamente com estes alunos no seu processo de aprendizagem.

Assim, os pressupostos metodológicos que nortearam esta pesquisa são de cunho qualitativo, o que implica em longo caminho de escuta, geração de dados e observações de campo. Concordo com Moraes (2008, p. 91) quando afirma que eleger a pesquisa qualitativa como sustentação de análise,

[...] impõe, também, assumir uma atitude de abertura e de acolhimento em relação aos dados obtidos, o que encaminha para uma análise reveladora de circunstâncias concretas carregadas de significação, que, através do rigor metodológico da pesquisa, serão passíveis de análise e (re)interpretação.

Na perspectiva de Bogdan e Biklen (1994) a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento. Nessa mesma direção, Denzin e Lincoln (2006, p.23) afirmam que “os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado”. Demo (2000, p.2) declara que “[...] a pesquisa não se basta em ser o princípio científico, pois precisa também ser princípio educativo”.

Busco aqui apresentar o caminho que trilhei para compor, compreender, justificar e interpretar as informações obtidas, levando em conta a advertência de André (2008, p.42), acerca da, “[...] estreita articulação que deve existir entre teoria e método; sem ela o próprio processo de pesquisa perde seu sentido”.

Seguindo os preceitos de uma pesquisa qualitativa, esta investigação buscou especificar e redimensionar as descobertas e as perguntas que foram surgindo ao longo do estudo, pois concordo com André (2008, p.42) quando afirma que: “as opções metodológicas vão sendo explicitadas e redefinidas à medida que a investigação se desenvolve”. Portanto, investigar de forma qualitativa exige do investigador, necessariamente, um trabalho intensivo de campo. Exige que se entre em contato direto com o contexto em que está inserido o objeto de estudo. Para

chegar à compreensão da realidade, não se podem analisar suas partes isoladamente de forma descontextualizada; é necessário observar o espaço onde os sujeitos interagem, a sua sala de aula, entrevistá-los e ter uma escuta atenta aos seus depoimentos; estudar registros e dados sobre suas histórias. Processo que, ao mesmo tempo em que é reflexivo, tem de ser pontualmente rigoroso, de maneira a obterem-se dados significativos e de relevância social.

A metodologia escolhida foi o Estudo de Caso, visto que esta é a estratégia mais adequada para relatar resultados, por possibilitar enxergar através de um “recorte” da realidade, tornando possível a análise a partir de uma dimensão ampla e real, mas que não é única. Assim, o Estudo de Caso procura compreender as situações específicas, não buscando explicações deterministas, mas múltiplas concepções que possam dar credibilidade ao estudo. Segundo Lüdke e André (1986, p.19), uma das características fundamentais desta metodologia é:

Buscar retratar a realidade de forma completa e profunda, onde o pesquisador procura revelar multiplicidade de dimensões presentes numa determinada situação ou problema [...]. Esse tipo de abordagem enfatiza a complexidade natural das situações, evidenciando a inter-relação dos seus componentes.

Yin (2001) afirma que a definição pelo Estudo de Caso, de forma mais abrangente, é a metodologia ideal para a educação, pois trata de questões sobre o “como” e o “porquê” e respeita um conjunto de eventos, o que possibilita a tentativa de compreensão de uma realidade extremamente complexa em seu contexto natural.

Portanto, esta diretriz metodológica foi o caminho mais adequado para que eu conseguisse analisar e descrever as inter-relações entre a EJA e o jovem e adulto com deficiência intelectual, por fim, ponderar elementos constitutivos de modo que se possa começar a expandir o conhecimento acerca dos educandos com deficiência intelectual e das vulnerabilidades existentes nesta modalidade de ensino, permitindo que eu me aprofundasse nas singularidades, realidades e complexidades envolvidas na Educação de Jovens e Adultos com deficiência intelectual. Concordo com Almeida (2004, p.44) quando afirma que o Estudo de Caso é:

(...) un tipo de investigación destinada a comprender la acción humana en la que las personas son vistas en su totalidad como

sujetos, y no como objetos; que se respeta a los actores sociales como productores de sentido y constructores de la realidad social, lo que conlleva la subjetividad como valor fundamental de la investigación.

3 CAMPO DE ESTUDO

A caracterização da escola foi construída a partir da leitura de documentos disponibilizados, acesso ao site da escola e à documentação dos alunos. A escola funciona nos turnos manhã, tarde e noite atendendo jovens – a partir de 15 anos – e adultos, oriundos de vários bairros de Porto Alegre e cidades vizinhas. Caracteriza-se por ser um espaço de construção do conhecimento em tempos e atividades diferenciadas. A educação nesta escola acontece na interligação do currículo da escolarização do ensino fundamental e a educação não formal.

A escola oferece aos alunos jovens e adultos a possibilidade de usufruírem dos bens culturais de Porto Alegre, de expressarem os diferentes saberes construídos ao longo de sua vida, o acesso à informação, nas suas diversas manifestações e, de modo especial, o acesso à palavra escrita, num processo de alfabetização e letramento no decorrer da escolarização e de autogestão da escola, por meio de sua participação em todos os espaços e instâncias de decisão e implementação.

A organização curricular da escola é sistematizada por Totalidades de Conhecimento, procurando assim contemplar a realidade dos jovens e adultos. A aprendizagem acontece por meio da realidade do educando e no diálogo com os conteúdos. As totalidades de conhecimento são estruturadas interdisciplinarmente, correlacionadas com as anteriores e denominadas T1, T2, T3, T4, T5 e T6, de forma que o estudante, ao finalizar a T6, conclui o Ensino Fundamental. Nas totalidades 4, 5 e 6, todas as oito áreas de conhecimento têm a mesma carga horária semanal.

Nos documentos analisados que tratam da avaliação das aprendizagens nas totalidades de conhecimento utilizam-se três documentos: um preenchido pelo professor, outro preenchido pelo aluno, além de sua autoavaliação.

No que diz respeito ao trabalho empírico, utilizei a observação e a entrevista semiestruturada como forma de geração de dados. Optei pela entrevista semiestruturada por acreditar que esta possibilita me aprofundar na realidade estudada, ampliando o campo de interação, uma vez que pretendia conhecer como as pessoas pensam e percebem sua realidade, desde sua própria perspectiva, através de um diálogo coloquial e dinâmico. A entrevista semiestruturada permite ao entrevistado discorrer livremente sobre as perguntas realizadas, abrindo assim

caminhos para novos questionamentos. Sobre o procedimento de entrevistar, concordo com Lüdke e André (1986,p.33) quando estabelecem que:

[...] na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo um clima de estímulo e aceitação mútuo, as informações fluirão de maneira notável e autêntica [...], permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo [...] e sobre os mais variados tópicos.

Por não estabelecerem obrigatoriamente sequências de perguntas, as entrevistas semiestruturadas são abertas e flexíveis, sendo que para completar uma resposta o pesquisador pode criar outro questionamento baseado no anterior. Foi realmente isto que aconteceu com todos os sujeitos desta pesquisa. Inúmeras vezes acrescentei perguntas e retirei outras, pois já haviam sido respondidas em falas anteriores. Deste modo houve uma maior flexibilidade, liberdade e interação no desenvolvimento dos diálogos. Esta inter-relação no ato da entrevista, segundo Minayo (1998, p.124) “[...] contempla o afetivo, o existencial, o contexto do dia a dia, as experiências, e a linguagem do senso-comum, e é a condição ‘sine qua non’ do êxito da pesquisa qualitativa.”

Após ter finalizado o período de observação e ter concluído o estudo da documentação fornecida, iniciei as entrevistas semiestruturadas, agendando-as com os alunos e professores. Concordo com Moraes (2008, p. 94) quando afirma que:

A entrevista se define como escolha mais adequada, por entender-se que ela se constitui numa fecunda fonte de dados, a partir da qual os sujeitos de pesquisa têm a possibilidade de anunciar, de forma natural e espontânea, fatos de uma realidade que conhecem melhor que ninguém, pois estão embebidos nela de forma inequívoca.

Pesquisar utilizando testemunhos possibilita o desenvolvimento de esquemas implícitos em que o entrevistador adota uma situação de escuta. Na visão de Mosquera e Stobäus (1998, p.103):

Devemos ter em mente que os testemunhos têm uma aspiração cognitiva à verdade. Como conclusão, quando os testemunhos são lidos devem momentaneamente, suspender-se as explicações. O fato de compreender é mais profundo [...], os testemunhos não devem considerar-se atemporais nem por um minuto. Deste modo, o leitor de testemunhos quando se compromete a investigar e decifrar o sentido das afirmações e o significado de seus signos e símbolos

deve-se supor que, na dimensão espaço-temporal, as afirmações podem ter um sentido diferente do que ele obtém da mensagem no momento em que está levando a efeito tal tarefa.

As entrevistas foram gravadas em áudio, transcritas e as fitas guardadas pela pesquisadora até a conclusão da Tese de Doutorado, sendo posteriormente destruídas. Os participantes do estudo e a direção da escola receberão os resultados do estudo, através de reuniões e palestras.

Nessa investigação as práticas me permitiram refletir, problematizar e, por fim, compreender e estabelecer relações entre o objeto de investigação e a minha intencionalidade como autora. Acredito que esta pesquisa, em um movimento processual e não final, tenha produzido um conhecimento “novo” em relação ao pouco que se sabia sobre as pessoas com deficiência intelectual incluídos em turmas regulares de EJA.

II

OS ACHADOS

1 AMBIENTE

Após ter recebido autorização da Secretaria Municipal de Educação e da direção da Escola para desenvolver as observações e entrevistas, fiz a apresentação do projeto da tese para os professores. À medida que o trabalho se desenvolvia, fui construindo vínculos com professores e alunos. O período de coletas de informações perdurou por todo o primeiro semestre de 2012, durante o qual fui três vezes por semana à escola.

A observação inicial aconteceu durante os intervalos das aulas e durante as atividades do coral. Nas observações tive a oportunidade de perceber como os alunos interagem entre si e com outros colegas e professores. Observei também como acontecia o trabalho educacional dos sujeitos da pesquisa. Nesses momentos fui tendo acesso aos documentos sobre os alunos e criei um diário de pesquisa, no qual descrevi tudo que observava diariamente e, também, organizei os principais dados sobre a documentação que me foi disponibilizada.

É importante ressaltar que durante esse período aprendi muito e pude aprofundar meus conhecimentos acerca da temática. Mesmo as conversas informais que tive com professores e alunos da escola contribuíram imensamente e vieram se somar as observações e entrevistas realizadas. Alguns relatos e acontecimentos foram tão emocionantes que em certa ocasião, observando uma turma, as ponderações de uma determinada professora sobre a deficiência, os preconceitos, o sentimento de piedade e a total incapacidade que perpassa no universo dos seus alunos com deficiência, nos levaram (a mim e a ela) às lágrimas, com intervenções solidárias ao nosso choro.

O ambiente de aprendizagem é muito rico. Existem cartazes com trabalhos dos alunos por toda escola e nas salas de aula. Trabalhos artesanais como mosaicos, desenhos, pinturas e fotos completam as paredes. No andar térreo tem uma estante com livros e sofás, onde presenciei muitas vezes alunos e professores realizando leituras. As salas de aula que frequentei são claras e bem arejadas. Os alunos misturam-se entre si, ou seja, não estão excluídos ou separados dos outros. A escola é também quase toda adaptada, com rampas e corrimãos, pois a mesma tem um número elevado de alunos cegos, cadeirantes e surdos. No entanto, falta um elevador de acesso aos andares mais altos.

Existem vários ambientes que favorecem a aprendizagem e servem para reforço escolar, como o espaço chamado Letramento, a Sala de Integração e Recursos, a sala da Psicopedagogia, e a sala de Informática. Os espaços são disponibilizados e são frequentados a partir da indicação dos professores. Os alunos que tive a oportunidade de observar nestes espaços participam de forma ativa e são muito concentrados; conversam com os professores acerca das suas dificuldades.

2 INTERAÇÕES SOCIAIS

Para o desenvolvimento desta investigação, foram feitas onze entrevistas, sendo sete com alunos e quatro com professores; seriam oito alunos, mas um aluno evadiu no início da realização das entrevistas. O critério de escolha dos entrevistados foi realizado a partir do perfil dos mesmos em função da temática do estudo. A presente escolha seguiu a perspectiva indicada por Moraes (2008, p. 96) quando afirma que

[...] quando se fala em ciência, em rigor metodológico e em estabelecimento de critérios, igualmente importante é traduzi-los em atitude prática, que nesse caso, se corporifica na escolha de sujeitos adequados à natureza do estudo.

As entrevistas aconteceram em ambientes tranquilos, disponibilizados pela escola. Dessa forma os entrevistados sentiram-se à vontade para responder as perguntas e as entrevistas me permitiram ir compondo um olhar inicial para as análises finais. Acredito que as entrevistas possibilitaram aos sujeitos expor suas capacidades, possibilidades, objetivos e sonhos. Como afirma Carmona (2004, p. 153): “En esencia, la entrevista es una conversación con un propósito.” Sendo que, a partir desta escuta comprometida e atenta, foi possível compreender como o sujeito vive sua cotidianidade.

As interações com colegas e professores acontecem no pátio, durante passeios e atividades culturais e os alunos também podem participar de oficinas de teatro e de leitura. No ambiente escolar, durante minhas observações, não percebi nenhuma atitude de desorganização ou mesmo infantilizada por parte de qualquer aluno. A escola permite uma interação social muito significativa e nela convivem pessoas com diferentes deficiências, o que engrandece a diversidade do local e permite uma troca essencial ao seu desenvolvimento. Relato uma destas trocas quando presenciei a conversa de um aluno surdo com um dos sujeitos da pesquisa. Fato significativo e relatado pelos professores é que na escola estes alunos podem namorar, o que não lhes é permitido em casa. Mesmo com esta liberação, não constatei nenhuma atitude inadequada dos alunos com deficiência intelectual que namoram na escola.

3 PARTICIPANTES

*“Essas coisas que parecem não ter beleza nenhuma é simplesmente porque não houve nunca quem lhes desse ao menos um segundo olhar.”
(Mario Quintana)*

A escolha dos sujeitos da pesquisa foi baseada em critérios de seleção pré-estabelecidos sendo, portanto, uma escolha intencional que se justifica pelo fato de serem jovens adultos com deficiência intelectual e que frequentam uma escola de Educação de Jovens e Adultos no município de Porto Alegre. Os professores escolhidos são aqueles que atuam diretamente com estes alunos. Os sujeitos participantes da pesquisa foram sete alunos, de diferentes totalidades de conhecimento e quatro professores de diferentes áreas de conhecimento e/ou de diferentes Totalidades (iniciais e finais). Dos sete alunos participantes, quatro já haviam sido sujeitos na minha pesquisa de mestrado, o que possibilitou que eu percebesse seus avanços e as limitações ainda existentes.

Alguns alunos participantes da pesquisa não têm diagnóstico clínico, mas têm pareceres técnicos emitidos por educadores especiais; outros são considerados com atraso cognitivo devido a suas posturas, fracassos escolares anteriores e estilos de aprendizagem.

Reconheço os participantes da pesquisa como jovens e adultos com deficiência intelectual, a partir da análise documental da escola (parecer técnico, entrevista com as famílias e avaliações de aprendizagem anteriores). Também percebo, do ponto de vista físico e cognitivo, que são “desviantes do padrão normal de desenvolvimento” (BINS, 2007, p. 50), ainda que a maior parte dos sujeitos não tenha diagnóstico médico de deficiência mental (intelectual).

Os prontuários de anamnese da escola, aos quais tive acesso, estavam constituídos por entrevistas com familiares ou cuidadores, que relatavam muito das histórias de vida de cada sujeito desde o seu nascimento: quedas, infecções, convulsões, nascimentos prematuros, violência física e social. Além de relatos, há entrevistas com as psicólogas e/ou psicopedagogas, mas inexistem laudos clínicos de cada aluno.

Estes alunos advêm de classes populares de Porto Alegre, possuem histórias de fracassos escolares anteriores em escolas especiais ou regulares. Com o intuito de preservar a identidade dos sujeitos entrevistados – professores e alunos da escola – e de suas famílias, decidi atribuir-lhes nomes fictícios.

Quanto aos professores participantes, são professores da SIR (com formação específica em Educação Especial) e das séries iniciais. Todos estão na escola há mais de dois anos, atendem alunos com vários tipos de deficiência. Percebi durante as entrevistas e nas observações que todos são favoráveis a inclusão das pessoas com deficiência, mas acreditam existir ainda vários fatores que na prática dificultam os processos inclusivos.

Como síntese descritiva dos participantes da pesquisa, na próxima seção apresento os alunos e suas características, a partir das observações realizadas, dos dados obtidos nos prontuários da escola e das análises das entrevistas, bem como caracterizo as professoras.

4 CARACTERIZAÇÃO DE CADA SUJEITO

*“O que mata um jardim
não é mesmo alguma ausência, nem abandono [...] o que mata um jardim é esse olhar vazio
de quem por ele passa indiferente.”
(Mario Quintana)*

Rita- (29 anos)

Os dados do prontuário da Rita dizem que ela tem uma deficiência mental que a impede de emitir uma opinião própria sobre o texto lido e já está na escola atual há muitos anos. “Esta, a meu ver, é meio fora do mundo”, segundo descreve uma professora. Em 1998 foi encaminhada para saber a etiologia de sua deficiência. A professora declara que ela tem um atraso no desenvolvimento psicomotor que nunca foi investigado ou do qual a escola não tem conhecimento.

Em 1996 chegou espontaneamente para falar com a psicóloga e disse que a mãe queria que arranjasse um médico para ela, pois estava mal no colégio e não conseguia aprender as letras. Falou para a psicóloga: *“Eu quero conhecer o mundo. Ainda não conheço nada. A minha mãe também não sabe ler e escrever. Eu fico fechada, choro muito... eu não arranjo namorado, porque eu ainda não sei ler e escrever.”*

Em entrevista, a mãe relata que teve uma gravidez agitada e chorou durante todo período de gestação, porque sua mãe morreu no parto e ela tinha medo de morrer também. Tentou aborto, mas não tinha dinheiro. Fugiu de casa e foi morar com o marido em uma peça alugada, pois o pai não aceitava a gravidez. Fez cesariana e não pode mais engravidar. O bebê tinha muita cólica e com sete meses teve pneumonia aguda; caminhou com, aproximadamente, dois anos de idade.

Rita fica dois ou três meses sem menstruar, tem muitos medos e quando fica com medo, treme. Foi encontrada sem roupa e dopada, mas não fala sobre o assunto. Até os sete anos não frequentou a escola e ficava em casa ajudando a mãe. Dormiu na cama dos pais até os nove anos. Toma Gardenal® sem ter realizado nenhum exame, segundo a mãe.

Rita foi sujeito da minha pesquisa de mestrado em 2006. À época, era bem comunicativa, participava das aulas ativamente, muitas vezes corrigindo os colegas e dizendo como ela achava que seria o certo. Repetia bastante a fala da professora. Era organizada, tem uma angústia e uma pressa em aprender a ler e a escrever. Quando a convidei para a entrevista tremia um pouco no início, mas, depois, foi se acalmando.

Atualmente Rita falta bastante às aulas e aos atendimentos na Sala de Integração e Recurso (SIR). Durante a entrevista diz que não vem à escola porque tem preguiça, mas que agora tem vindo mais às aulas. Apresenta uma grande dependência das professoras e precisa sempre de bastante estímulo para realizar uma atividade. Relatou que se lembrava de mim e, durante a entrevista, não ficou nervosa como da primeira vez.

Rita não acredita que conseguirá aprender. Na entrevista, declarou: “– *Já tô um tempão aqui e não consigo juntar as letrinhas.*” Ofereci uma folha de papel para que escrevesse o que sabia, mas ela disse que não iria conseguir. Porém, depois que insisti bastante, escreveu algumas palavras e não queria mais parar de escrever. Então, mostrei que ela sabia escrever e disse: “– *Viste, tu sabes escrever.*” E ela respondeu: “– *É, eu sei. Eu escondo, tenho vergonha.*” Continua no mesmo nível de ensino em que estava na primeira entrevista, realizada em 2006.

Também observei a Rita ensaiando para uma apresentação na escola, ela cantou muito bem e participou ativamente do ensaio. Relatou que gostava muito da aula de música e também da aula de artes e que desenha muito bem.

Tem muita vontade de trabalhar, mas a família não deixa. Relatou que seu sonho é trabalhar e que frequentava o PTE (Programa de Trabalho Educativo) oferecido na escola. O dinheiro que Rita recebe² é administrado pela mãe, que compra “salgadinhos e bobagens no supermercado” para ela.

Acha que na escola tem mais amigos que na outra que frequentava anteriormente (uma escola Estadual); conta que não consegue aprender muita coisa ainda e que isto a deixa chateada e que algumas vezes até chora. Terminou a

² O dinheiro que Rita recebe é proveniente do Benefício de Prestação Continuada (BPC), programa do Governo Federal que remunera pessoas com deficiência e baixa renda.

entrevista dizendo que, na escola, “– *Tô querendo crescer mais, tô querendo abrir novas portas*”.

Jefe- (41 anos)

O prontuário de Jefe descreve que, quando pequeno, teve várias infecções e convulsões, ficava doente frequentemente e tomou muita medicação. Quando começaram as convulsões a mãe achou que Jefe não iria sobreviver. Até os cinco anos não se alimentava sozinho. A mãe tem excesso de cuidado, pois Jefe é seu primeiro filho e havia cuidado de um sobrinho que veio a falecer. Aos sete anos não conseguia aprender e a professora puxava a orelha dele porque não ficava sentado direito na sala. Fez tratamento neurológico na Clínica Pinel até os 12 anos.

Jefe também foi sujeito da minha dissertação de mestrado. À época, era bem quieto, calmo e sua fala era arrastada. Quando estava muito desligado falava qualquer coisa, precisando que a professora retomasse para que ele pudesse responder adequadamente. Tem um vocabulário diferente dos colegas, utiliza uma linguagem bem formal. Realizou estágio na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre (SMED) e, quando da entrevista, estava chateado porque o período de estágio tinha acabado. Filho de militar, dizia que seu sonho era ser militar. Gostava (e gosta ainda) de ler sobre cachorros. Sua escrita era muitas vezes confusa e algumas até incompreensíveis.

Atualmente Jefe está estagiando no DMLU, mas teve de interromper o estágio durante um tempo, pois foi atropelado e ficou vários meses em casa, de repouso. Apresenta uma oralidade muito boa. Contou sobre o estágio e usou de ironias e chistes para narrar o acidente. Na primeira vez em que eu o entrevistei, Jefe tinha muita dificuldade com a escrita e hoje consegue escrever e ler melhor. Seus textos não são mais confusos. Ele ainda gosta de pesquisar sobre cachorros e diz que agora, além das revistas, pesquisa na internet. Participa da oficina de Tertúlia na escola, em que a professora escolhe um livro, os alunos o leem, estudam e realizam leitura oral coletiva. Jefe manifestou que no início foi muito difícil, pois tinha vergonha. Afirma que o que lhe segura no mesmo nível de ensino há muito tempo é a matemática; disse que não sabe fazer contas de vezes (multiplicação). Solicitei que fizesse uma conta com o valor da passagem e qual seria seu troco.

Demorou um pouco, mas conseguiu responder. A matemática é um desafio que ele quer superar.

Jefe me contou que esta frequentando a oficina de LIBRAS e que está gostando bastante. Solicitei que me ensinasse alguma frase e ele me ensinou alguns sinais, explicando, ainda, que a Língua de sinais é diferente em cada país.

Vivi- (29 anos)

Nos dados do prontuário da Vivi está escrito que quando nasceu parecia normal e saudável. Com um ano de idade começou a gritar, levaram-na para o hospital e constataram que tinha uma “bola no estômago”, cheia de líquido. Passou, então, por oito cirurgias neurológicas e na coluna. Não urinava e nem evacuava. Com um ano e cinco meses ficou três meses hospitalizada e teve diagnóstico de hidrocefalia, que atingiu a área do cérebro ligada à leitura. O pai é usuário de cocaína; a tia a superprotege e diz que a família não conversa com Vivi. O laudo médico anexado ao prontuário diz que Vivi tem deficiência visual e motora, mas não diz a etiologia. Teve hemorragia cerebral.

Em 2006, quando entrevistei Vivi, ela era muito afetiva e carinhosa; ajudava os colegas quando eles estavam com alguma dificuldade. Trabalhava no COPA (Centro de Orientação e Preparação para o Trabalho), na parte de culinária. Tinha dificuldade na escrita e na leitura. Vivi tinha algumas complicações familiares com o pai e relatou que ele tinha tentado bater nela, mas o irmão não deixou.

Segundo relatou, Vivi atualmente está morando com os pais. Durante a entrevista chorou contando que o irmão tinha morrido e que ficou muito triste, mas que ele virou estrela e ela precisa tocar sua vida. Contou também que está namorando e que isto a deixa bem feliz.

Observei Vivi durante os intervalos, na sala de aula e quando estava ensaiando para uma apresentação na escola. Em todos os espaços ela participa e percebo que gosta muito de acompanhar o que seus colegas mais próximos estão fazendo, gosta de dar palpites e também, algumas vezes, chama a atenção deles quando estão fazendo bagunça. Vivi tem muita vontade de trabalhar para ajudar os pais, mas estes não deixam.

Na escola, gosta de pintar, desenhar e ler poesias, principalmente Mario Quintana. Não gosta de matemática, pois acha muito “puxado”.

Vitor (49 anos)

No prontuário de Vitor as informações descrevem que o aluno é bem comprometido e parece que sua dificuldade piora com o tempo. Presta atenção, não conversa, porém parece não entender o que a professora explica. Era muito “nervoso” quando pequeno. Estudou na escola Pestalozzi, fez a 5ª série, mas abandonou quando passou para a 6ª série. Está há muito tempo na Totalidade 4 (T4). É um caso difícil. Permanece na escola com o objetivo de desenvolver outras habilidades (sociais e psicológicas). Toma medicação, mas é bem agitado. Em 2007 começou a desenvolver Síndrome de Pânico. Vitor tem consciência das suas limitações. Algumas vezes já foi agressivo com alguns professores, mas, depois, se arrepende.

O aluno não foi sujeito da minha pesquisa de mestrado e comecei a observá-lo por sugestão de uma professora. Vitor atualmente trabalha em um supermercado, conseguiu passar para a Totalidade 6 e, ao mesmo tempo em que está feliz com esta mudança, sente-se um pouco inseguro. Relatou que gosta muito de aprender e que seu maior problema é a sua letra “*as veiz nem eu entendo*”. Durante a aula participa bastante, expressando seu ponto de vista e fazendo questionamentos à professora. Gosta muito de conversar com colegas e com as professoras. Contou também que gosta muito de futebol; citou o nome de todos os jogadores do Internacional e também, durante a entrevista, citou todos os estados brasileiros e suas capitais. Em alguns momentos da entrevista – quando falou da mãe, da irmã e do seu emprego – se emocionou e precisamos parar um pouco, mas logo depois Vitor conseguiu continuar contando sobre sua vida. No final da entrevista solicitou-me que enviasse uma mensagem para o pessoal da PUCRS: “– *Obrigado pela entrevista, desejo tudo de bom para vocês. Que possam ser muito felizes*”. Depois desta frase, se emocionou e chorou um pouco; conversamos e ele conseguiu se acalmar.

Mario (33 anos)

No prontuário de Mario está escrito que o aluno não tem noção de tempo e espaço, faz muitas fantasias a respeito de namoradas. Tentou frequentar algumas escolas regulares, mas não conseguiu, então foi para a Escola Renascença. Tudo que é proposto, o aluno realiza sem medo de errar. Sua escrita tem início, meio e fim. Tem conhecimento sobre o uso do dinheiro, trabalha em um supermercado. Mario dificilmente falta às aulas e realiza todas as tarefas com empenho e dedicação.

A partir de 2006, começam relatos de situações de agressão do aluno. Antes deste ano não há nenhuma ocorrência registrada. A psicóloga informa que modificou sua medicação, a família não relata comportamentos agressivos em casa. Desde 2009 o aluno trabalha das 17h às 22h, chega em casa cansado e tem se atrasado para as aulas.

Atualmente Mario passou para a T6. Quando iniciei minhas observações ele não estava indo à aula e nem aos atendimentos na SIR, pois tinha agredido uma professora. Sua família foi chamada e foi dito que seria a última chance de Mario; se ele agredisse mais alguém precisaria retirar-se da escola. O pai, segundo ata da reunião, relatou que em casa e no trabalho o aluno não apresenta nenhum episódio de agressão. Quando observei a professora da SIR conversando com o Mario ele concordou com tudo que foi dito e afirmou que iria tentar se controlar. Já na entrevista, ele relatou que agrediu a professora porque ela apagou o que ele estava copiando, ele ficou brabo e discutiu com a professora e com uma colega que se meteu na história.

Mario, nas aulas em que observei, fica bem concentrado, presta atenção no que o professora explica e tem muita ansiedade em copiar tudo que esta no quadro. Na entrevista comentou estar um pouco ansioso com a troca de nível, mas que também ficou feliz porque conseguiu “passar”.

João (32 anos)

O prontuário de João descreve que ele tem muita dificuldade de compreensão; frequentou a Escola Especial Tristão Sucupira Viana; tem muita

vontade de trabalhar, mas a mãe não deixa; as questões afetivas atrapalham a aprendizagem do aluno; tem pouca autonomia e é um bom copista.

João estava há bastante tempo na T1 e passou para T2. Comentou comigo que acha a T2 muito “puxada”. O sonho de João é trabalhar. No dia de minha primeira observação na sala de aula, veio me perguntar se eu sabia de algum estágio para ele se inscrever. Fica sempre perto da atual namorada, que não fica muito satisfeita quando João conversa com outras pessoas.

Percebo que presta bastante atenção na aula e participa fazendo questionamentos à professora, copia bastante, inclusive observa o caderno da namorada para ver se ele e ela copiaram certo.

Gean (26 anos)

Nos dados do prontuário consta que a mãe relata que ele não gosta muito de fazer comentários; trabalhou como estagiário na Câmara de Vereadores; toma medicação para ansiedade. No parecer da escola anterior há o registro de que Gean é muito afetivo e solidário, mas que chega à escola sempre muito irritado ou depressivo. Tem problema de visão.

Gean foi sujeito de pesquisa da minha dissertação e continua na mesma Totalidade de ensino. Tem uma preocupação muito grande em copiar o que está no quadro e quando não consegue fica agitado. Segundo o relato das professoras tem faltado muito às aulas. Em contato com a família, está disse que ele está pensando em desistir. Um dia chegou atrasado a uma aula em que eu estava observando; a professora questionou e ele ficou muito agitado, reclamando e falando alto, dizendo que ia embora dali e que não aguentava mais a escola. A professora o acalmou e Gean conseguiu permanecer na aula. Percebo que não consegue copiar o que está no quadro e fica prestando atenção na conversa dos colegas. Mesmo com problema de visão, não estava utilizando os óculos. Gean conversa bastante com uma colega ao seu lado que o ajuda a copiar. Participa colocando seu ponto de vista. Não permanece muito tempo sentado, sai da aula e retorna várias vezes.

Não consegui entrevistá-lo, pois quando iniciei as entrevistas o estudante havia evadido.

Nara

A professora Nara já trabalhou em Escola Especial e hoje atua na SIR. Acredita que trabalhar na EJA foi um “presente” para o seu fim de carreira; são os últimos dez anos e ingressar na escola regular, segundo ela, modificou seu modo de trabalhar, de se relacionar com os alunos e com o conhecimento. Percebe um crescimento muito grande nos alunos quando eles deixam a escola especial e ingressam no ensino regular.

Constantemente busca alternativas para trabalhar junto aos alunos com deficiência e, também, procura auxiliar seus colegas.

Cintia

Está na escola há cinco anos, gosta muito do ambiente e dos alunos. Atua na SIR e percebe seu trabalho como muito importante, pois consegue auxiliar aos professores e aos alunos. Acredita que muitos pontos da educação inclusiva precisam ainda ser discutidos com o grupo de professores.

Trabalhou em Escola Especial e foi para a escola regular porque acredita na inclusão das pessoas com deficiência.

Fernanda

Professora das Totalidades iniciais no turno da noite. Acredita que a realidade encontrada pelos professores na escola está muito distante da formação realizada nas universidades. Está convencida de que seu trabalho como professora está permeado de erros e acertos e que os erros a fazem aprender mais que os acertos. Perceber que o aluno aprendeu determinada questão que ela pretendia ensinar é muito bom para seu ego, mas também é muito importante saber lidar com as frustrações. Tem 40 horas na escola e diz que mais aprende do que ensina.

A inclusão das pessoas com deficiência na escola a fez modificar seu jeito de pensar e fazer como professora. Gosta muito do que faz e acredita que isto é um

diferencial em relação a alguns professores. Ingressou na universidade tarde, considera-se então uma aluna adulta que conseguiu superar vários desafios para tornar-se professora.

Sonia

Está na escola há dois anos e meio, porém relatou que já trabalhou em tudo que eu imaginasse, com crianças, no COPA, um dos serviços da Fundação de Articulação e Desenvolvidos de Políticas Públicas para PPDs e PPAHs do Rio Grande do Sul (FADERS).

Acredita que, na escola regular, o importante é auxiliar o aluno com deficiência a organizar e reorganizar o que ele sabe. Acha que já foi mais criativa e que nesta escola ela consegue propor coisas diferentes, mas básicas.

Após a descrição e apresentação dos sujeitos da pesquisa, nas próximas seções vou compondo a tese, articulando as falas dos sujeitos, com a fundamentação teórica, a partir das minhas observações e análises das entrevistas. Opto por este processo em que estão entremeados o meu olhar, com os dos sujeitos da pesquisa e os autores escolhidos, pois assim acredito que a tese fica mais dinâmica e posso efetivamente entrelaçar e ponderar sobre aspectos teóricos e práticos, meus e dos sujeitos envolvidos.

5 O SUJEITO ADULTO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

*“Quando perdemos o direito de ser diferentes,
perdemos o privilégio de ser livres.”
(Charles Hughes).*

Ao abordar o sujeito adulto com deficiência intelectual, tenho a intenção de pontuar as barreiras e as concepções históricas que as pessoas com deficiências intelectuais têm enfrentado e que produzem definições preconceituosas sobre seu desenvolvimento. Busco também compreender quem é o adulto com deficiência intelectual, que muitas vezes chega à escola com pouca vivência social, escolar e afetiva. Ao conviver e trabalhar com pessoas adultas com deficiência intelectual, bem como ao realizar a coleta de dados e buscar literatura sobre o tema, percebi que pouco são os teóricos que se ocupam da questão, e isto, acredito, reflete um pouco o “lugar” que estas pessoas ocupam na sociedade. A cultura na qual está imerso interfere no olhar do professor sobre o aluno com deficiência intelectual, que muitas vezes chega à escola com um comportamento bem diferenciado daquele que se espera de um adulto.

A deficiência intelectual é resultado, quase sempre, de uma alteração na estrutura cerebral, provocada por fatores genéticos ou por condições diversas surgidas na vida intrauterina, no nascimento ou na vida pós-natal e quase metade dos casos não é diagnosticada clinicamente. Existem mais de 200 tipos de patologias ou acidentes neurológicos que podem causar deficiência intelectual. As lesões neurológicas, o funcionamento intelectual inferior e o comprometimento de determinadas habilidades, são algumas características destes sujeitos, mas que não devem ser consideradas como principais em seu desenvolvimento, e sim uma parte constituinte do sujeito. Compreende a pessoa deficiência intelectual como descrita na Declaração de Montreal (MEC, 2004a):

A deficiência intelectual, assim como outras características humanas, constitui parte integral da experiência e da diversidade humana. A deficiência intelectual é entendida de maneira diferenciada pelas diversas culturas o que faz com a comunidade internacional deva reconhecer seus valores universais de dignidade, autodeterminação, igualdade e justiça para todos.

Acima de tudo é preciso vislumbrar a pessoa com deficiência intelectual de forma global, explorando e incentivando suas potencialidades. Pessoas com deficiência intelectual, como qualquer ser humano, são muito diferentes entre si e em muitos casos existem pessoas com o mesmo diagnóstico, mas com desenvolvimento diferenciado devido aos distintos estímulos sociais, familiares e educacionais. Ferreira e Guimarães (2003, p. 26) afirmam que: *“(...) o sentido da deficiência, na vida de uma pessoa, é o resultado do entrelaçamento de sua história pessoal com o meio social onde vive”*.

Historicamente as pessoas com deficiência intelectual foram excluídas ou mantidas invisíveis na sociedade. Na antiguidade clássica e na Idade Média eram mortas ou institucionalizadas. Culturalmente a sociedade levou séculos para entender e explicar cientificamente algumas deficiências intelectuais, pois as explicações estavam sempre atreladas a crenças sobrenaturais, religiosas e supersticiosas. Estas pessoas eram consideradas indignas de conviver em sociedade e não possuíam direito à educação escolar. Muitas transformações foram acontecendo ao longo dos séculos, mas os efeitos dessa condição de exclusão são marcas sociais vivenciadas até hoje. Ferreira e Guimarães (2003, p. 51) ao abordarem o legado da história da deficiência afirmam que:

O homem demorou séculos para entender e explicar cientificamente algumas entre tantas deficiências. Até alcançar uma compreensão a respeito dessas anomalias, ele conviveu com as explicações mais variadas, que sempre distanciavam da necessidade ou da importância de encarar a deficiência como uma realidade humana.

Mesmo a sociedade tentando compreender através da ciência algumas deficiências e buscando falar claramente sobre o assunto, os estigmas depreciativos ainda estão presentes. As pessoas com deficiência intelectual ainda vivenciam socialmente o que foi construído historicamente sobre as mesmas; aspectos mitológicos e relacionados a superstições e religiosidade influenciaram e ainda hoje influenciam de alguma forma discursos e concepções sobre a deficiência, produzindo equívocos e preconceitos em relação a estas pessoas. Assim, muitos comportamentos inadequados e infantilizados, que são causados pela falta de vivência social, são associados a aspectos patológicos devido à deficiência intelectual do indivíduo. As pessoas ainda são ignorantes em relação à deficiência

intelectual, desconhecem as possibilidades destes sujeitos, consideram que são pessoas incapazes de tomar decisões, que não possuem percepção de si ou da realidade que os cerca. A fala do sujeito Mario demonstra como ele se sente em relação a si e como o olhar social para estas pessoas ainda é um olhar patológico e de incapacidade:

- Eu sou diferente das outras pessoas
- É? E por que tu és diferente?
- Porque eu sou uma pessoa especial.
- E o que tu tem de especial, me conta.
- Ah, é porque, assim... Eu sou diferente das outras pessoas, porque as pessoas não gostam de mim e outras gostam.
- Por que tu achas que elas não gostam de ti?
- Que acham que eu sou maluco e essas coisas aí.

Percebo nesta fala que a deficiência marca o sujeito no olhar que tem de si, como uma “entidade” que o define. A deficiência determina que as pessoas gostem dele ou não, ou seja, o patológico se sobrepõe à individualidade do sujeito. Todo processo histórico-cultural produzido e construído a partir de concepções de incapacidade, mitos e a estagnação destes sujeitos, acaba por influenciar a percepção que Mario tem de si mesmo, ficando sua deficiência intelectual atrelada aos conceitos pejorativos determinados pelo olhar do outro sob sua deficiência.

Ainda hoje, embora socialmente seja negado o preconceito em relação a essas pessoas, percebe-se que este está culturalmente arraigado. Na medida em que o ser humano é um ser gregário, que vive e constitui-se como sujeito a partir do grupo a que pertence, a visão do grupo determina e baliza suas ações e seu desenvolvimento. Ao compreender o desenvolvimento do homem não apenas a partir de sua constituição biológica, mas principalmente de sua vivência em grupos e embasada no que pontuei nos parágrafos anteriores, compreendo que a não constituição do sujeito com deficiência intelectual como adulto decorre muito mais da falta de vivências sociais e afetivas do que pela sua constituição intelectual.

Concordo com Carvalho (2004, p. 143) quando aponta que a dificuldade do sujeito com deficiência intelectual em constituir-se como adulto está ligada aos processos de: *“infantilização de suas formas de ação, a desconsideração das suas*

experiências de vida, a negação dos seus esforços de participação social, a falta de reconhecimento das possibilidades de ação desses jovens e adultos.”.

Portanto, a falta de conhecimento de suas capacidades, aceitação de suas impossibilidades como algo determinante ou como estagnação total do seu desenvolvimento humano, ainda são “marcas” que contribuem para determinar a condição social de “eternas crianças”. A deficiência ainda é pensada e representada como total restrição e falta de capacidade, que determinam de maneira ampla a forma das pessoas estarem no mundo. Dessa forma, a estruturação da pessoa com deficiência intelectual está permeada de negativismo, da concepção de doença incurável, bem como de incapacidade para aprender, trabalhar, namorar e conviver socialmente. É necessário pensar os (pre)conceitos no sentido apontado por Sasaki (2005, p. 9): “o conceito de deficiência não pode ser confundido com o de incapacidade”.

Ao fazer um relato sobre um aluno, a professora Nilda o descreve como independente, com aprendizagem bem significativa, com uma oratória muito boa, mas que o olhar da família sobre este sujeito é, ainda, o de incapacidade. A família não acredita em seu potencial e ainda exerce um domínio muito grande sobre suas vontades. Nilda contou que:

– o Jefe, ele é um cara que tenta superar suas dificuldades [...] ele gosta de pesquisar, gosta de comprar revistas, imagina então ele com acesso à internet. Isso iria abrir um mundo para ele. Quando a gente falou isso para ele, veio o discurso da família: ‘Ah, é. Mas não precisa. Ele usa o [computador] do irmão, quando este não precisar’. Os pais não acreditam nele. Ele poderia estar se beneficiando. Se ele trabalha e tem o dinheiro dele, por que ele não pode ter as coisas dele?

Já Mario, considera-se adulto, porque namora, trabalha e ganha o seu dinheiro, ainda que seus gastos sejam coordenados pelos seus pais. Apesar dessa dependência em relação ao dinheiro, Mario conseguiu estabelecer uma relação afetiva estável, trabalha, busca encontrar seu lugar na sociedade. Mesmo apresentando diferenças em relação aos adultos “ditos normais”, ele não pode ser considerado criança e sim um adulto em desenvolvimento. Pessoas sem déficits cognitivos, muitas vezes, apresentam dificuldade em constituírem-se como adultos devido a vários fatores sociais ou até mesmo por imaturidade emocional.

Pessoas com deficiência intelectual em sua maioria apresentam desenvolvimento diferenciado, mas com potencialidades e possibilidades de aprender, crescer, amar e trabalhar. Como já tive a oportunidade de afirmar anteriormente (BINS, 2010), tais pessoas não devem ser normatizadas como totalmente incapazes, com desenvolvimento estagnado a partir de seus déficits orgânicos.

O que acentua sua dependência e prejudica de maneira mais pontual seu desenvolvimento e suas aprendizagens é que a pessoa com deficiência intelectual não consegue frequentar vários espaços sociais, porque não lhe é possibilitada ou incentivada esta convivência, e não devido a sua incapacidade de permanecer nestes espaços. Em alguns ambientes sua presença ainda causa “estranheza”. Remeto-me a Ferreira (2009, p. 81) quando afirma:

A ausência física real das pessoas com deficiência nos vários espaços sociais, públicos e privados, impedem interações e o estabelecimento dos laços indispensáveis para qualquer indivíduo se identificar e se tornar parte de um dado grupo.

A professora Fernanda, ao abordar os preconceitos e a conceitualização de incapacidade da sociedade, questionou: *“que tipo de incapacidade é essa que a sociedade determina para essas pessoas ainda hoje? Eles estudam, trabalham, compram, eles geram e pagam impostos! O que é ser incapaz, que incapacidade é esta? Isso é muito cruel”*.

A pessoa com deficiência intelectual, como qualquer ser humano, está em um processo contínuo de desenvolvimento, por isto deve ser valorizada em sua condição de adulta, mesmo que não se enquadre em todas as definições estabelecidas sobre adultez. Suas singularidades devem ser respeitadas, elas devem ser motivadas a construir sua história de vida como sujeitos adultos em desenvolvimento. O Ingresso na EJA deve favorecer que comecem a ocorrer mudanças biológicas, cognitivas e sociais, a partir das vivências socioculturais e afetivas que estabelecem. Isso me remete ao depoimento da professora Fernanda, quando disse que, na escola, percebe que muitos alunos com deficiência intelectual ingressam com uma postura bem infantilizada e depois ela percebe “claramente uma

mudança. Eles tornam-se mais responsáveis, querem ser melhores, parece que caíram na real”.

As transformações, o desenvolvimento, o amadurecimento acontecem durante todo o ciclo de vida do ser humano, quanto mais interações sociais, afetivas e educacionais, melhor o sujeito vai conseguir se desenvolver. Na percepção de Oliveira (2004, p. 213): *“Podemos definir desenvolvimento, sinteticamente, como transformação. Processos de transformação ocorrem ao longo de toda a vida do sujeito e estão relacionados a um conjunto complexo de fatores”*. Com base nessa afirmação, ressalto a importância da interação social, das relações afetivas que o sujeito com deficiência intelectual estabelece e reafirmo que, quanto mais ampla e concreta forem suas experiências, mais significativas serão suas transformações como ser adulto, tanto nos aspectos biológicos como sociais.

Concordo com Oliveira (2004, p. 214) quando afirma que:

[...] maturação biológica, essencial para o processo de desenvolvimento, não representa a totalidade do desenvolvimento: as transformações mais relevantes para a constituição do desenvolvimento tipicamente humano não estão na biologia do indivíduo, mas na psicologia do sujeito, [...] isto é, às circunstâncias histórico-culturais e às peculiaridades da história e das experiências de cada sujeito.

A identidade de todo ser humano se constitui pela forma como ele é visto e estimulado por seus pares. Arendt (2010, p. 36) afirma que *“A mundanidade das coisas vivas significa que não há sujeito que não seja também objeto e que não apareça como tal para alguém que garanta sua realidade ‘objetiva’ ”*. Portanto, é preciso o olhar do outro para constituir-se como pessoa. Então, perceber o sujeito com deficiência intelectual como alguém que pode desenvolver-se como adulto e que aprende até o momento da sua morte, se torna determinante para naturalizar sua deficiência. Parafraseando Arendt, afirmo que é preciso compreender que o deficiente intelectual não apenas *está* no mundo, e sim que *é* do mundo.

A deficiência intelectual deve ser entendida e naturalizada como parte da diversidade humana, que limita a pessoa, mas não anula seu desenvolvimento, sua afetividade, vontade e potencialidades. O que muitas vezes descapacita o sujeito é o meio em que ele está inserido. A maturação pessoal vai depender das

possibilidades de cada indivíduo, principalmente se for respeitado e estimulado a crescer e se desenvolver, não apenas cognitivamente, mas também social e afetivamente. Como Papalia e Olds (2000, p. 396) observam: “*novas experiências podem evocar novos padrões de pensamento, caracteristicamente adultos*”.

Na percepção de Stobäus, Bins e Mosquera (2012), inúmeros adultos com deficiência intelectual não conseguem vivenciar autoaprendizagem e motivação para a realização de vida estável. Socialmente são bastante estereotipados, não existindo uma motivação saudável para que possam desenvolver suas potencialidades e uma personalidade adulta. Pelo contrário, parece que a sociedade considera-os adultos apenas cronologicamente, mas mental e biologicamente ainda crianças. Segundo os autores, de modo geral essas pessoas são apenas toleradas socialmente, sendo consideradas e tratadas como totalmente dependentes. Assim, seus comportamentos devem ser reprimidos para aceitação de normas de modo que possam conviver socialmente de forma mais “apática e dócil”.

Faz-se necessário e urge modificar a forma de visibilidade desses sujeitos desde o momento do seu nascimento. É preciso compreender que as pessoas com deficiência intelectual nascem com déficit orgânico, que provavelmente seu desenvolvimento terá uma temporalidade própria e que algumas aprendizagens poderão não ocorrer. É preciso naturalizar a deficiência, quando utilizo o termo naturalizar minha intenção é defender que as deficiências devem ser vislumbradas como algo que compõe o sujeito, mas que não o determina, não é possível negar sua deficiência ou buscar curá-la e sim percebê-la como algo que lhe é característico. Não utilizo o termo com o sentido pejorativo de que todos devem ser vistos como iguais ou que a deficiência a mesma deve ser ignorada ou menosprezada e sim que ao naturalizar as deficiências pode-se buscar superar as incapacidades, trabalhando com as possibilidades. A preocupação e a compreensão da patologia não podem gerar uma baixa expectativa quanto ao desenvolvimento desses sujeitos, gerando poucos estímulos; o conhecimento da patologia deve ter a finalidade de conhecer suas especificidades, com o objetivo de buscar formas possíveis e concretas de ensinar cada pessoa com deficiência intelectual.

Não existe um perfil único de adultos com deficiência intelectual, assim como não existe um único perfil de adultos ditos “normais”. Cada ser é especial e vai se constituindo de acordo com suas vivências, com estímulos recebidos e vai se

desenvolvendo e amadurecendo em cada etapa da vida. Os próprios sujeitos da pesquisa se mostraram plurais, com objetivos diferentes, com visões da vida diversas e isso derruba a concepção de que toda pessoa com deficiência intelectual tem o mesmo comportamento e as mesmas dificuldades. O contexto em que estão inseridos, as relações familiares que estabelecem, as convivências em espaços educacionais, interferem diretamente na maneira como se desenvolvem.

O desenvolvimento humano adulto é progressivo e de certa imprevisibilidade. Existe o desafio em viver por mais tempo e entender o próprio caminho. Ser adulto é a maior fase do desenvolvimento da vida; é um fenômeno que termina apenas com a morte. Os seres humanos estão constantemente aprendendo, reaprendendo, construindo e reconstruindo valores e atitudes, com ou sem deficiência intelectual. O que varia de pessoa para pessoa é a maneira como acontece este desenvolvimento.

O estudante Jefe reflete sobre sua adulez da seguinte maneira: *“ser adulto, para mim, é assim (silencia por um tempo) fechar meus olhos e rever meus erros, evoluir meu pensamento. Ser adulto é ter confiança... assim... É sair para a rua, trabalhar”*.

Configurar-se como adulto para ele parece ser uma reflexão constante sobre seus atos, sobre o que vivencia diariamente. As afirmações dos sujeitos da pesquisa demonstram que a impossibilidade de desenvolvimento adulto para pessoas com deficiência intelectual é uma crença criada culturalmente, baseada em diagnósticos médicos-psicológicos. Mesmo que algumas posturas possam ser consideradas infantis para o ambiente da EJA, como a relatada pela professora Cintia:

– Essa semana uma professora veio falar comigo sobre o aluno João. Disse que estava preocupada com as histórias de namoro dele, que estava chegando atrasado, que algumas vezes depois do intervalo não voltava... Enfim chamei o aluno para conversar. Ponderamos e explicamos a situação e perguntei: ‘O que tu achas que devemos fazer?’ Ele respondeu: ‘chamar minha mãe’.

Sendo assim, é preciso analisar o desenvolvimento da adulez em pessoas com deficiência intelectual como um processo diferenciado e contínuo, com seus déficits e antagonismos, como no caso do aluno acima. Ele namora, percebe-se como adulto, mas no momento em que precisa resolver um problema recorre à

família. O desenvolvimento adulto da pessoa com deficiência intelectual pode ser diferenciado, mas é plenamente viável. O importante é o reconhecimento da dinamicidade que acontece na vida adulta dessas pessoas.

Riegel (1975) liga o crescimento humano ao crescimento social. O importante é a dialética entre o indivíduo e a sociedade, que coloca os seres humanos na intersecção das interações, num sentido de percepção do mundo e vivências psicossociais. Posso afirmar que, de alguma forma e da sua maneira, estes sujeitos fazem isto ao repensar suas vidas e tentar concretizar seus objetivos.

É preciso compreender a dinâmica inter-relacional das vivências e co-vivências dos sujeitos deficientes intelectuais, integrando os aspectos da personalidade e da história de vida de cada sujeito, para entender quem são estes adultos. Faz-se necessário vislumbrar a pessoa com deficiência intelectual do mesmo modo como Oliveira (1999, p.60) compreende o sujeito adulto, ou seja, como sendo aquele que:

Traz consigo uma história mais longa (e provavelmente mais complexa) de experiências, conhecimentos acumulados e reflexões sobre o mundo externo, sobre si mesmo e sobre as outras pessoas. Com relação à inserção em situações de aprendizagem, essas peculiaridades da etapa de vida em que se encontra o adulto fazem com que ele traga consigo diferentes habilidades e dificuldades (em comparação à criança) e, provavelmente, maior capacidade de reflexão sobre o conhecimento e sobre seus próprios processos de aprendizagem.

Inúmeras vezes, os sujeitos adultos com deficiência intelectual não vivenciam etapas evolutivas do desenvolvimento humano – que poderiam levá-los à sua constituição como adultos – mais pela falta de interação social e afetiva, do que pela sua condição orgânica. O cotidiano, a possibilidade de aprendizagem através do contato / troca / convívio com o outro são processos fundamentais para a construção da personalidade destes sujeitos.

Bollazzi (2006, p. 6) afirma que:

A concepção de que as pessoas com deficiência mental, como seres que crescem que chegam à condição de adultos tem significado um grande esforço para os pais. É mais fácil acreditar que são eternas crianças, que não devem enfrentar e tomar decisões sobre suas vidas, os pais é que devem decidir e atuar por eles. Hoje [...] ainda

estamos situados a uma transcrição paradigmática, entre o paradigma médico do deficiente, de que 'não pode' e o paradigma de direito, 'de poder fazer', o que é condição para que possam ser e atuar.

O início da vida adulta é bem complexo, pois não se trata apenas da idade cronológica, mas sim de uma conjugação de fatos e eventos existenciais que vão ajudar na estruturação de uma nova existência. A deficiência intelectual caracteriza-se por limitações significativas, tanto no desenvolvimento intelectual como na conduta adaptativa, na forma expressa em habilidades práticas, sociais e conceituais, mas atualmente percebe-se que não apenas pessoas com deficiência intelectual apresentam estas dificuldades, mas muitas ditas “normais” não conseguem adaptar-se socialmente, mas, mesmo assim, por não apresentarem “claramente” algum tipo de deficiência lhes é garantido o status de adultos.

As relações entre o ser e o advir da pessoa com deficiência intelectual passa necessariamente pelo que a sociedade impõe e que geralmente tende a determinar que elas não precisam e não conseguem aprender e se desenvolver (pois são “eternas crianças”), mas que principalmente não estabelecem relações sociais, educacionais e afetivas saudáveis. Ainda se busca o parecer clínico para determinar até que nível social e cognitivo o sujeito com deficiência intelectual pode chegar.

Talvez seja o momento de redefinir o conceito de deficiência, de realizar um questionamento acerca do domínio clínico sobre a subjetividade e capacidade dos sujeitos e, é preciso, ainda, perceber que o desenvolvimento depende principalmente das interações sociais, das vivências individuais e do grupo a que se pertence. Universalizar a capacidade humana dessas pessoas é cair em um reducionismo dos fenômenos neurobiológicos e ignorar os vários fatores que nos tornam humanos.

Ferreira (2009) alerta que há um contexto de vulnerabilidade e invisibilidade do estudante com deficiência nos múltiplos espaços sociais, caracterizando o “modelo médico-psicológico da deficiência” cristalizado na cultura escolar, carente de rupturas que se fazem necessárias para a consolidação do modelo social e curricular da deficiência. Para a autora é necessário um modelo: “[...] baseado nos direitos humanos e fundado na crença de que a diversidade humana é valiosa para o desenvolvimento de todos/as em uma comunidade escolar”. (p. 78).

Formar para a vida adulta é possibilitar vivências harmoniosas, mediar as crises de cada etapa da vida humana em seus aspectos corporais, intelectuais, afetivos e sociais, através do autoconhecimento. Torna-se imperativo respeitar os sujeitos com deficiência intelectual como únicos e inconclusos, mas com possibilidades e potencialidades. Não podemos ignorar suas deficiências, mas não devemos descaracterizá-las subjetivamente, pré-definindo que serão sempre crianças em todos os sentidos, mesmo que organicamente se busque determinar o contrário. Palacios (1995, p. 312) afirma que:

O que determina o nível de competência cognitiva das pessoas mais velhas não é tanto a idade em si mesma, quanto uma série de fatores de natureza diversa. Entre esses fatores podem-se destacar, como muito importantes, o nível de saúde, o nível educativo e cultural, a experiência profissional e o tônus vital da pessoa (sua motivação, seu bem-estar psicológico...). É esse conjunto de fatores e não a idade cronológica *per se*, o que determina boa parte das probabilidades de êxito que as pessoas apresentam, ao enfrentar as diversas demandas de natureza cognitiva.

A estrutura da personalidade adulta vai sendo constituída através de vários fatores interligados. Tentar tornar-se adulto implica interconectar dinamicamente aspectos bio-psico-sócio-afetivos, buscando construir certo grau de maturidade para entendimento e resolução de problemas, independência e compreensão das regras existentes na sociedade, em direção à autorrealização, transformação social e moral, relacionamentos afetivos, ações e estabelecimento de critérios ante sua vida pessoal e comunitária. Implica ser e aceitar as pessoas como seres incompletos e em desenvolvimento constante e, acima de tudo, que todos somos únicos e irrepetíveis. Como afirma Carvalho (2008, p. 18), em relação à diversidade somos: *“Iguais em direitos e em semelhanças essenciais por serem humanos; diferentes nas peculiaridades individuais que torna cada um (a) como único (a) e como outro (a), se comparado (a) ao seu semelhante”*.

Portanto, é indispensável aceitar que a definição de que esses sujeitos não têm capacidade de se desenvolver e aprender, é uma marca social construída historicamente e não uma característica da deficiência intelectual. É essencial possibilitar a esses sujeitos o direito ao desenvolvimento adulto, de forma diferenciada, que respeite suas diferenças, anulando o paradigma de que são “eternas crianças”. Ortega y Gasset (1983, p. 15) afirma que:

Cada cual se interessa a si mismo, queira o no téngase em poco o em mucho, por la sencilla razón de que cada cual es sujeto, protagonista se su propia e intransferible vida. Nadie puede vivirme mi vida; tengo yo por mi propia y exclusiva cuenta que írmela viviendo, sorbiendo sus alborozo, apurando sus amarguras, aguantando sus Dolores, hirviendo sus entusiasmos. Que cada cual se interesse por si mismo no necessita, pues, especial justificación.

O que vivenciei na coleta de dados sobre a adultez de pessoas com deficiência intelectual me remete ao o que pontua Vygotsky (1997) sobre pessoas com deficiência, quando, em seus escritos, não ignora o ser biológico, mas atribui uma importância significativa à dimensão social. Assim, todos os elementos têm importância no desenvolvimento cognitivo. O autor acreditava que a pessoa com deficiência não pode ser vista a partir dos seus “defeitos”, mas sim a partir das suas potencialidades, uma vez que se desenvolve, mas de outra maneira.

Pondero que o contexto sociocultural, e aqui destaco o familiar, é que vai ser o principal mediador, mobilizador para o desenvolvimento do indivíduo com deficiência intelectual. Novamente remeto-me a Vygotsky (1997, p. 27), quando afirma que a deficiência: “[...] *cria umas dificuldades para o desenvolvimento orgânico, e outras diferentes para o cultural*”. Depreendo então que o cultural e o orgânico caminham juntos e que, no caso da vida das pessoas com deficiência intelectual, além do déficit orgânico, elas vivenciam um déficit social pré-estabelecido, que algumas vezes é mais grave que o biológico e muito mais difícil de superar para o seu desenvolvimento. É preciso criar possibilidades para que possam desenvolver-se como adultos, compreender suas diferenças, seus limites, naturalizar e potencializar a sua condição de adulto. Não subestimar seu desenvolvimento retirando-lhes por completo o “estatuto” de adultos e definindo-os como crianças.

As vivências e os relatos que tive a oportunidade de presenciar durante minha convivência na escola refletem as mudanças que estão começando a acontecer com a inclusão das pessoas com deficiência intelectual na EJA. Explicações que há algum tempo atrás seriam improváveis de acontecer, pois durante muito tempo – cognitiva e biologicamente – os sujeitos com deficiência intelectual eram considerados desprovidos de qualquer tipo de desenvolvimento adulto. Com base no modelo médico-psicológico da deficiência, suas opiniões eram desconsideradas ou eram “sufocadas”.

Compreendo que existem particularidades na constituição do ser adulto com deficiência intelectual e acredito que ainda se faz necessário começar a repensar a existência dessas pessoas na sociedade e motivar cada vez mais novas experiências e vivências autônomas. Pensar a pessoa adulta com deficiência intelectual a partir de seu advir, de suas permanências, mas também de suas mudanças sociais e cognitivas.

Ao propor repensar suas realidades, reafirmo que é preciso naturalizar suas deficiências, reconhecer que a pessoa com deficiência intelectual apresenta algo que lhe caracteriza como diferente, mas que não lhe determina como ser humano, pois são pessoas com possibilidades e habilidades múltiplas. Para que possam desenvolver-se como adultos – dentro ou fora do ambiente escolar – é preciso reconhecer seu funcionamento diário, o que esta pessoa viveu e aprendeu até hoje, de que maneira é estimulada e reconhecida no meio a que pertence e que papel exerce neste meio. Se as respostas forem nulas, depreciativas, de subordinação ou protecionismo, deve-se partir então para possibilidade de romper com estas situações buscando proporcionar vivências concretas, construindo formas para que estas pessoas possam (re)construir seus caminhos, respeitando o que é preconizado na Declaração de Montreal (MEC, 2004a):

As Pessoas com Deficiência Intelectual, assim como outros seres humanos, nascem livres e iguais em dignidade e direitos.[...].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. O direito a igualdade para as pessoas com deficiência intelectual não se limita à equiparação de oportunidades, mas requerem também, se as próprias pessoas com deficiência intelectual o exigem, medidas apropriadas, ações afirmativas, adaptações ou apoios.

Acredito que, no momento atual, quando a inclusão escolar e social estão garantidas por lei e quando as pessoas com deficiência intelectual estão buscando cada vez mais se incluir nos espaços educacionais e sociais, torna-se fundamental a transformação dos parâmetros culturais acerca dessas pessoas, modificando amarras ideológicas, buscando caminhos para uma cultura que reconheça que essas pessoas são capazes de tornarem-se adultas. Estou convencida de que precisam é de estímulos e oportunidades para que isto se efetive. Abandonar as “certezas” social e culturalmente cristalizadas, partindo da concepção de que como

qualquer outro ser humano são pessoas incompletas, que aprendem e se desenvolvem ao longo de toda sua vida.

Nas próximas seções abordo características específicas do desenvolvimento adulto na pessoa com deficiência intelectual: adultez e a infantilização; adultez e sexualidade; e, adultez e mundo do trabalho. Aspectos importantes de serem pontuados para que se possam compreender as circunstâncias específicas do crescimento adulto de pessoas com deficiência intelectual e como constituir-se como adultos é uma possibilidade viável para os mesmos.

5.1 Adulterez e infantilização das pessoas com deficiência intelectual

*“Cada um de nós compõe a sua história
cada ser em si carrega o dom
de ser capaz e ser feliz.”
(Almir Sater)*

Utilizo o termo Adulterez fundamentada em Mosquera (1978), que institui o termo ao abordar vida adulta. A infantilização das pessoas com deficiência intelectual é um (pré)conceito cristalizado e perpetuado, não apenas socialmente construído, como também, algumas vezes, pontuado por concepções médico-psicológicas que determinam que estas pessoas serão “sempre crianças”, que sua idade mental sempre será comparativa à idade mental de uma criança e, assim, vislumbrá-los como adultos torna-se uma tarefa difícil. Muitas vezes escuto de familiares dos meus alunos, bem como li nos dados de prontuário dos alunos da pesquisa, que as famílias declaram que idade cronológica de seus filhos é de um adulto, mas que sua idade mental é de uma criança. A fala do aluno Vitor sobre ser adulto ilustra o que descrevi acima: *“eu sou adulto por causa da idade. Eu já tenho jeito de adulto (pausa), mas a minha mentalidade é de criança”*.

Percebo que a infantilização desses sujeitos acontece principalmente no âmbito familiar e é consequência dos estigmas históricos e sociais descritos no capítulo anterior. As constituições psíquicas e sociais da pessoa com deficiência intelectual acontecem – primeiro e principalmente – no meio familiar, pois, ao nascer um filho diferente daquele “sonhado”, “projetado”, acontece um luto, uma perturbação e essa rejeição vai interferir de maneira significativa na forma destas pessoas estarem no mundo e se desenvolverem. Nas palavras de Kortmann (2006,p.229):

[...] a vergonha da família em expor a criança especial, torna-se um terrível entrave à sua reabilitação. A superproteção é outra barreira, pois cria insegurança na criança e a afasta da interação social, funcionando, de certo modo, como um tipo de rejeição.

As expectativas da família em relação ao seu filho com deficiência intelectual geralmente estão permeadas de medo, insegurança e baixa possibilidade de desenvolvimento. As frustrações são mais perceptíveis e valorizadas no universo das

peças com deficiência intelectual e em suas famílias do que as suas conquistas. Sabe-se que o valor humano atribuído às pessoas com deficiência é a sua não capacidade. As restrições impostas às pessoas que nascem com deficiência intelectual determinam uma estereotipação desses sujeitos.

O sujeito se constitui através do olhar do outro e, muitas vezes, o olhar da família e da sociedade para o sujeito com deficiência é de impossibilidades e, como consequência acabam por ignorá-lo, não o estimulando em seus potenciais e, por fim, infantilizando-os. Ao ser considerado uma “eterna criança” este sujeito e seus responsáveis, estabelecerão laços de dependência emocional e social. Por vezes esta relação de dependência pode ser nociva, tanto para a pessoa com deficiência como para os outros membros da família, que acabam vivendo sua vida apenas em função do filho com deficiência intelectual.

Em relação ao controle da família constatei, a partir do relato das professoras, que os alunos incluídos na EJA ainda apresentam uma dependência familiar significativa, que interfere no seu crescimento como adulto, bem como na sua aprendizagem. A professora Fernanda, por exemplo, relatou a questão da dependência da seguinte maneira:

Existe uma dependência familiar muito grande, tem famílias que não deixam nem eles crescerem como pessoa, e também não acreditam que eles possam aprender.

– A família infantiliza, então?

– Sim. Eu já percebi, por exemplo, que muitas vezes a família não quer que eles cresçam, trabalhem, porque é mais fácil controlá-los quando isso não acontece. Quanto mais autonomia essa pessoa tiver, pior para eles. Isso é excesso de proteção.

A superproteção pode ser entendida como alienação ou negação da deficiência, que vai ter reflexos no crescimento, na aprendizagem, na interação social dessas pessoas, transformando-se em um entrave nas suas etapas evolutivas como crianças, adolescentes e posteriormente como adultos. Este fator interfere também na escola diretamente, pois todos os envolvidos no processo de aprendizagem desses alunos vão precisar ter flexibilidade, uma vez que têm como desafio orientá-los e mobilizá-los para que possam construir sua autonomia e ter uma postura mais madura na escola e fora dela. Eventualmente essa situação causa

certo desconforto para alguns professores, pois, por estarem atuando na EJA, não esperam determinados comportamentos infantis.

Outro aspecto que o professor vai ter que dar conta, foi relatado pela professora Cintia: “ – *O pai e a mãe entraram na sala e disseram: ‘a gente veio falar sobre o nosso bebê’. E eu perguntei: ‘quem!!?’ Eles falaram o nome do aluno e eu respondi: ‘– Ah, tá, porque aqui nós não temos nenhum bebê’.* Nesses casos, torna-se um desafio para o professor saber lidar com a família, com os responsáveis deste aluno e com todas as demais questões e angústias que os pais ou familiares trazem com o ingresso do filho na EJA. Para a professora Nilda, este ingresso modifica a estrutura familiar:

O filho vir para a EJA provoca uma ruptura daquele modo familiar de funcionamento, porque muda o status daquele sujeito. Muitas vezes nós precisamos chamar algumas famílias para conversar sobre autonomia, sobre as possibilidades daquele sujeito, e alguns, digamos assim, sentem-se desconfortáveis com isto.

Algumas famílias buscam assegurar o controle dos seus filhos através de dispositivos legais, como a interdição judicial. A tutela judicial desses sujeitos é um dispositivo legal ainda muito utilizado pelas famílias e que acaba sustentando e favorecendo a concepção de que não conseguem desenvolver-se, pois ao terem a condição legal de tutelados, estão impedidos de tomarem decisões sobre sua vida e isso compromete outros aspectos, pois também suas escolhas podem não ser valorizadas trazendo prejuízos de seu desenvolvimento pessoal e social. A Declaração de Montreal (2004) reconhece que:

As pessoas com deficiências intelectuais são frequentemente excluídas das tomadas de decisão sobre seus Direitos Humanos, Saúde e Bem Estar, e que as leis e legislações que determinam tutores e representações legais substitutas foram, historicamente, utilizadas para negar a estes cidadãos os seus direitos de tomar suas próprias decisões.

Penso que a pessoa com deficiência intelectual tutelada (e, portanto, controlada pela família) não vai ter autonomia para decidir sobre sua vida, mesmo que tenha condições para isto. Esta decisão prejudica, de maneira indireta, também a sua constituição como adulto, pois ao não ter liberdade ou não ser estimulado a tomar suas próprias decisões, pode ser ignorado, sujeitado a abusos diversos e não

conseguir explorar e vivenciar tudo o que o “mundo adulto” oferece. A crença de que sua idade mental será sempre de criança, estabelece uma relação de poder da família em relação a esses sujeitos que pelo fato de serem diagnosticadas com deficiência intelectual, são considerados incapazes de crescer. A família então busca assumir responsabilidade total sobre ela e suas escolhas.

Percebi, ao entrevistar os alunos e os professores, bem como trabalhando com jovens e adultos com deficiência intelectual, que a maioria apresenta um grau de dependência familiar muito grande, mas essa característica não pode retirar-lhes o estatuto de adulto. São pessoas que estão construindo sua adultez tardiamente, estão vivenciando etapas do desenvolvimento adulto, como construção de autonomia e relações afetivas e sociais no momento em que, cronologicamente, já deveriam ser considerados adultos jovens ou até mesmo adultos tardios. A busca por vivências concretas e novas aprendizagens é muito significativa, pois assim podem ter a possibilidade de romper com o paradigma de “eternas crianças”, de sujeitos incapazes de tomar decisões ou de estabelecer relações afetivas, mesmo que não consigam constituírem-se totalmente como adultos.

As atitudes e as posturas familiares são construídas socialmente a partir dos sentimentos, impressões e concepções clínicas impostas sobre essas pessoas que, desde o momento do nascimento, são estigmatizadas como incapazes de crescer afetiva e cognitivamente. Concordo com Adam (1998, p.153) quando questiona:

Qual será o projeto de vida de seres humanos que, desde a infância, foram socializados para a incapacidade, a restrição, a dependência? Como é a vida [...] de uma pessoa adulta mantida na mais constante infantilidade? Como se podem integrar socialmente pessoas cujas imagens foram desenvolvidas pelos demais como sendo essencialmente diferentes?

Os documentos e relatos acerca da aluna Vivi, apontam para uma grande infantilização por parte da família. Ainda assim, quando questionada sobre se é adulta, ela faz uma reflexão profunda e declara: *“Pra mim, eu sou adulta. Eu já faço... Antes eu era pequeninha, agora sou uma baita mulher. Eu gosto de namorar, ajudar meus pais em casa, lavo minha própria roupa e passo.”* O fato de Vivi considerar-se adulta, altera e rompe com a “verdade” de que será sempre uma criança, concepção esta estabelecida, a priori, pelos pais, e também perpetuada nos

meios sociais, clínicos e acadêmicos. Ela quebra este paradigma ao se perceber como uma adulta, contrariamente aquilo que lhe é determinado.

Os processos de infantilização por parte da família e também por parte da sociedade acabam por favorecer uma ambiguidade na autoimagem desses sujeitos como adultos. Como por exemplo, o caso da aluna Rita: ela considera-se como adulta porque está estudando e quer trabalhar, mas pensa em morar sempre com seus pais, pois sua mãe não a deixa sair de casa para morar em outro lugar, estabelecendo-se assim uma ambivalência. Rita considera-se adulta, mas, ainda obedece às ordens dos pais mesmo que isto interfira na sua autonomia e acabe por infantilizá-la. Penso que Rita deve e pode ser considerada adulta, a partir de suas diferenças e do que conseguir amadurecer. Como já tive a oportunidade de afirmar (BINS, 2007, p. 60):

As ambivalências que caracterizam o mundo no qual estes sujeitos estão inseridos dão margem para que as pessoas em sua volta muitas vezes, acabem por infantilizá-los e, 'inconscientemente' ou não, considerá-los incapazes. A superproteção dos pais, amigos e familiares faz com que não vivenciem etapas importantes na constituição do ser humano adulto favorecendo assim a 'regressão' e o não desenvolvimento de algumas de suas habilidades, que seriam possíveis se eles tivessem a oportunidade de ampliá-las.

As crenças de uma perpetuação da infância na constituição da pessoa adulta com deficiência intelectual, certamente afetam seu desenvolvimento e irão permanecer como marcas, ainda que venham a se enxergar como adultas. A conjunção de fatos vivenciados e a constituição de um novo olhar por parte da sociedade –, o olhar de que podem constituir-se como adultos –, deverá favorecer na estruturação de novas vivências e possibilidades de maneira progressiva e contínua. Creio ser importante abordar a infantilização das pessoas com deficiência intelectual, pois constatei nos dados coletados, ao ler os relatos dos familiares nos prontuários dos alunos, adicionando, ainda, as realidades que vivencio como professora em uma escola especial que, ainda hoje, existe a crença de que a idade mental e cronológica dessas pessoas são muitas vezes divergentes e que a capacidade cognitiva e afetiva é paralisada a partir de um determinado momento da sua vida.

Durante a apresentação do meu projeto de tese na escola investigada, fui questionada por um grupo de professores sobre a adulez dos sujeitos com deficiência. De modo geral, eles acreditavam ser utópico e fora da realidade considerar estes sujeitos como adultos. Os professores traziam relatos de pais que diziam que seus filhos eram dependentes, não sabiam andar na rua sozinhos e alguns tampouco conseguiam ter autonomia nos seus hábitos de higiene pessoal. Considero estas informações importantes e acredito que são reflexos da cultura de incapacidade e da falta de estímulos que vivenciam as pessoas com deficiência. Faz-se então necessário modificar o olhar sobre a deficiência o que já ressaltai em páginas anteriores. Não tenho a intenção e não poderia afirmar que todos vão conseguir constituir-se como adultos em toda a plenitude do ser humano adulto. Acredito que, ao reconhecê-los como adultos, mesmo com todas as suas singularidades, contribuo para que os processos de infantilização dessas pessoas possam diminuir, favorecendo assim seu desenvolvimento contínuo.

Alguns sujeitos adultos com deficiência podem ter muita dificuldade em desenvolverem-se e aprender situações do dia a dia, talvez porque seus estímulos sociais e de aprendizagem quando crianças foram deficitários e agora, quando maiores organicamente, as consequências deste déficit podem configurar sua postura infantil e maior subordinação familiar.

A partir destes dados e discursos, acredito ser fundamental trabalhar com as famílias, na sociedade e na escola, caminhos e possibilidades para que as pessoas com deficiência intelectual possam evoluir como adultos, buscando motivá-los a ter posturas mais maduras, estimulá-los a crescer cognitivamente, emocionalmente e socialmente. Mesmo quando a família compreender que esta pessoa tem dificuldades em constituir-se como adulto, é preciso dirigir um novo olhar para essas pessoas e lhes garantir o que recomenda a Declaração de Montreal (MEC, 2004a) :

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 parágrafo 5 B, as pessoas com deficiências intelectuais devem ser apoiadas para que tomem suas decisões, as comuniquem e estas sejam respeitadas. Consequentemente, 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.

A maneira como a família e o meio enxergam a pessoa com deficiência interfere na sua constituição como adulto. Como afirma Riegel (1975, p.50), “*o crescimento humano é progressivo e intimamente ligado ao crescimento social*”. Estar frequentando a educação de jovens e adultos deve possibilitar à pessoa com deficiência estabelecer trocas, aprender e ensinar com pessoas que já possuem algumas posturas e características da adultez consolidadas, que já trabalham, são independentes e possuem uma relação afetiva estável.

Acima pontuei a questão da infantilização como um obstáculo para a constituição do sujeito com deficiência intelectual como adulto. O reconhecimento de sua característica humana de pessoa com deficiência determina e os estigmatiza a serem considerados como crianças durante toda sua vida. Na próxima seção, irei complementar a dificuldade da pessoa com deficiência intelectual em constituir-se como adulto: a adultez sob o viés das relações afetivas e sua sexualidade, abordando a forma como a “não vivência” e o desconhecimento da família e da sociedade em relação à sexualidade da pessoa com deficiência intelectual interferem em seu crescimento.

5.2 Adulter, afetividade e sexualidade na pessoa com deficiência intelectual

*As paixões e emoções de nossa alma
não estão apenas restritas ao corpo,
mas parecem ter as mesmas funções de sustentação
da vida e da preservação de nossos órgãos internos.
(Hannah Arendt)*

O amor e a sexualidade são fundamentais para o desenvolvimento humano. As relações afetivas estabelecidas são alicerces na regulação e constituição da vida. Constituir-se como adulto envolve questões sociais, emocionais e de adaptação frente aos acontecimentos da vida. Minha intenção ao abordar questões relativas à afetividade e sexualidade é ponderar que nas pessoas com deficiência intelectual a não vivência de alguns sentimentos pode impedir o desencadeamento de mudanças cognitivas e corporais que poderiam caracterizá-los como adultos. Não pretendo me aprofundar e teorizar sobre o desenvolvimento da afetividade e sexualidade nas pessoas com deficiência intelectual, mas sim pontuar como estes aspectos são percebidos e vivenciados pela pessoa com deficiência intelectual, pela família e na escola. Quando me refiro à sexualidade da pessoa com deficiência intelectual, abordo o tema de modo mais amplo, referindo-me às questões associadas ao desenvolvimento das emoções, do amor e à capacidade de constituir-se em ser social, evitando o reducionismo que entende a sexualidade como estando ligada apenas ao ato sexual.

As emoções, os afetos, a sexualidade e o desejo fazem parte da constituição biológica de todas as pessoas, também daquelas com deficiência intelectual. O que impede de exercer suas emoções e afetividades são os estereótipos socialmente consolidados, a falta de conhecimento das suas reais necessidades e de vislumbrá-los como sujeitos em constante desenvolvimento. Ao abordar o tema da sexualidade em pessoas com deficiência intelectual, Glat (1992, p. 65) afirma que:

Frequentemente tanto por parte da família quanto dos profissionais, existe a noção errônea de que a sexualidade das pessoas com deficiência mental (ou qualquer outro tipo de deficiência) é por natureza intrinsecamente problemática, quando não patológica.

Lamentavelmente, esta ainda é a visão da sociedade e da família em relação à sexualidade das pessoas com deficiência intelectual, mesmo com alguns estudos científicos afirmando que os comportamentos desviantes não podem ser associados ou justificados pela deficiência intelectual. Outro clichê associado às pessoas com deficiência intelectual é de que são incapazes de expressar seus sentimentos, de dizer o que desejam ou de estabelecer relações afetivas saudáveis. A infantilização, que já abordei na seção anterior, termina por prejudicar, também, o desenvolvimento da afetividade e sexualidade nas pessoas, pois ao serem consideradas crianças, sua sexualidade é ignorada pelos pais ou vista como algo inexistente. Costa, ao prefaciá-la obra de Gherpelli (1995), analisa a questão da repressão da sexualidade da pessoa com deficiência intelectual e afirma que:

Ao reprimir as [...] manifestações sexuais do portador de deficiência mental, as pessoas encarregadas dos seus cuidados não só contribuem para dessexualizá-lo e torná-lo mais agressivo e angustiado, mas também limitam suas possibilidades como ser humano. Em outras palavras, condenam o indivíduo ao isolamento. (prefácio).

Corroborando a afirmativa de Costa (op. cit), a professora Cintia desabafa:

Infantilização está diretamente relacionada com a sexualidade, e na escola este assunto está bombando. Quando tu vais abordar o tema, primeiro precisa conversar com os pais. Eu penso que, ao conversar primeiro com eles [os pais], isto é uma forma de infantilizar.

O fato das vivências sexuais e afetivas serem ignoradas ou consideradas ausentes durante o crescimento das pessoas com deficiência intelectual, bem como a falta de tais vivências por parte dessas pessoas podem causar vários conflitos ou manifestações fora dos padrões sociais. Quando ingressam na EJA e começam a conviver com outros adultos passam a receber informações, a ter a possibilidade de ter experiências amorosas e sexuais. A possibilidade destas vivências pode causar conflitos ou insegurança. A professora Fernanda acredita que o emocional interfere muito no crescimento e na aprendizagem dos alunos. Em seu depoimento, declara:

Nossos alunos... até estava conversando com os colegas sobre isto... Nossos alunos, na grande maioria, nem sei se é a deficiência intelectual. Eu acho que o maior problema deles é o emocional. A emoção faz com que mexa algumas coisas dentro deles, sei lá. Por exemplo, tenho um aluno que aprende tudo muito bem. Ele tem mais de 30 anos e nunca teve uma namorada e fica desesperado e se

treme todo quando tenta se aproximar de uma menina. Aí, ele perde a noção das coisas e não consegue mais se organizar.

Provavelmente foi a partir do ingresso na escola que o aluno pôde ter a possibilidade de se aproximar de alguma menina, mas, como não foi orientado em como proceder e como não houve um diálogo sobre o que está acontecendo com ele ou qualquer explicação sobre que sentimento é este, ele não sabe como agir. As exigências sociais e o senso comum determinam que as pessoas com deficiência intelectual não têm a capacidade de vivenciar sua sexualidade e afetividade. Esses fatores somam-se a outros que dificultam a possibilidade de tornarem-se adultos, uma vez que as emoções são fundamentais para o desenvolvimento e influenciam significativamente a vida adulta. Acerca da afetividade na vida adulta, Oliveira (2004, p.217) manifesta que *“os adultos, tipicamente, trabalham, constituem família, se relacionam amorosamente, aprendem em diferentes dimensões da vida, educam seus filhos, têm projetos individuais e coletivos”*.

Nas observações realizadas constatei que temas como namoro, amor e amizade são importantes para os alunos. Durante os intervalos, em conversas informais, e nas entrevistas, os estudantes comentavam se estavam namorando ou não, se a família deixava namorar, quem eram seus melhores amigos e até mesmo se gostavam ou não de um professor. As questões emocionais são assuntos centrais e importantes para eles. Para corroborar minha percepção acerca do tema, cito Dámasio (2010, p.159) quando afirma que, na vida dos seres humanos, *“As emoções e seus fenômenos subjacentes são tão essenciais para a manutenção da vida e para a subsequente maturação do indivíduo que se encontram confiavelmente prontas para uso já em fase inicial do desenvolvimento”*.

A escola é um espaço social no qual conseguem ter afetos e amigos diferentes daqueles do seu meio familiar. Questionei-os se encontravam estes amigos fora da escola ou se tinham outros amigos e a maioria respondeu que raramente visitavam um colega ou até mesmo o (a) namorado (a). Os alunos que tinham amigos fora da escola eram aqueles que trabalhavam e consideravam seus colegas de trabalho como amigos. Como a vivência relatada por Jefe: *“Hoje eu tenho amigos lá no trabalho, tô bem enturmado. Lá é legal, o pessoal faz festa, são bem festivos e eu participo de tudo”*.

Algumas famílias, ao perceberem a mudança no crescimento do filho, frequentemente querem interferir na concepção, no funcionamento e na estrutura da escola. Por toda estruturação e postura que a escola pesquisada estimula, alguns alunos tornam-se mais questionadores e conseguem perceber a dominação familiar o que acaba causando conflitos. São acontecimentos que rompem com a linearidade familiar, produzindo situações como a relatada pela professora Cintia:

– Com alguns alunos que são ainda tutelados, precisamos falar sobre namoro e sexualidade com os pais. Muitas vezes precisamos romper e mostrar que o aluno quer – e pode – ter o direito de namorar. Daí eles [os pais] querem interferir literalmente dentro da escola e a direção se posicionou colocando que, aqui dentro, eles podem namorar. Esta forma diferenciada da escola se posicionar provoca algo nas famílias.

A professora Cintia justifica este comportamento dos pais porque, na verdade, não existem orientações ou espaços nos quais eles possam discutir ou possam aprender a lidar com a sexualidade dos seus filhos. De fato, não apenas os familiares, mas a sociedade como um todo precisa compreender e aceitar que as pessoas com deficiência sentem desejos, têm carências e precisam de afeto, como qualquer ser humano. Faz-se necessário também discutir o tema com as pessoas com deficiência intelectual de maneira clara e possibilitando espaços em que possam falar e lidar com seus sentimentos. Acredito que a escola precise desenvolver programas sobre orientação sexual, relações afetivas, de modo a poder orientar os pais e, principalmente, os alunos.

Depreendo então que mais uma vez os discursos e os padrões sociais estabelecidos é que prejudicam o desenvolvimento adulto das pessoas com deficiência intelectual. Nas falas dos sujeitos percebo que buscam estabelecer experiências emocionais e que suas necessidades não são diferentes das pessoas ditas “normais”. O que acontece é, novamente, o entendimento da deficiência como uma “entidade” que ganha vida própria e determina que as pessoas com deficiência intelectual são incapazes de crescer e estabelecer relações afetivas saudáveis. Quando as questões emocionais são trabalhadas, os alunos conseguem ter grandes avanços não só na aprendizagem como nas suas posturas frente à vida. A professora Cintia declarou que trabalha bastante o aspecto emocional dos seus

alunos e já vem percebendo avanços em alunos que antes tinham muita dificuldade na escola:

Tenho uma aluna que era uma criança grande, tinha medo de tudo e fui conversando com ela sobre seus medos, mostrando que a escola é um espaço legal e agora ela já consegue vir para cá sozinha. Eles vão crescendo aqui dentro, vão se transformando. Todos eles querem namorar, casar,... Eles sonham com isso e isto deve ser respeitado.

Como é possível perceber pela fala da professora Cintia e a partir do que foi descrito acima, os alunos com deficiência intelectual têm os mesmos desejos, dúvidas e angústias comuns a todos os jovens e adultos. O que lhes prejudica são os preconceitos causados pela sua condição específica. A partir desta percepção equivocada da família e da sociedade, continuam recebendo pouca informação a respeito de sua sexualidade e sendo vistos como seres assexuados ou com uma sexualidade infantil. Seus desejos e vontades são ignorados ou reprimidos sem maiores explicações o que prejudica sua constituição como adulto, na medida em que, para amadurecer, precisamos estabelecer relações sociais e afetivas, o que ainda não acontece de forma efetiva para estas pessoas.

Ao vivenciarem o universo da EJA, inúmeros alunos provam que são capazes de estabelecer relacionamentos afetivos e estes relacionamentos são de importância fundamental para seu crescimento e para sua vida como um todo. Ao estudarem ambicionam conseguir um trabalho, casar e constituir sua própria família. Esses projetos futuros são assim verbalizado pelo aluno João: “– *Eu quero estudar porque pretendo muito trabalhar, daí eu vou casar com minha namorada. A gente pretende ter uma família*”. João ainda não conseguiu trabalho porque sua mãe não deixa. Na próxima seção aprofundo a questão da necessidade de trabalho e sua importância para a vida das pessoas com deficiência intelectual.

5.3 Adulthood and work

A vida profissional é um aspecto importante para que qualquer ser humano se constitua como adultos. Porém, a relevância do trabalho na vida das pessoas com deficiência intelectual é ainda mais significativa, tanto que em minha dissertação de mestrado (BINS, 2007, p.81) abordei este tema em um capítulo específico. Na época, constatei que:

Trabalho é requisito básico para viver em sociedade, mas para que tenha acesso a esse mundo, o sujeito precisa se desenvolver e aprender. O trabalho possibilita um desenvolvimento significativo e constante, pois os sujeitos deficientes mentais se relacionam com outras pessoas e em vários cenários sociais, bem como estabelecem a construção de comportamentos diferenciados tornando os sujeitos mais responsáveis e conscientes de sua cidadania.

Ainda que não seja o foco principal da atual pesquisa, acredito ser importante retomar este tema, porque o desejo por ingressar no mundo laboral continua sendo o principal objetivo – e a principal motivação – para a aprendizagem destes sujeitos. Abordo a relação entre aprendizagem e trabalho de maneira mais aprofundada na seção específica sobre aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual. Como forma de pontuar a importância do trabalho para o desenvolvimento adulto, apresento – a partir da fala dos próprios alunos e dos seus professores – as barreiras ou dificuldades para o ingresso no mundo do trabalho, bem como o significado simbólico da inserção do aluno nesse universo, que potencializa seu desenvolvimento cognitivo, social e pessoal.

A questão do trabalho foi mencionada frequentemente nas entrevistas das professoras e dos alunos, como sendo o objetivo final e principal motivador do processo de aprendizagem. Nos depoimentos, o trabalho também aparece como instrumento de poder da família sobre esses sujeitos, como mobilizador na busca de novos comportamentos e conseqüentemente maior amadurecimento pessoal. A fala da professora Fernanda, resume a importância do trabalho para os alunos:

Todos eles querem trabalhar, eles têm muita vontade. São raros aqueles que não têm vontade [de trabalhar] e eu acho que, quando eles têm essa oportunidade, ficam mais responsáveis com os estudos também, porque eles sabem que é uma venda casada: PTE, aula, trabalho. Os três tem que estar acontecendo, não podem faltar em nenhum.

De modo geral, estar inserido no mundo laboral é um elemento fundamental na entrada e na constituição da vida adulta e, especificamente para as pessoas com deficiência intelectual, a dinâmica e exigência de um trabalho os possibilita utilizar os desafios e vivências do trabalho para constituírem-se e perceberem-se como adultos. Entretanto, ao desejarem um trabalho, esses sujeitos enfrentam uma dificuldade significativa, que vai além da falta de vagas: as restrições impostas pelas famílias que –, utilizando-se do argumento de que não podem trabalhar, pois isso os impediria de receber o dinheiro do BPC –, os desestimulam a buscar uma atividade laboral. A apreensão está presente no relato da professora Fernanda: “– *Tenho vários alunos que não aguentam mais receber o benefício e querem trabalhar, mas que a família não deixa*”. O aluno João verbalizou sua vontade de trabalhar, acrescentando que ainda não conseguiu ingressar no mercado de trabalho, porque sua mãe não deixa: “– *Eu queria trabalhar para ganhar um dinheirinho, mas eu ganho benefício, daí minha mãe não deixa.*” A professora Fernanda contou que já organizou várias reuniões com as famílias para explicar que os alunos não perdem o BPC por estarem trabalhando, mas que os pais não comparecem. Segundo ela: “– *A maioria das famílias não quer que eles trabalhem. Acho que eles temem perder o domínio que têm sobre seus filhos e, algumas famílias, vivem só com o benefício recebido pelo filho, então eles não querem correr o risco de perder*”. Na fala da aluna Rita percebe-se bem a preocupação da família em perder o BPC:

– Minha mãe me disse assim: ‘– Vai, vai trabalhar que tu vai perder teu dinheiro no banco. Tu não pode assinar a carteira. Se assinar tu vai perder teu dinheiro no banco’. Ela começou me ameaçando, daí eu não vim mais no PTE. Mas eu tenho vontade de trabalhar.

Ao não ingressarem no mercado de trabalho, Rita e outros alunos que são proibidos pela família, perdem a oportunidade de conviverem em mais um espaço social, assim como têm reduzidas suas possibilidades de construir novas aprendizagens. A esse respeito, Moraes (2009, p.5) declara: “*Colocar os alunos jovens e adultos em relação direta com o mundo do trabalho constitui-se em nova estratégia de construção de diferentes espaços educativos que potenciem as aprendizagens.*” A professora Nara percebe uma diferença importante dos alunos que trabalham em relação àqueles que não trabalham. Ela observa:

Os alunos que participam do PTE e conseguem trabalhar, passam a conviver em um ambiente que exige uma postura diferente. Eles mudam, tem mais autonomia dentro e fora da escola. Existe a possibilidade de realizar outro tipo de aprendizagens. Muitas vezes os percebo muito diferentes, tanto na escola como no seu ambiente de trabalho.

Ao vivenciarem o ambiente do trabalho, que exige responsabilidade, seriedade, cumprimento das regras, eles amadurecem e, muitas vezes, conseguem ultrapassar seus próprios limites. A importância da atividade laboral já foi pontuada por Stobäus, Bins e Mosquera (2012,p.298) quando afirmam como “*aspecto essencial para o adulto deficiente mental [...] a possibilidade de emprego/trabalho, que se torna fator positivo para a transição à idade adulta*”. Corroborando a afirmação dos autores, a professora Fernanda diz que os alunos com deficiência e que trabalham:

Conseguem se autogerenciar, aprendem a lidar com regras e a ter posturas diferenciadas, ficam mais responsáveis. Alguns alunos ficam desesperados para conseguir um trabalho, porque assim eles acreditam que vão conseguir uma autonomia maior.

Pondero então que o ingresso no mundo laboral possibilita inúmeros benefícios para a pessoa com deficiência intelectual. O trabalho contribui para a vida social e para o amadurecimento pessoal dos indivíduos com deficiência intelectual, bem como possibilita e favorece o reconhecimento de suas habilidades e capacidades. Favorece seu desenvolvimento como adultos, na medida em que ficam mais autônomos e, como afirma Christofoli (2008, p.101): “*Nenhum indivíduo consegue ser autônomo sem trabalho. É o trabalho que lhe confere a independência financeira, condição para sua liberdade e independência, sem trabalho o ser humano torna-se dependente*”.

O mundo do trabalho é um elemento motivador, não só para a aquisição de novas aprendizagens como também para colaborar com o desenvolvimento adulto dos sujeitos com deficiência intelectual. Atualmente o seu acesso ao trabalho é garantido por lei, porém, falta ainda convencer as famílias da importância do trabalho para o desenvolvimento de seus filhos. E, como afirma a professora Fernanda: “*com as várias vagas destinadas as pessoas com deficiência atualmente*

no Brasil, só não trabalha quem não quer". Acrescento à sua fala: só não trabalha quem é proibido.

Após discorrer e caracterizar alguns aspectos da vida adulta na pessoa com deficiência intelectual, na próxima etapa trago à discussão a inclusão desses sujeitos na Educação de Jovens e Adultos: como o aluno jovem e adulto está vivenciando e sendo incluído na EJA?

6 O SUJEITO ADULTO INCLUÍDO NA EJA – DIFERENTES OLHARES, MESMA PERSPECTIVA

*“Se eu amo o meu semelhante?
Sim. Mas onde encontrar o meu semelhante?”
(Mario Quintana)*

A inclusão do sujeito adulto com deficiência intelectual é um acontecimento cada vez mais frequente na Educação de Jovens e Adultos. O sistema atual acolhe, mas ainda não consegue contemplar todas as necessidades desses sujeitos. Nessa seção, verso sobre a (con)vivência dos alunos com deficiência intelectual na EJA a partir da visão dos alunos, dos professores e de minha própria visão, pontuando e analisando teoricamente essas diferentes perspectivas. Em alguns momentos esses olhares foram bem próximos e, em outros, foram diametralmente opostos. Ao analisar a inclusão dos adultos com deficiência intelectual na EJA sob essas três perspectivas, não defino uma concepção única ou totalitária sobre a atual situação destes sujeitos no espaço escolar, mas vou propondo um ponto de partida para o estabelecimento de discussões sobre o processo atual de escolarização destes sujeitos na Educação de Jovens e Adultos. Diferentes olhares na busca de uma mesma perspectiva: a inclusão efetiva das pessoas com deficiência intelectual.

A partir de movimentos inclusivos, como a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), começam a se criar e exigir dispositivos legais específicos para que pessoas com deficiência possam frequentar a escola regular. O documento de Salamanca reafirma o: *“compromisso para com a Educação para Todos, reconhecendo a necessidade e urgência do providenciamento de educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educacionais especiais dentro do sistema regular de ensino.”* Dez anos depois, a Declaração de Montreal (2004) – em consonância com a Declaração de Salamanca –, especifica:

Para as pessoas com deficiências intelectuais, assim como para as outras pessoas, o exercício do direito à saúde requer a inclusão social, uma vida com qualidade, acesso à educação inclusiva, acesso a um trabalho remunerado e equiparado, e acesso aos serviços integrados da comunidade.

O Brasil, que é signatário de ambas as declarações acima mencionadas, recomenda a inclusão de pessoas com deficiência na escola regular, principalmente nas escolas públicas, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96). Na realidade brasileira, a Educação de Jovens e Adultos tem se caracterizado por possibilitar o acesso à escolarização básica à população excluída da sociedade, como afirma Moraes (2007, p.17): *“Seja nos 40 anos do século passado, seja no início do presente século, em EJA trabalha-se com os excluídos, com as ‘minorias’, com os ‘diferentes’ e com as ‘diferenças’.”* A realidade da Educação de Jovens e Adultos no país, também me remete à Loch (2010, p.19), quando a autora afirma: *“O que se encontra nas salas de aula de EJA na qual convivem um/a jovem morador/a de rua, um/ a jovem deficiente, um/a jovem-adulto trabalhador/a, avós de 70, 80 anos negros/as, brancos/as, pardos/as, homossexuais, [...] todos com um desejo ardente de aprender mais”.*

Assim, o ambiente educacional da EJA é, então, composto por vários “tipos” humanos coabitando e, como pude constatar em minhas observações e a partir da fala de alguns professores, cada vez mais os alunos com deficiência buscam este espaço. Para a professora Fernanda, a inclusão é possibilitada porque

existe uma lei. Se não existisse uma lei que as obrigassem [as escolas regulares], eles continuariam muito à margem da sociedade. Todo mundo diz: ‘– Ai, como tem aparecido gente com deficiência nos últimos anos’. Não é que tem aparecido. Eles sempre estiveram aí, só que agora, com as leis, eles estão aparecendo bem mais.

Percebe-se que o acesso está garantido por lei, para alguns, porque a demanda de alunos com deficiência que querem ingressar na EJA é muito grande. Tanto que em algumas escolas existem listas de espera, como na escola em que eu realizei a coleta de dados que, naquele momento, possuía uma lista de mais de 30 pessoas com deficiência esperando para ingressar na escola. Embora esses jovens e adultos com deficiência ocupem cada vez mais o espaço escolar, e que os discursos que permeiam os meios educacionais sejam inclusivos, ainda falta, na prática, políticas educacionais relevantes e voltadas especificamente para este público. Concordo com Moraes (2009, p.1) quando afirma:

A bem da verdade, é necessário dizer que muito se avançou no campo da Educação de Jovens e Adultos (EJA) em nosso país e que os alunos com necessidade especiais são, cada vez mais, sujeitos

presentes nas salas de aula de EJA. Ainda assim, esse avanço está muito aquém [...] do ideal concebido pelos educadores e pesquisadores tanto do campo da Educação Especial quanto da Educação de Jovens e Adultos.

A EJA constitui-se então, como um lugar que acolhe a pessoa com deficiência intelectual, mas que ainda tem dificuldades em compor-se em um espaço que promova aprendizagens significativas e escutas solidárias. Corroborando esta ideia, trago Ferreira (2009, p.84) que aponta “*A política de inclusão de pessoas com deficiência favorece seu acesso à escolarização em escolas regulares, mas a maioria não avança para níveis superiores de aprendizagem formal*”.

Ainda hoje nas escolas regulares se faz necessário modificar a concepção de que apenas a pessoa com deficiência é que tem que aprender e que, dadas as limitações desses sujeitos, não se tem como ensinar. Suas vivências e resistências frente às adversidades sociais e educacionais por que passaram, até o seu ingresso na escola regular são lições de vida fundamentais ao educador. Ao conhecer a realidade do aluno com deficiência, o professor poderia trabalhar a partir da singularidade de cada sujeito, oferecendo respostas inclusivas e educativas às suas necessidades específicas. Remeto-me a Silva (2008, p.117), quando afirma:

A perspectiva primordial da inclusão é que não existem pessoas iguais e são exatamente as diferenças entre os seres humanos, que o caracterizam. O aluno é então compreendido como um ser único, singular e social, que tem sua história de vida, constituindo-se então como um ser histórico.

Infelizmente, a escola ainda não consegue pautar suas propostas inclusivas e educacionais valorizando a diversidade humana e é perceptível a busca pela homogeneização dos espaços, das turmas, dos currículos e conteúdos. Quando da apresentação da proposta da tese, reunida com um grupo de professores da escola, registrei depoimentos nos quais alguns professores expuseram a necessidade da existência de turmas específicas para pessoas com deficiência intelectual, mas enfatizaram que, atualmente, essas pessoas não eram a maior dificuldade da escola, mas sim os adolescentes e os usuários de drogas. O depoimento da professora Sonia sintetiza o que os professores disseram em relação aos alunos com deficiência: “*Eles não são a dificuldade da escola*”.

Compreendo a intenção dos professores em montar classes especiais para esses alunos, com o intuito de favorecer suas aprendizagens, e compreendo o público da EJA como um público que necessita de demandas educativas específicas, mas considero que não é necessário uma EJA exclusiva para pessoas com deficiência intelectual. Considero, sim, que é preciso alinhar as propostas educacionais, bem como adequar o próprio ambiente escolar às especificidades dessas pessoas. Criar turmas específicas, no meu ponto de vista, seria um retrocesso grande e que acabaria por gerar novos processos de exclusão. Estou convencida de que ainda falta a alguns professores compreenderem e aprenderem a trabalhar *com e a partir* das diferenças, pois como aponta Dorneles (2004, p.113):

Vivemos em lugar heterogêneo e essa heterogeneidade faz parte da riqueza humana, faz parte da essência da natureza humana. Vivemos em uma sociedade complexa. Por complexa entendemos uma sociedade formada por várias facetas culturais, sociais e familiares, educacionais, políticas que se interpenetram e se inter-relacionam de diferentes formas.

Compreendo que ensinar a partir das diferenças e respeitando o modo de aprender de cada aluno não é tarefa fácil. No entanto, percebo que incluir e trabalhar com esses sujeitos, para alguns professores, é uma dificuldade bastante grande, pois as pessoas com deficiência intelectual não são os alunos que eles esperavam e muitos alegam que não tiveram formação para trabalhar com deficientes intelectuais e desconhecem as particularidades dos seus processos de aprendizagem. É fato que alguns alunos com deficiência intelectual podem não responder aos conteúdos da maneira como o professor espera. É verdade que, muitas vezes, ingressam na escola com uma postura inadequada frente aos padrões sociais ou que são pessoas infantilizadas, temas abordados nas sessões anteriores. Dada essa realidade, torna-se necessário que os professores modifiquem seus paradigmas e suas concepções pedagógicas. A professora Nara declarou:

Tem aqueles professores que trabalham aqui, pelo lugar e não pela proposta, não porque acham legal trabalhar num lugar que tem tanta diversidade e outros que sim, que acreditam, que lutam, que procuram formação, que estudam. Alguns só acolhem a ideia e concordam. O grupo dos professores da escola, que é bem grande, está em diferentes processos: uns nem querendo, outros querendo com dificuldades e outros querendo e se esforçando.

Percebo que, conceitualmente e no que tange ao acesso das pessoas com deficiência intelectual na EJA, os avanços foram significativos. Porém, a aceitação e naturalização do espaço educacional regular como espaço educacional para todos, assim como a necessidade de repensar as práticas pedagógicas, as adaptações curriculares e de conteúdos são demandas que ainda precisam ser discutidas e estabelecidas. Aponto então Rozek (2009, p.16) que afirma:

Ao longo das últimas décadas, temos a temática da educação inclusiva inscrita em diferentes contextos e circunstâncias e a instituição escolar tem sido convocada a dar algum tipo de resposta. O atual momento histórico exige uma participação efetiva da escola e, para tanto, é preciso redimensionar o modo de pensar e fazer educação, tarefa complexa por natureza.

Durante minhas observações e coleta de dados percebi que apesar das boas intenções para incluir esses alunos, os resultados ainda têm sido, em alguns momentos, de exclusão e invisibilidade de aprendizagem formal dos alunos com deficiência intelectual. Ou seja, existe ainda um entendimento por parte do sistema educacional de que todo aluno aprende do mesmo jeito e de que os resultados devem ser homogêneos e esses paradigmas têm de ser modificados com urgência. Devemos lembrar que os princípios da educação inclusiva estão pautados no respeito às diferenças e na concepção de que os alunos constroem seu conhecimento a partir de suas possibilidades e potencialidades. Não obstante, os discursos educacionais inclusivos ficam longe da realidade prática da EJA.

Ao pontuar o antagonismo entre o discurso inclusivo e a prática educacional, não pretendo realizar uma crítica negativa ou pejorativa sobre como estão acontecendo os processos inclusivos. Pretendo, sim, problematizar a questão e salientar que ainda existe muito a fazer na busca de uma educação inclusiva. Reconheço que os primeiros passos foram executados, mas verifico que ainda existem vários caminhos a serem percorridos e eles são longos. Reafirmo que não creio na existência de fórmulas prontas ou de protocolos a serem seguidos para a inclusão das pessoas jovens e adultas com deficiência intelectual, porém, defendo a necessidade da construção de propostas coletivas e possíveis de serem executadas. Assim como Bauman (2000, p.98), estou certa de que haverá o dia no qual

Chegaremos a um entendimento sobre pluralidade e a diversidade do mundo e de seus habitantes – que os veremos como uma oportunidade, não como uma ameaça, e talvez até acrescentemos à mera tolerância da variedade a solidariedade ao outro, ao diferente.

Pensar nos processos inclusivos e nas aprendizagens como uma realidade possível na EJA é buscar articular as necessidades, desejos e aspirações dos educandos, com os conhecimentos que precisam ser sistematizados, oferecendo a cada aluno situações em que eles possam e consigam construir seu saber a partir de suas potencialidades.

Percebi no decorrer da pesquisa que começam a existir discussões e dúvidas se realmente a escola regular, com toda sua demanda de escolarização conteudista, é o melhor espaço para as pessoas com deficiência intelectual. Penso que isto acontece porque o processo ainda é unidirecional, a partir de um único caminho, no qual sujeito com deficiência é que precisa adaptar-se ao sistema. E este tem se mostrado hermético, com pouca flexibilidade. A professora Nara aponta que, mesmo a escola *“que tem uma proposta diferenciada por Totalidades de conhecimento, ainda fica muito voltada para a questão dos conteúdos, das áreas de conhecimento, principalmente nas Totalidades finais”*. Isto me remete à Loch (2010, p.25), quando afirma que muitas vezes os alunos na EJA

Não alcançam o que desejam porque, [...] os conteúdos trabalhados são vazios de significados para eles, distantes de suas realidades e necessidades. A EJA deve constituir-se, em um espaço acolhedor, instigando-lhes a criticidade e não visando apenas à sua formação técnica/profissionalizante.

A professora Fernanda reconhece que o acesso está garantido, mas questiona-se sobre a inclusão, admitindo que o sistema ainda não conseguiu garantir a aprendizagem desses sujeitos, porque não está adaptado às suas necessidades:

– Às vezes eu fico pensando se realmente existe inclusão de verdade, eu fico pensando como... (pausa) como um aluno especial dentro de uma sala de aula com 30 pessoas vai conseguir aprender? E daí, ele está incluído? Ou se faz de conta que ele está incluído, como é que vai se conseguir trabalhar e atender as necessidades dele, assim?

Percebo então, a partir da fala da professora, que o sistema regular de ensino não conseguiu adaptar-se a este público, não conseguiu propor o que é ideal para seu desenvolvimento, sua qualificação e aprendizagem formal. Na realidade, possibilitou o ingresso, mas desconhece este público, suas demandas e necessidades. Incluir não significa apenas receber e aceitar a permanência desses sujeitos no espaço escolar. Nesse sentido, concordo com Silva (2008, p.125) quando aponta que *“Inclusão escolar não é manter todos os alunos no mesmo espaço físico, ou seja, na mesma sala de aula, por quatro horas diárias, participando ainda que ‘supostamente’ de todos os momentos planejados pelo professor”*.

Penso que as escolas inclusivas de EJA devem, em um primeiro momento, realizar um diagnóstico social sobre a vida desses sujeitos, sobre suas aprendizagens anteriores e suas possibilidades, buscando compreender, enfim, quem é este sujeito e que “carga” escolar, emocional e de vida traz consigo, possibilitando, desse modo, o desenvolvimento de estratégias de ação específicas para os sujeitos. Tais ações devem possibilitar não apenas a aprendizagem social, mas também a aprendizagem formal. É preciso investir na busca de novos modos de fazer, de ensinar, que contemplem a diversidade cognitiva e social dessas pessoas. Preparar gestores, docentes e educadores capazes de, coletivamente, planejar a partir da realidade destes alunos, assegurando um ensino de qualidade. Pletsch e Braun (2008, p. 1) afirmam que:

A escola deve ter condições estruturais (físicas, de recursos humanos qualificados e financeiros) para acolher e promover condições democráticas de participação dos alunos com necessidades educacionais especiais no processo de ensino-aprendizagem. É um processo no qual a escola possa promover não só o acesso e a permanência, mas também o aproveitamento social e escolar, levando em consideração as singularidades de cada um, com ou sem apoio especializado.

Os objetivos do sistema educacional como um todo ainda são universalistas e a EJA também está impregnada desta perspectiva. A educação está pautada, ainda, em processos classificatórios e excludentes, na medida em que prioriza a aquisição de conteúdos de maneira memorística, em que impõe avaliações generalistas, e na medida em que se percebe que as adaptações curriculares não se efetivam na prática. Segundo a professora Fernanda, existe uma distância muito grande entre o pensamento dos teóricos, daqueles que escrevem sobre inclusão e

daquilo que os professores vivenciam na prática. Para ela: *“no mundo teórico, tudo pode, tudo se quer, tudo é bonito, mas, pelo amor de Deus, venham aqui. Venham trabalhar para ver como é na prática”*.

Percebo também que ainda é preciso escutar o professor, auxiliá-los nas suas demandas e dúvidas. Aceitando que, para alguns, os padrões culturais acerca das pessoas com deficiência ainda estão bem arraigados, preciso aceitar que, frequentemente, suas frustrações em relação à aprendizagem ou até mesmo a postura de um aluno com deficiência, estão ligadas à sua não aceitação da diferença, das diferentes aprendizagens e dos diferentes conceitos. A tendência que prevalece é comparar o aluno com deficiência àquele que não tem deficiência, esperando que ambos consigam atingir, da mesma maneira, determinado conhecimento. Perspectiva que fica distante da realidade humana, pois nenhum sujeito aprende da mesma maneira, com ou sem deficiência. Carvalho (2008, p.28) diz que é preciso pensar *“A inclusão a partir da perspectiva da educação na diversidade é reconhecer as diferenças individuais; é reconhecer a existência de limitações que criam barreiras que precisam ser removidas, sem considera-las como obstáculos intransponíveis”*.

O professor precisa ser mobilizado e desafiado a propor oportunidades de experimentação inéditas no ensino-aprendizagem dos conteúdos e na maneira de educar seus alunos e alunas. Incluir buscando desvalorizar o sentido cultural da deficiência, ou seja, de incapacidade e procurando naturalizar as diferenças como uma questão inerente ao ser humano. Entendendo, também, que resultados padronizados fogem da realidade de uma escola inclusiva, que é preciso investir nas potencialidades dos alunos, reconhecer suas possibilidades e aceitar suas singularidades. Minha percepção da EJA aproxima-se da de Moraes (2007, p.19), quando aponta que:

[...] a Educação de Jovens e Adultos, lamentavelmente, ainda não tem se caracterizado, em nosso país, como espaço de inclusão e acolhimento das diferenças.

Volto-me agora para outro olhar sobre a inclusão, a visão dos alunos, sujeitos da pesquisa. Na percepção deles, não existe nenhuma exclusão. Acreditam que estão aprendendo e declaram que a escola é o ambiente em que eles mais

gostam de estar, ficando em segundo plano, para alguns, o trabalho. Mario, ao falar sobre a escola disse:

– Eu adoro a escola, adoro esse lugar e o meu trabalho também... A única coisa que eu não gosto é de chegar atrasado, isso me prejudica.

– Por que te prejudica?

– Porque eu chego atrasado e, daí, não consigo copiar e isso é difícil. Daí eu não aprendo

Para Rita a escola mudou bastante sua vida. Ela conta que: *“na escola eu conheci meus amigos, consegui fazer amizade, que antes eu era tímida e não conseguia. Agora eu tô me soltando e até consigo ajudar os outros”*. Já, Vitor, gosta tanto da escola que não admite que um dia possa vir a sair dela: *“Não tem como eu sair daqui, gosto do colégio, sem o colégio eu não vivo.”* Percebe-se o valor social e afetivo do ambiente escolar para estes sujeitos. Para a maioria deles, a escola é o único espaço social que frequentam, no qual conseguem ter autonomia e a conviver com pessoas diferentes de si, por isto valorizam e gostam tanto deste espaço. A professora Nilda coloca o que acredita que os alunos realmente gostam da escola:

Eles gostam e sentem que estão aprendendo, mas acho que, principalmente, eles gostam da convivência, da autonomia que eles têm aqui. Sabe, estar neste ambiente e o modo como as coisas são organizadas aqui na escola, eles têm mais liberdade.

Acredito que, como as experiências escolares anteriores não proporcionavam a inclusão social que a escola busca proporcionar hoje, os sujeitos aceitam o que lhes é oferecido. Acostumados a ficar em casa ou no ambiente da escola especial, (con)viver neste universo de novas possibilidades já é o suficiente para eles.

Dentro da EJA os alunos não percebem situações em que sua presença possa causar “estranheza”. Conseguem interagir com pessoas diferentes de si, mesmos apresentando os traços que os constituem como “estranhos” para o resto da sociedade. A fala da professora Fernanda demonstra bem que estes alunos convivem com colegas diferentes, de maneira natural: *“Eles estão bem incluídos, eu percebo os alunos com deficiência intelectual participando de tudo. Aqui eles não*

sentam separados dos outros, não existem grupinhos de deficientes e de não deficientes". A fala da professora Cintia demonstra bem o valor social da escola para esses alunos:

Muitos adoram a escola pela questão social mesmo, os amigos as trocas, todas as coisas que a escola oferece, né, as oficinas de teatro, tertúlia. Têm muitos alunos com deficiência que frequentam mais estes espaços do que a sala de aula em si.

Mesmo considerando que os alunos estão incluídos socialmente no espaço escolar, as professoras admitem que em determinadas ocasiões precisam intervir, como relatado pela professora Cintia:

Penso que eles não são excluídos, mas tem coisas tipo, agora na semana de aniversário da escola, a gente foi jogar vôlei no intervalo com alguns alunos com deficiência e claro que vieram os adolescentes e olharam com uma cara estranha. Acabei intervindo e eles jogaram juntos. Vejo que os alunos com deficiência conseguem interagir melhor com os alunos mais idosos.

Avalio que para os alunos da pesquisa, estar em um espaço com uma diversidade humana grande, tendo a possibilidade de aprender, vivenciar oficinas de artes, música, teatro, seja uma experiência diversa e significativa para eles que, inúmeras vezes tiveram somente a oportunidade de conviver com seus familiares. O depoimento de Jefe mostra como ele se visualiza na escola:

Bah, sôra, aqui eu não tenho divergência com nenhum professor, os professores tem paciência comigo. Na outra escola eu tinha muito dificuldade. Aqui eu consegui aperfeiçoar meus conhecimentos. Quando eu entrei aqui eu estranhei, bah, um monte de gente, tudo adulto, depois eu comecei a me enturmar.

A fala de Jefe me permite afirmar que a EJA pode ser um espaço que deve *"ensejar o despertar de sentimentos de participação, de solidariedade e a busca do conhecimento, estimulando o espírito crítico do sujeito aprendiz"*. (MORAES, 2009, p. 2). O espaço da EJA, com sua diversidade, pode possibilitar trocas de aprendizagens de vida, mas também deve vislumbrar a aprendizagem escolar efetiva das pessoas com deficiência intelectual.

Frequentemente chegam à EJA sujeitos com deficiência intelectual que apresentam transtornos sociais e de aprendizagens significativos, causados pela não vivência nos espaços escolares e sociais ou com experiências trazidas somente de escolas especiais. Esses déficits vão muito além da sua deficiência intelectual, uma vez que a troca de experiências de vida e de conhecimentos pode possibilitar ao aluno com deficiência uma mudança de conduta sobre sua vida. Seu comportamento ao ingressar, não pode ser determinante no estabelecimento de seus limites, mas, ao contrário, deve ser utilizado para que o professor possa conhecer o aluno e, partindo desse conhecimento, possa pensar em propostas educacionais possíveis e específicas para ele.

Nesse entendimento, o sujeito com deficiência intelectual adulto é, sim, parte integrante desse contexto educacional, e não pode ser desvalorizado ou desacreditado. Não obstante, a própria concepção da função escolar da EJA, especificado nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos (MEC, 2004b), reafirma que esta modalidade de ensino deve:

[...] dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros segmentos sociais [...]. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada seja pela repetência ou pela evasão, seja pelas desiguais oportunidades de permanência ou outras condições adversas, deve ser saudada como uma reparação corretiva, ainda que tardia, de estruturas arcaicas, possibilitando aos indivíduos novas inserções no mundo do trabalho, na vida social, nos espaços da estética e na abertura dos canais de participação.

A EJA deve ser entendida como espaço social de inclusão das pessoas com deficiência intelectual, mas principalmente como um espaço educativo de produção de conhecimentos por todos os sujeitos nela incluídos. Lugar no qual as pessoas com deficiência intelectual podem buscar compartilhar seus conhecimentos, interagindo com os conhecimentos dos outros, para aprender e desenvolver suas potencialidades. Para a professora Nilda, que também tem experiência em Escola Especial, a inclusão na EJA exige um novo comportamento destes sujeitos:

O ambiente da escola favorece e exige outra postura, a dinâmica da escola – por não ser uma escola especial – é totalmente diferente. Aqui eles tem mais liberdade, mais autonomia. Acho também que eles gostam de aprender, cada um do seu jeito, no seu ritmo.

Como colocou a professora, realmente eles gostam de aprender e estão na escola para *“ser assim, sôra, uma pessoa na vida, que eu quero trabalhar, ganhar meu dinheiro para que eu possa ajudar meus pais”*, como declarou Vivi durante a entrevista. Também para os outros sujeitos, fica claro que existe uma intencionalidade em aprender, que ultrapassa as questões sociais como fica patente em alguns depoimentos que mencionam o desejo de *“ser alguém na vida”*, arrumar um emprego, casar. Para alguns, até ingressar em uma faculdade, como falou Mario: *“– eu quero aprender, ser alguém na vida, ter novos estudos e, quem sabe, fazer uma faculdade, quem sabe, faculdade de química”*. Não se sabe se conseguirão atingir seus objetivos, mas o fato de tê-los, de vislumbrar algo que os move, que os motiva para a aprendizagem é fundamental para o seu desenvolvimento.

Ainda que as professoras relatem que a vivência social é o principal fator de estarem na escola, também destacam que os alunos buscam aprender. Para a professora Sônia, *“todos querem aprender, isto é certo. Eles querem aprender a ler e escrever, nem que seja muito difícil para eles, eles querem. Eles têm vontade de aprender sim, senão não estariam aqui.”* A professora Fernanda coloca que *“Tem alguns que pensam até em fazer faculdade, são raros, mas pensam. Mas a maioria quer aprender para poder trabalhar, eles pensam muito em trabalhar. São raros os que estão aqui só por estar, eles tem vontade de aprender”*.

Percebo que pensar em proporcionar o desenvolvimento pedagógico do aluno com déficit cognitivo é ainda um desafio para o ensino regular, que ensina baseado em um único modelo de ensino-aprendizagem, sem considerar as possibilidades e as diversidades humanas. Poucos são os professores que realmente escutam os objetivos dos seus alunos e conseguem fazer com que sua aprendizagem dentro da escola possa contemplar estes objetivos e não ficar restrito à expectativa de uma resposta memorística automática sobre determinado conteúdo, ou, como orienta Pende (1947, p.47): *“Adaptar una educación y una instrucción específica a las necesidades particulares e individuales de acuerdo con la fase biológica y psicológica de desarrollo en que se encuentra el alumno: educación intelectual, educación física, educación moral, educación sexual”*.

Os fatos acima descritos representam uma duplicidade e ambiguidade da EJA inclusiva, que permite o acesso, estimula as interações sociais e afetivas, sendo

um dos poucos espaços de vivências e reconhecimento social positivo das pessoas com deficiência intelectual, mas que não acredita na real possibilidade de aprendizagem destes sujeitos, pois o modelo educacional ainda é limitante e exige resultados homogêneos e, alguns, longínquos de suas potencialidades. A Educação de Jovens e Adultos com deficiência intelectual favorece e prioriza apenas o desenvolvimento social desses sujeitos, por estar centrada ainda em disciplinas e conteúdos. Para modificar esta realidade concordo com Moraes (2013, no prelo) quando afirma:

A necessidade de ressignificar a escola no que tange às suas práticas pedagógicas junto a alunos com necessidades especiais. Acredito que esta ressignificação das práticas pedagógicas pode vir a acontecer a partir do conhecimento da realidade dos alunos jovens e adultos incluídos e da constituição de uma cultura de acolhimento da diversidade.

Por fim, depreendo que a vivência e a garantia de acesso das pessoas com deficiência na EJA é um desafio que está sendo superado, mas ainda há muitos desafios a serem resolvidos. Os objetivos da escolarização de jovens e adultos devem ir para além da sua socialização, devem buscar quais aprendizagens e conceitos são capazes de incorporar e de que maneira isto acontece para cada sujeito. Como aponta Carvalho (2008, p. 28):

Pensar-se a inclusão na escola a partir das diferenças é oferecer uma rede de apoio aos professores, funcionários, famílias e aos próprios aprendizes, de modo que possam usufruir da igualdade de direitos de aprender e de participar, efetivamente, sem o faz-de-conta de que estão incluídos, apenas porque estão fisicamente presentes!

Corroborando esta ideia, aponto Ferreira (2009, p. 89) ao afirmar que os professores de escolas inclusivas devem reconhecer as diferenças entre cada aluno, a fim de planejar suas aulas. A autora afirma que as escolas inclusivas:

Não são aquelas que aceitam e matriculam alunos/as com deficiência, mas são escolas comprometidas com todos os estudantes. Dessa forma, seus gestores e docentes assumem a responsabilidade de identificar os estudantes que necessitam de apoio e de encontrar os meios e os recursos humanos e materiais apropriados para responder a qualquer necessidade educacional emergente, assim como orientar e apoiar suas famílias sobre caminhos a serem percorridos. Devem ser capazes conectar o que aprenderam na sua vida cotidiana.

Em outras palavras, significa dizer que a escola deve buscar conhecer quais são as possibilidades e necessidades de seus alunos com deficiência. Isto pressupõe que é preciso aprender e reconhecer como o aluno aprende, quais subjetividades e particularidades estão envolvidas na sua aprendizagem. Pontos que serão abordados a seguir. Não buscarei definir, tampouco determinar, como se dá a aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual, mas sim trazer esta discussão à tona, analisar e ponderar a maneira como acontece aprendizagem e quais alternativas possíveis para o desenvolvimento cognitivo destes alunos.

A pessoa com deficiência intelectual, como qualquer ser humano, aprende constantemente e durante toda sua vida. Cada sujeito aprende de maneira diferente e de acordo com suas possibilidades e objetivos. A relação com o saber está vinculada ao modo de vida de cada sujeito, como sua aprendizagem afeta suas relações, que valor tem para si e para sua vida social o ato de aprender.

Acredito que no processo de aprendizagem das pessoas com déficit intelectual não se pode negar ou ignorar sua deficiência. Deve-se considerar e conhecer os aspectos do seu desenvolvimento neurológico e dos seus comprometimentos neurofuncionais. Pondero que é importante conhecer os aspectos citados, não com intuito de determinar seus limites, o que conseguem ou não aprender, mas com o intuito de conhecer quais são suas potencialidades. O reconhecimento dos limites e das possibilidades faz com que o professor possa buscar atender especificamente as necessidades dos alunos. Ao negar a deficiência, ignorar sua realidade, não reconhecer suas diferenças no modo de aprender, homogeneizá-los e reter informações, corre-se o risco de cair no reducionismo de um discurso hipócrita de que “todos são iguais”. Como ensina Pierucci (apud FERREIRA; GUIMARÃES, 2003, p154): *“desconsiderar a diferença, sacrificá-la no altar da igualdade, é negar a natureza dela mesma”*.

Faz-se necessário reconhecer também os déficits sociais como os pré-conceitos e a segregação social que viveram ou vivenciam, e que frequentemente prejudicam de maneira mais significativa a aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual do que seus déficits orgânicos propriamente. Considero nesta sessão a aprendizagem no seu sentido amplo, aprendizagem social, cognitiva e

afetiva. Vislumbro que esta acontece de todas as formas e na interação entre sujeito e objeto de conhecimento. Aprender significa mudar-se a si e ao meio, acontece em todos os contextos, em todas as direções e nas mais variadas situações. Enfim, faz parte do ser humano aprender, e esta característica é essencial para a sua sobrevivência e o seu desenvolvimento. Segundo Ribeiro (2007, p.69), é necessário na educação da pessoa com deficiência:

[...] a reconstrução da convivência na diferença, cuja dialética se caracteriza pela igualdade sem uniformidade, pela tolerância sem convivência, pela solidariedade sem paternalismo e pela diversidade sem desigualdade, é dizer: a igualdade na diversidade.

Até alguns séculos atrás, eram os conceitos médicos-psicológicos que determinavam que as pessoas com deficiência intelectual não conseguiriam aprender ou que sua aprendizagem estagnaria em um determinado momento do seu desenvolvimento. Dava-se mais valor aos aspectos clínicos e biológicos do que aos fatores socioambientais. Acreditava-se que não eram capazes de reter, armazenar e compreender informações. Possivelmente, de fato, paralisavam em determinada época de suas vidas, muitas vezes não devido ao agravamento de sua deficiência, mas sim porque eram excluídas do convívio social ou porque lhes era negado o acesso a escolarização, não tendo então estímulos para novas aprendizagens. Como indica Ferreira (2009, p. 116):

A conseqüente ignorância acerca de diversidade no âmbito das características das várias deficiências e da diversidade de habilidades / potencialidades de pessoas com deficiência, associadas à consolidação do modelo médico psicológico, (que explica a deficiência com base nas supostas limitações e incapacidade de aprender), acabou por criar e perpetuar uma cultura de desvalorização da pessoa com deficiência ao ponto de ser negado a essa população sua condição de cidadão / cidadã sujeito de direitos. O resultado dessa perversa concepção é a sólida exclusão social e educacional deste grupo social.

Atualmente com os avanços nas áreas da neurociência e da educação sabe-se que estas pessoas conseguem aprender, que existe sim uma capacidade intelectual diferenciada, mas, que não incapacita totalmente estes sujeitos. As interações socioafetivas que as pessoas com deficiência intelectual estabelecem são imprescindíveis para o seu desenvolvimento. Estimular múltiplas vivências e de

maneira pontual pode diminuir seus déficits de aprendizagem, aumentando assim sua capacidade cognitiva. Concordo com Cypel (2003, p. 46) quando afirma que: *“As vivências significativas proporcionadas pelo ambiente, seja nas relações interpessoais, nas atividades escolares ou nos aprendizados de diversas ordens, produzem repercussões nos circuitos cerebrais, que poderá modelar-se ou remodelar-se dentro de certos limites, respeitando a plasticidade do sistema nervoso”*.

A evolução cognitiva não depende apenas do cérebro, mas também das vivências sociais e do meio em que os sujeitos estão inseridos, uma vez que aprendizagem deve iniciar na família. Diament (2006, p.418) ao abordar o processo de aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual, afirma que:

Naturalmente, haverá uma dependência do grau de nível intelectual. A nosso ver, a aprendizagem começa na vida familiar, com a orientação a ser ministrada à família, ou aos cuidadores da pessoa com DM, envolvendo então habituação (portanto, condicionamentos).

Não é possível determinar o nível qualitativo e quantitativo das aprendizagens a partir de diagnósticos clínicos, na medida em que, até se pode ter a mesma patologia, mas os seres humanos e as interações e estímulos sociais que estabelecem são diferenciados. Como procurei demonstrar na seção sobre adultez, todo o ser humano é irrepetível e, sendo assim, sua aprendizagem e seu desenvolvimento também o são.

Abordo nesta seção alguns aspectos sobre a aprendizagem da pessoa com deficiência intelectual. Entendo que algumas das características de aprendizagem dessas pessoas podem ser semelhantes e reconheço que quando o sujeito apresenta lesão em determinada área do cérebro, pode ser mais difícil ou até mesmo improvável, dependendo da extensão da lesão, acontecer determinado tipo de aprendizagem. Entretanto, não posso desconsiderar que estas características não são rígidas; pelo contrário, costumam variar muito de sujeito para sujeito. Assim, os educadores não devem ser deterministas sobre o processo de aprendizagem de cada indivíduo com deficiência intelectual. As vivências socioculturais contribuem significativamente e são relevantes para que outras aprendizagens possam acontecer. Acredito então ser fundamental para o processo de aprendizagem,

conhecer a história de vida, as aprendizagens incorporadas, os estímulos que cada sujeito já vivenciou, até ingressar na EJA.

Através de diálogos estabelecidos com o aluno e com a família, através de seus históricos escolares, bem como através de suas vivências em sala de aula, o professor pode ter pistas sobre o limitante e as potencialidades de cada aluno. Reconhecendo quais são as possibilidades e potencialidades de cada um, de que maneira aprendem melhor, se são mais auditivos, sinestésicos e/ou corporais.

Quanto mais vivências concretas forem possibilitadas, melhor será sua aprendizagem. Atuando junto a jovens e adultos com deficiência intelectual, percebo que para alguns alunos, aprender através de conceitos abstratos é muito complexo. De modo geral eles compreendem melhor frases curtas, simples e mais próximas de sua realidade. O aluno Marcio exemplifica minha afirmação: “– *eu gosto de aprender, não gosto de copiar. Quando a professora me ensina com revista, me explica de novo, eu entendo. Esses dia ela até usou uma lá do super.*” Com esse depoimento, não tenho a intenção de propor uma receita a ser seguida, mas sim partilhar uma experiência que utilizo na minha prática. A meu ver, o importante é o professor conhecer seus alunos, pois, como afirmam Cosenza e Guerra (2011, p.131), a pessoa que:

Tem um cérebro diferente apresentará também comportamentos, habilidades e potencialidades diferentes, daquele cujo sistema nervoso não sofreu alteração. E, com muita frequência, necessitará de estratégias pedagógicas distintas durante o processo de aprendizagem, de forma a desenvolver os comportamentos e adquirir os conhecimentos que sua estrutura cerebral permite.

Considero que o acontece atualmente na EJA é que o ensino não está contemplando as necessidades e as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Exemplifico esta afirmação com o caso de um aluno, relatado pela professora Fernanda:

Tenho um aluno, que não domina a leitura e a escrita, tem dificuldade na matemática, mas está se saindo super bem no estágio no orquidário. Ele trabalha, planta, conhece os tipos de orquídeas, enfim, na questão da jardinagem está se dando tri bem, aprendeu um monte. Então, ele não sabe ler e escrever muito bem, mas ele tem essa habilidade, teve essa possibilidade de aprender e ele gosta muito.

A situação vivenciada pelo aluno me leva a considerar que os professores e a escola poderiam aproveitar a habilidade demonstrada pelo aluno para a construção de novas aprendizagens. Poderiam, por exemplo, utilizar seus conhecimentos sobre orquídeas, sobre como plantar, para trabalhar as questões lógico-matemáticas, as questões de leitura e escrita, enfim, relacionar seu conhecimento com os conteúdos a serem aprendidos. O que ainda é um desafio, pois segundo Pletsh e Braun (2008, p. 2):

Acompanhar pedagogicamente o aluno com déficit cognitivo tem sido apontado por diferentes autores como um dos grandes desafios para a educação, que se habituou a trabalhar com o aluno “ideal”, dentro de um padrão predominantemente racional, baseado em um modelo único de ensino-aprendizagem, sem considerar a diversidade humana e as possibilidades de escolarização de pessoas com deficiência mental.

Percebo que na EJA ainda se prioriza a aprendizagem dos alunos a partir dos conteúdos formais clássicos, que frequentemente não são aprendidos nem compreendidos pelos sujeitos com deficiência intelectual, da maneira que o professor espera e exige. Em algumas ocasiões, falta a contextualização desses conteúdos, falta a aproximação à realidade do aluno. Em outras, a seleção e a organização não contemplam suas diversidades e, assim, terminam por não favorecer suas aprendizagens. No estudo de Ferreira (2009), a autora afirma que a preocupação dos educadores na aprendizagem dos alunos com deficiência está mais focada na incapacidade dos mesmos, na sua patologia e nos seus limites, do que nas suas possibilidades, na sua formação humana. Como consequência desse pressuposto, é gerado “*um conjunto de práticas educativas pobres, sem fundamentos educacionais e restritivas ao desenvolvimento cognitivo, social, intelectual, etc. do aluno/a*”. (FERREIRA, 2009, p. 86).

Ainda sobre o processo de aprendizagem na EJA, Vóvio (2010, p.65) sintetiza:

Os conteúdos e propostas pedagógicas muitas vezes reproduzem de modo aligeirado, currículos e programas da educação regular, consideram apenas as culturas tomadas como legítimas e apagam aquelas dos grupos a que se dirigem. Além disso, nem sempre

possuem em seu horizonte as necessidades de aprendizagem e a bagagem experiencial dos diretamente envolvidos nessas ações educativas.

Apesar disso, ao serem instigados a falar sobre as suas não aprendizagens, os sujeitos da pesquisa culpam a si próprios e a suas deficiências, sem fazer qualquer menção ao que lhes é ensinado, ou ao como lhes é ensinado, ou à maneira como a escola está estruturada curricularmente. Vitor, por exemplo, diz que não aprende matemática *“porque não entra nas ideias, é muita coisa: unidade do milhar, centena, dezena, eu não me lembro. Eu esqueço!”*. Já, Rita entende que não aprende porque *“eu tenho essa lesão da matemática, é que a matemática não entra na minha cabeça.”* De todas as falas, talvez a de Jefe, que também tem dificuldade com a matemática, seja a mais ilustrativa. Ao falar sobre sua não aprendizagem, Jefe declara:

Bah, sôra, eu tô me esforçando nesta questão da matemática, essa questão dos números não entra na minha cabeça. Dentro deste contexto, eu fico pensando: tô fazendo o curso de LIBRAS que, puxa vida, assim é difícil. No início eu não pegava, agora eu tô pegando, começando a entender e como é que justamente a questão da matemática, eu não aprendo? Cada vez mais, parece que eu não aprendo.

Como dito anteriormente, penso sim, que determinados conteúdos possam não ser aprendidos devido aos déficits do aluno, mas acredito que alguma aprendizagem aconteceu, que algum conceito matemático ele conseguiu formular durante tanto tempo tentando aprender a mesma coisa.

Muitas vezes o que o sujeito conseguiu aprender é ignorado pelo professor que espera deste uma resposta padronizada. São idealizados e exigidos ainda objetivos de aprendizagem que desconsideram os modos de ser e aprender destes sujeitos. Portanto, na escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual, é preciso ainda compreender como e o quê aprendem e percebê-los, sobretudo como sujeitos capazes, mobilizando-os a construir e expandir suas capacidades.

A aprendizagem cognitiva de pessoas adultas com deficiência intelectual acontece no ambiente escolar. A aquisição de novos saberes é determinada por um conjunto de funções mentais e sociais que ocorrem concomitantemente e não podem ser compreendidos isoladamente. Certamente existem algumas condições

que podem favorecer ou inibir determinadas aprendizagens, mas não significa que outras não possam acontecer. Damásio (2011,p.101) ao abordar a mente afetada com uma lesão anóxica provocada por um “*Herpes simplex* ou ablação cirúrgica” afirma que:

Para esses pacientes, em grande medida o aprendizado de novos fatos é impossível, e em menor grau eles também perdem a capacidade de recordar o passado. Ainda assim, a mente dessas pessoas continua imensamente rica, quase sempre com percepção visual, auditiva e tátil normal.

Perceber o sujeito deficiente intelectual adulto com potenciais para aprender para além da sua constituição neurobiológica e que o processo de aprendizagem ocorre durante toda sua vida, a partir das vivências e experiências individuais e coletivas, é uma concepção necessária para a atualidade. É preciso superar o que a Educação escolarizada ainda exige, pautada em um currículo cientificista e formalista. Faz-se necessário (re)pensar uma escolarização coerente com o sujeito que nela está incluído, para que o ato de aprender possa ser valorizado desde as aprendizagens mais simples até as mais complexas. Para Oliveira (2009, p.99) precisamos superar na EJA a “*ideia de que, submetidos à mesma ação pedagógica, sujeitos diferentes podem desenvolver aprendizagens iguais*”.

O processo da apropriação da aprendizagem é intersubjetivo. Os sujeitos vão responder de maneira diferenciada àquilo que foi ensinado, a partir de seus objetivos e desejos. Este pressuposto ainda não foi aceito nos meios escolares, e o fato da pessoa com deficiência intelectual exigir uma demanda diferenciada no seu plano de formação e de, algumas vezes, não conseguir dar conta dos conteúdos, acabam causando certa tensão entre os professores. A professora Sônia, que atua na SIR, declara que inúmeras vezes é preciso conversar com o professor e reafirmar que:

A estrutura do aluno com deficiência intelectual é diferente, o aluno é assim, ele não é como os outros, ele funciona de outra forma. Alguns tomam medicamento que dá sono, outros é preciso explicar o mesmo conteúdo várias vezes de diferentes maneiras. A gente tenta organizar com a família e com os professores estratégias diferenciadas para estes alunos.

O sistema atual de ensino da EJA busca reformular a concepção de aprendizagem, tanto que o Relatório Global de Aprendizagens e Educação de Adultos (2010) define que a Educação e aprendizagem devem acontecer ao longo da vida e engloba:

a educação formal e continuada, a aprendizagem formal e a gama de processos de aprendizagem informais e incidentais disponíveis numa sociedade de aprendizagem multicultural, onde as abordagens baseadas na teoria e na prática são reconhecidas.

Conceito este, sob minha ótica, ainda muito distante da realidade educacional. Nesse sentido, concordo com Moraes (2013, no prelo) quando aponta que *“O que vemos, na maioria das escolas de EJA, é a aplicação técnica do conhecimento”*. Ao aplicar apenas a *“técnica aprendida”* o sistema educacional não consegue formular suas ações baseadas em aprendizagens multiculturais como preconiza o Relatório Global. Compartilho da visão de Moraes (2007, p 19) e enfatizo que *“a EJA – assim como toda a educação escolarizada – deve se constituir – também – em um espaço de empoderamento dos diferentes”*.

Possibilitar o empoderamento é ir ao encontro das possibilidades de aprendizagem destes sujeitos. Com base nos dados obtidos a partir das entrevistas e no acesso à documentação dos alunos (entrevistas e avaliações), mesmo tendo diretrizes mais amplas sobre aprendizagem, ensino e valorização do conhecimento do aluno, em sua concepção final de aquisição do conhecimento, a EJA acaba se pautando pelo reducionismo curricular técnico. Não são valorizadas ou são ignoradas as reais habilidades dos alunos.

A didática-pedagógica inclusiva pressupõe que o professor tenha domínio e saiba ensinar os conceitos e conteúdos de diferentes maneiras, que se disponha a aprender com os alunos. Pressupõe, ainda, que o professor possa compreender que a resposta do aluno ao que foi ensinado e sua aprendizagem podem não ser aquilo que o professor vislumbra e sim aquilo que o aluno, a partir de suas experiências e capacidades, conseguiu internalizar. Sem dúvida, tais requisitos demandam um sistema de ensino mais amplo, planos de ensino abertos e avaliações a partir do que o sujeito, dentro de sua capacidade cognitiva e social, conseguiu construir. Ferreira (2009, p.90) afirma que o docente deve *“aprender a refletir sobre as estratégias de*

ensino e didática utilizadas, as formas como usa os recursos humanos e materiais disponíveis na sala de aula visando a buscar alternativas para que o aluno/a em foco possa superar a barreira". Em algumas ocasiões, medidas difíceis de serem efetivadas, pois, como coloca a professora Nilda:

Todos nós, professores, ainda temos aquela coisa de achar que todo mundo aprende igual. E, com relação aos alunos com deficiência intelectual, nós temos um grupo que discute muito isso, assim... Discutir nem sempre é fazer, né. Tem professor aqui que consegue fazer essa coisa de estudar o aluno e compreender o que o mesmo necessita, que atividade é possível planejar para ele, mas têm muitos que não fazem... nada (risos)! Talvez entendam que é mais cômodo, porque fazer e pensar atividades diferenciadas dá muito trabalho, sei que é horrível falar isso, mas é a realidade.

Na EJA ainda se busca a normatização da aprendizagem destes sujeitos, eles é que ainda precisam adaptar-se e dar conta das demandas exigidas pela escola formal. Às pessoas com deficiência intelectual, é imposta a técnica "massificada" que deve contemplar a todos. Todos devem aprender da mesma maneira e dar respostas iguais na leitura, na matemática, nas ciências. Ainda é difícil ao professor, compreender e aceitar que um determinado aluno pode ter muita dificuldade com a escrita, mas está conseguindo ler; ou, não consegue escrever sobre um tema designado, mas, oralmente, constrói um conceito sobre o mesmo. Estas ponderações me levam a relatar uma situação que vivenciei com o Mario. Durante a entrevista, perguntei para o aluno o que eles estavam aprendendo, ele respondeu:

- Ah, tô aprendendo um monte de coisa, agora a gente tá aprendendo sobre acessibilidade.
- E o que é acessibilidade, tu lembra?
- Não. Eu me esqueço.
- Tudo bem. Diz, então, o que ainda falta melhorar na escola.
- Várias coisas: banheiro para cadeirante, alguns não são adaptados; precisa de corrimão; talvez, elevador.

Percebe-se que o aluno não conseguiu responder diretamente sobre o que era acessibilidade, mas ao questioná-lo sobre o que precisava melhorar, ele me respondeu aspectos relativos à acessibilidade, ou seja, o conceito estava formado.

Retomei e mostrei que ele estava falando sobre acessibilidade. Ele, então, concordou e disse: “*viu, eu sabia!*”.

É comum os professores realizarem comparações entre alunos com deficiência e alunos sem deficiência; é comum, também, que a resposta correta a determinado conteúdo seja aquela baseada em seus próprios critérios estabelecidos previamente e nas respostas dos alunos ditos “normais”. O aluno com deficiência intelectual é visto, não pelas suas capacidades, mas sim pelas incapacidades. O professor precisa aceitar que em uma mesma aula, não ocorre a mesma aprendizagem. Toda aprendizagem é individual, para alunos com ou sem deficiência intelectual.

As diferenças nos modos de aprender ou de reter as informações, muitas vezes não são percebidas ou entendidas pelos envolvidos na aprendizagem dos alunos. Ao não compreenderem a deficiência, os professores planejam aulas com a mesma metodologia, elaboram as mesmas atividades e preveem o mesmo tempo para que sejam realizadas. No momento em que esses alunos forem mais escutados, ou suas falas passarem a ser realmente consideradas, novas possibilidades e estratégias poderão ser vislumbradas. O déficit biológico não pode impor ou determinar a não aprendizagem.

Os alunos da pesquisam acreditam na sua aprendizagem, entendem que têm dificuldade para aprender e que o desafio é grande, mas pensam em superar suas próprias barreiras em busca do aprender. Ao falar das suas aprendizagens, Rita acha que: “*Ah, eu tenho um probleminha na cabeça, mas não é muito não. Para aprender é mais difícil, mas aprendo e quem não tem problema nessa vida, né?*”.

Para Rita, a escola possibilita muitas aprendizagens. Ela disse que:

Ah, já aprendi muita coisa aqui, eu aprendo a me desenvolver, eu tô desenvolvendo, tô com a mente mais aberta, aprendendo mais as letras, eu já tô até querendo escrever, tô crescendo abrindo novas portas.

Trata-se então de conseguir possibilitar ao aluno adulto com deficiência intelectual um espaço no qual sua aprendizagem vai acontecer a partir de suas possibilidades e onde seus conhecimentos possam ser reconhecidos e valorizados. Ferreira (2009, p89) afirma que:

Os professores devem aprender a reconhecer as diferenças (as capacidades e necessidades) entre cada aluno/a, a fim de planejar suas aulas (metodologias a serem usadas, formas diversas de apresentar o currículo...) considerando essas diferenças entre ritmos e estilos de aprendizagem.

Nessa mesma perspectiva apontada por Ferreira (op. cit), a professora Fernanda considera que:

O professor tem que conhecer seu aluno, tem que ter paciência, acho que alguns deveriam mudar seu jeito de trabalhar. Ter a mente mais aberta, vamos dizer assim, que aprender não se resume só a conteúdos, mas há outras coisas também. Trabalhar as suas frustrações, buscar trabalhar coisas diferentes, atividades diferentes.

Considero fundamental a proposição de projetos, a construção de novos “espaços” que se traduzam como facilitadores da aprendizagem, de modo que o adulto com deficiência intelectual possa a ser “agente” de sua própria educação. Partindo do pressuposto que essas pessoas têm conhecimentos que vem acumulando ao longo da vida, elas também podem ensinar. Para que isso se efetive, é preciso apenas que os professores estejam dispostos a escutá-los, buscando reconhecer suas potencialidades.

Assim, não há como negar que o sistema educacional tem sua cota de responsabilidade nas limitações e estagnações da aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual. As inúmeras situações de não aprendizagem não podem ser justificadas apenas pelos déficits e lesões orgânicas dos sujeitos, pois são também decorrentes de inadequações do sistema educacional, da pouca ou nenhuma vivência social fora do ambiente escolar e das estratégias de ensino equivocadas. É possível que o aluno não consiga atingir determinada aprendizagem devido à sua deficiência e/ou devido à região do cérebro atingida, mas o sistema educacional não pode se eximir da responsabilidade sobre sua aprendizagem, assumindo que a “culpa” da não aprendizagem é do próprio aluno. Essa afirmação traz pontos de vista divergentes entre o que acredito e as perspectivas dos alunos e dos professores.

Os alunos da pesquisa, assim como vários sujeitos com deficiência intelectual incluídos na EJA, ficam estagnados durante muito tempo na mesma Totalidade de ensino o que pode acabar gerando uma acomodação, tanto por parte

da escola e professores quanto por parte dos alunos. Partindo dessa observação, julgo pertinente abordar alguns pontos importantes em relação à temporalidade dos alunos na escola.

Inicialmente, creio ser fundamental respeitar a temporalidade de aprendizagem dos alunos, uma vez que cada um tem seu tempo próprio de aprendizagem. No entanto, é frequente verificar que o aluno não avança porque ele tem de aprender *da forma* como o professor exige. Outro aspecto a salientar é, como mencionado no parágrafo anterior, que a aprendizagem pode não acontecer devido ao déficit orgânico. Ainda assim, deve ser possibilitada a aprendizagem, pois algo vai ser aprendido e esse “algo” poderá ser relacionado com o que o aluno consegue desenvolver. Sobre a questão da temporalidade, a professora Sônia colocou: *“Se existe a possibilidade de aprendizagem, que leve 10, 15 anos, não importa. Embora tenha alunos que eu digo: Meu Deus, não vão aprender (pausa), é mentira. Eu não posso dizer isto. Então, para mim, o tempo não existe.”*.

Já a professora Nara percebe a temporalidade da seguinte maneira:

Os argumentos que sempre ouvi aqui, nos momentos em que se discute essa questão, sempre foram que: bom, se a gente defende, se a gente acredita que o tempo é algo individual e que cada um tem seu tempo, como nós vamos homogeneizar o tempo deles e achar que todos vão aprender no mesmo tempo?

Considero importante o argumento das professoras, pois é fundamental que o tempo de aprender de cada aluno seja respeitado, mas isso não pode justificar a permanência na mesma Totalidade durante anos, restringindo ou impedindo o avanço do aluno com deficiência intelectual para outras aprendizagens. Não considero que esta percepção esteja errada, mas fico apreensiva que este aspecto acabe por determinar uma “letargia” pedagógica. É preciso avaliar individualmente cada caso, cada aprendizagem e ter componentes para avaliar o que é bom para o aluno e o que já passou do limite tornou-se uma mera acomodação das partes envolvidas.

No caso de Jefe, que já abordei anteriormente, o aluno tem boa capacidade cognitiva, mas não avança porque ainda não conseguiu aprender a multiplicação. A sua retenção acaba gerando controvérsia entre os professores. Alguns afirmam que

o Jefe precisa ficar retido, porque ele vai aprender um dia; outros acreditam que é preciso avançá-lo e investir em outras habilidades. O posicionamento de Jefe, quando o questionei sobre o assunto, foi o seguinte: *“Essa coisa de ficar é uma coisa que exige paciência... eu tô aceitando esses acontecimentos, o fato do colégio me empacar, isso e aquilo. Eu tenho vontade de aprender a matemática, somente isso.”* Na perspectiva dos outros alunos, permanecer na escola durante muito tempo é bom e eles não parecem ter compreensão e nem ficam chateados por estarem retidos na mesma Totalidade durante anos.

As professoras da pesquisa não demonstraram estar convictas ou não parecem ter uma posição clara sobre essa questão do tempo de aprendizagem, ou seja, se essa permanência por vários anos na mesma Totalidade expressa o respeito ao tempo de aprendizagem de cada aluno ou se é fruto de uma acomodação dos alunos e professores. Em alguns momentos, as professoras manifestavam-se no sentido de acreditar que aquele tempo de permanência era importante, pois respeitava o tempo de aprender de cada aluno. No entanto, em outros momentos as professoras declaravam que é necessário pensar outro caminho e investir em outras aprendizagens.

A professora Nara pensa que:

A questão do avanço ainda está muito ligada à questão do conhecimento formal na parte da alfabetização, que é a parte escolar. O aluno, para passar, tem que dominar a leitura, a escrita e as quatro operações. Daí porque não aprendeu a ler e escrever, não aprendeu a matemática ele vai ter que ficar a vida inteira. Acho que não tem que deixar de trabalhar o conteúdo, mas tem que se pensar qual o objetivo principal para aquele aluno.

Já para a professora Fernanda acredita que:

Tinha que ter um currículo alternativo, alguma coisa voltada para que esses alunos conseguissem aprender, para sair, se formar na escola. Muitas vezes o aluno fica 10, 15 anos na mesma Totalidade e o pessoal não consegue enxergar que ele não vai aprender. Mas o pior, às vezes, é que eles até vão para as Totalidades finais e aí as coisas ficam mais complicadas, pois o currículo é mais fechado ainda.

Penso que muitas são as variáveis e que cada aluno é único. Para os alunos, permanecer na escola é algo positivo, pois a escola, além de um espaço de aprendizagem, é na maioria das vezes o único espaço social que frequentam. Os professores ainda estão indecisos: para alguns, é importante o aluno ficar retido, pois afirmam que ele vai aprender; outros percebem que a aprendizagem pode não acontecer e buscam investir em outros conhecimentos. Existem também aqueles que apenas aceitam o que lhes é imposto. É uma situação problemática e que precisa ser urgentemente administrada e discutida, colocando-se o aluno e suas particularidades em primeiro plano.

Segundo a professora Sônia, “*chega uma hora que a escola não contribui mais*”. Realmente, é preciso ter sensibilidade para perceber quando é esta hora. Acredito que, na medida em que o sistema buscar adequar o ensino realmente à necessidade de cada aluno, respeitando sua diversidade, as coisas poderão ficar mais claras e leves, em relação à aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual. Concordo com Ferreira (2009, p.91) quando afirma que:

Uma aula inclusiva, com base no modelo social e curricular da deficiência é uma aula planejada para oportunizar participação de todos. O/a docente usa metodologias de ensino mais dinâmicas e participativas porque cada aluno (a) tem tempo e ritmo próprios em função de características individuais. Mas, como a sala de aula é um coletivo de aprendizagem, o/a docente deve conduzir todo o grupo de aluno (a)s na resolução das atividades propostas, de forma que cada um (a) colabore com a aprendizagem dos demais e o resultado seja satisfatório para todo (a)s.

A aprendizagem – e aqui incluo a aprendizagem dos conteúdos, possibilitando o desenvolvimento cognitivo, intelectual e social destes sujeitos –, deve estar vinculada à realidade, aos conhecimentos prévios por eles acumulados e construídos. Elaborando e reelaborando estratégias e metodologias educacionais a partir de suas conquistas e avanços, buscando não só a compreensão simples das palavras, e sim o quanto elas podem ser importantes na construção de sua autonomia e inclusão social. Remeto-me então a fala da professora Cintia, quando esta diz: “*A aprendizagem dos alunos, eu acredito, não é produzida só aqui na escola, mas também quando eles escutam rádio, olham televisão e conseguem fazer associações com aquilo que eles aprenderam na aula*”.

Toda e qualquer aprendizagem deve ser compreendida como um processo, como estando em permanente construção, e o grupo do qual o sujeito faz parte tem um papel fundamental, na medida em que, com suas colocações e questionamento, possibilita avanços significativos. Para que este processo realmente aconteça, Freire (1985, p. 22) defende que o ensino deve partir sempre da realidade do educando, justificando:

Daí que sempre tenha insistido em que as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos [...], expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as sua reivindicações, os seus sonhos.

Portanto, acredito ser necessário estimular e desenvolver nos alunos adultos deficientes intelectuais possibilidades em aprender e reconhecer que é importante estar incluído, que é direito adquirido estar e pertencer à escola, mesmo sendo um desafio. Aceitando o desafio, professores e alunos podem construir uma escola que promova a respeitabilidade das formas desiguais de pensar, ser e agir dos sujeitos que convivem no ambiente escolar, construindo novas metodologias, estratégias e alternativas para aprendizagens, sejam elas quais forem. Penso que a inclusão do adulto com deficiência intelectual na EJA é ainda um caminho que está sendo construído e trilhado, e será assim durante muito tempo, e cabe lembrar que há poucos anos atrás a escola regular ainda era espaço proibido para estes sujeitos. Para uma efetiva inclusão escolar e social é necessária uma nova forma de educar e aprender, voltada para o educando, respeitando e naturalizando suas deficiências.

Na próxima seção abordarei as adequações e inadequações da EJA, a partir da perspectiva de uma educação inclusiva para adultos com deficiência intelectual. Vou tecer ponderações a respeito de aspectos positivos e negativos, com a intenção de suscitar discussões e destacar algumas questões que julgo relevantes e que precisam ser repensadas, bem como abordar outras questões que, a meu ver, precisam sair do universo teórico e tornarem-se realidades práticas, uma vez que são possíveis de serem realizadas.

7 ADEQUAÇÕES E INADEQUAÇÕES DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PERSPECTIVA DE UMA EDUCAÇÃO INCLUSIVA

Neste capítulo pretendo ponderar sobre aspectos que considero adequados e inadequados na EJA, a partir da inclusão das pessoas com deficiência intelectual. Buscarei transitar no que considero positivo e negativo no sistema educacional, a partir da análise de como ele está estruturado para as pessoas com deficiência. Problematicando que mesmo a EJA tendo como princípios básicos a educação para todos, o que temos como realidade educacional prática, ainda precisa melhorar consideravelmente e ser rediscutida. Sobre as políticas educacionais, Ambrosini (2012, p.1) declara:

As políticas educacionais, sobretudo de Eja [...] almejam em sua maioria a emancipação humana. Contudo, o que se vê na realidade são práticas de inclusão social por vezes, precárias e fragmentadas. É necessário retomar o sentido originário da emancipação humana para desvelar a real intenção destas propostas governamentais que se pretendem emancipatórias, mas conduzem a uma simples inclusão do indivíduo numa sociedade desigual.

Várias são as diretrizes e leis que existem para garantir uma educação para todos. Porém, são apenas ações paliativas, na medida em que o que é exigido como resultado final, a realidade educacional e as ações pedagógicas acabam muitas vezes sendo excludentes. Segundo Brito e Campos (2013, p.49):

A história tem demonstrado que a Educação de Jovens e Adultos ainda está longe de ser um espaço de inclusão das pessoas com deficiência. Caracterizado que é pela ausência de uma articulação efetiva dessa modalidade de ensino com a Educação Especial [...].

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade da Educação Básica e, segundo o Artigo 37 da LDB/96: *“a educação de jovens e adultos será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”* (BRASIL, 1996). Outro documento, o Relatório Global

sobre Aprendizagem e Educação de Adultos (UNESCO, 2010, p.17), afirma que: “A educação de adultos – desde que em contextos formais, não formais e informais-apoia [...] a aprendizagem para todos, não importa o local onde estejam e quaisquer que sejam suas necessidades e motivações.” Na leitura desses documentos, percebe-se que os pressupostos teóricos da educação de adultos são inclusivos.

As leis criadas dentro deste espírito facilitam e buscam garantir o acesso das pessoas com deficiência intelectual na escola regular. Sem dúvida esse é um dos aspectos positivos, principalmente se lembrarmos de que há poucos anos as pessoas com deficiência eram obrigadas a ficar em casa, escondidas, ou estavam limitadas a frequentar instituições com viés clínico ou Escolas Especiais, nas quais conviviam apenas com pessoas com deficiência. Nesse sentido, Viegas (2012, p.41) aponta que, historicamente:

As práticas segregadoras coexistiram por muito tempo associadas ao tratamento médico-educacional, pois os diferentes eram encaminhados a asilos, hospitais, hospícios no intuito de livrar a sociedade do “peso” que a convivência representava.

Com o relativo avanço das discussões e com as propostas educacionais inclusivas, acredito que algumas mudanças já estão ocorrendo, como a que observei na escola pesquisada. Os alunos estão se sentindo muito bem neste espaço, ainda que a presença de pessoas com deficiência intelectual cause certa estranheza. Vitor sente-se muito melhor na atual escola, e disse: “*aqui os guris jogam bola comigo, eu estudo, aqui é só gente boa*”. As trocas que existem entre as pessoas com deficiência e sem deficiência é benéfica para todos, pois esta convivência pressupõe respeito às diferenças, maior tolerância, novas aprendizagens e estabelecimento de relações afetivas. A professora Sônia comentou que:

A convivência é harmoniosa. Eu vejo os alunos com deficiência buscando participar de tudo, ajudando os mais idosos. E isto é muito bom, pois a vida inteira lhes negaram o acesso à escola e o conhecimento deles.

O fato de existirem leis que garantem o acesso da pessoa com deficiência intelectual produziu reflexos significativos e, nos últimos anos, a educação inclusiva adquiriu certo espaço nas discussões educacionais. Com a garantia do acesso, houve a busca por vagas e o ingresso dessas pessoas nas escolas regulares e, no caso de adultos com deficiência, a procura pela EJA. Porém, é preciso repensar quais propostas educacionais estão sendo oferecidas e quais não contemplam às necessidades e interesses dos alunos com deficiência intelectual. Como aponta o Relatório da Unesco (apud Ferreira, 2009, p. 76):

Apesar das melhores intenções, muito frequentemente os resultados têm sido exclusão e oportunidades educacionais de “segunda qualidade” que não garantem a possibilidade de continuar os estudos ou diferenciação se tornando uma forma de discriminação.

Ao mencionar que o acesso é garantido por lei, a professora Sônia pensa que agora é preciso:

criar estratégias mais pontuais para a aprendizagem e para que eles conseguissem se sentir mais à vontade na sala de aula. Que eles conseguissem se expor mais, eles ainda não levantam a cabeça para o professor. O professor continua sendo o “dono” do saber. Me questiono: será que ele [o professor] acha que aprende com os alunos com deficiência?

Caso acontecesse, este questionamento da professora Sônia poderia fazer com que os professores repensassem cotidianamente suas práticas, pois, ao aceitar aprender com os alunos, o educador consegue ser mais flexível e tolerante nas suas ações pedagógicas. De modo geral, a maneira como os conteúdos são trabalhados não contempla o que está preconizado na legislação da EJA e, menos ainda, no que se refere à Educação Inclusiva.

Percebo que na educação de adultos alguns professores não conseguem modificar suas ações, seja por falta de (in)formação, de vontade ou de aceitação dos alunos com deficiência. O fato é que, na atualidade, tornou-se necessário e urgente aprender e aceitar, pois cada vez mais as pessoas com déficit intelectual vão ingressar nas escolas regulares. Ainda que existam pessoas contrárias à inclusão

dos adultos com deficiência intelectual, estes vão (e têm direito de) frequentar as escolas regulares. Sendo assim, acredito que é preciso discutir e trabalhar mais pontualmente com as frustrações, limites, descontentamentos e desconhecimento dos professores.

É necessário possibilitar e incentivar que o educador reflita sobre sua prática e tenha espaço para falar abertamente sobre suas dúvidas e angústias em relação às pessoas com deficiência. Logo que os alunos com deficiência começaram a chegar à escola, a professora Fernanda precisou trabalhar suas frustrações. Em suas palavras:

É preciso ter um grau de tolerância maior, precisei de apoio das colegas da educação especial para trabalhar com as minhas frustrações. Eu tive um aluno que batia na cabeça e dizia que a cabeça não funcionava, e isso é muito ruim. Entender que 'aquela cabeça' pode não funcionar ou que funciona de maneira diferente, não foi fácil.

Do mesmo modo, necessita-se de mais conhecimentos e maior articulação entre princípios da EJA e da Educação Inclusiva nas práticas pedagógicas. Os professores não foram formados para trabalhar com alunos com deficiência. Para alguns, o que perdura são os discursos de "insuficiência" e "defeito" em relação às pessoas com deficiência intelectual. Sobre os conhecimentos do professor, Rosek (2009, p.17) declara: *"o professor é um sujeito que assume sua prática, a partir de significados que ele mesmo lhe dá, possui conhecimentos, crenças e um saber-fazer provenientes de sua própria história e profissão"*. Interpreto a citação de Rosek como a história de vida do professor, sua realidade, influenciando diretamente sua prática educacional. Para muitos, trabalhar com alunos com deficiência é um desafio extremamente grande. Os posicionamentos adversos de alguns professores, bem como suas resistências e percepções quando se aborda o adulto com deficiência intelectual na EJA, não podem ser ignorados. Ao contrário, precisam ser considerados, discutidos e, a partir de cursos de formação, modificados paulatinamente. Também creio que a escuta atenta e o diálogo entre os professores de área e os professores da Educação Especial possam produzir alterações na

concepção desses professores. A professora Nilda relata perceber a dificuldade de seus colegas:

O professor, e principalmente os professores de áreas de ensino, não tem uma formação para trabalhar com os alunos com deficiência. Mesmo os mais novos, que recém se formaram, é difícil eles saírem daquele formato tradicional. O professor chega aqui e daí tem toda essa diversidade, não é fácil. Eu vejo que vem muito, a coisa do individual, do jeito de cada um ser, alguns conseguem se colocar à disposição, se dispor internamente, buscam se modificar e conseguem abrir mão de uma série de coisas. Tem isso né, tem que abrir mão de uma série de 'ranços' pedagógicos.

Avalio que existem diversas diretrizes que buscam defender o direito das pessoas com deficiência, mas os contextos, os objetivos, a cultura, ainda são universalistas. Os professores têm dificuldade em aceitar as diferenças e trabalhar a partir delas. O ensino como está estruturado contempla poucos alunos e privilegia os que conseguem dar conta do sistema. Na prática, as ações educacionais ainda não conseguiram adaptar-se à realidade e às necessidades dos alunos com deficiência intelectual. Viegas (2012), no seu estudo sobre o desafio educacional para as pessoas com deficiência intelectual, conclui que a caminhada é longa até que se possam garantir os direitos das pessoas com deficiência. Essa mesma situação já era percebida por Ferreira (2009, p.77), quando afirmava que:

No panorama atual da educação brasileira, ainda a maioria das crianças, jovens e adultos com deficiência está à margem de serviços educacionais, de saúde e de reabilitação. Apesar das mudanças já operadas no sistema educacional em direção à inclusão e dos avanços significativos na política nacional.

Compreendo a EJA como um espaço educacional que tem procurado acolher as pessoas com deficiência, mas que agora, além de acolher, precisa começar a investir na aprendizagem e na efetiva inclusão social dos alunos com deficiência intelectual. Segundo Brito e Campos (2013), com o acesso das pessoas com deficiência na educação de jovens e adultos, surge a necessidade de refletir sobre a escolarização deste alunado, sobre as práticas pedagógicas empregadas e

sobre os conteúdos curriculares a serem utilizados. Para as autoras, é imprescindível a existência de políticas públicas que contemplem investimentos financeiros, técnicos e científicos à educação de jovens e adultos com deficiência intelectual.

Os pressupostos teóricos da EJA e da Educação Inclusiva são próximos e se interconectam. Por exemplo, a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), em seu prefácio, define que:

o princípio da inclusão, através do reconhecimento da necessidade de ir ao encontro da *escola para todos* – que são instituições que incluem todas as pessoas, celebram as diferenças, apoiam a aprendizagem e respondem adequadamente às necessidades individuais.

Acompanhando essa mesma linha, o Relatório Global de Aprendizagem de Jovens e Adultos (2010, p.14) propõe que a *“aprendizagem e a educação de adultos devem ser ancoradas no respeito à integridade e à dignidade da vida dos adultos na sua diversidade social”*. Entretanto, na prática, estas ações têm sido tímidas, tanto no âmbito das políticas públicas e da formação dos professores como no âmbito das ações educacionais.

No transcorrer das entrevistas, as professoras e os alunos afirmaram que existe uma dificuldade significativa com relação ao currículo e aos conteúdos. Penso ser necessário oferecer conteúdos para os alunos com deficiência intelectual, pois, a partir deles, podem criar seus conceitos e desenvolver suas aprendizagens. O que acredito ser inadequado é a escola exigir que o aluno dê conta de todo o conteúdo previsto pelo sistema. Sistema este que tem se mostrado ineficiente e inadequado, não apenas quando trata da inclusão de adultos com deficiência. Uma das decorrências da falta de flexibilização dos conteúdos e da maneira como esses são trabalhados é o adulto com deficiência vivenciar uma nova exclusão, pois está presente na escola, mas não está efetivamente incluído.

É preciso que a EJA e a Educação Inclusiva comecem a dialogar, na prática, articulando suas ações e reestruturando tudo aquilo que não favoreça a aprendizagem e a inclusão dos alunos com deficiência intelectual. Vislumbro uma

EJA de fato inclusiva quando o professor conseguir ter um domínio significativo de sua área de conhecimento, quando conseguir perceber a aprendizagem de cada sujeito, e quando conseguir respeitar suas nuances. Compartilho da opinião da professora Nilda, quando diz que:

O professor que consegue ter um olhar mais flexível, que compreende que o aluno registra e aprende do seu jeito, se propõe a tentar fazer de um jeito diferente. Se conseguir parar e enxergar, olhar e escutar o aluno, ele consegue perceber a aprendizagem. Por exemplo, o caso de um aluno com deficiência intelectual e uma desorganização significativa, eu escutava os professores comentarem: ‘– não, esse aluno não vai aprender! Ele não consegue nem abrir o caderno do lado certo’. Eu pensava: isto é uma coisa que o professor pode simplesmente ir ali, ajudar e mostrar: ‘fulano, é assim, e sempre no início da sua aula, orientar o aluno.

Julgo que são ações como esta, proposta pela professora Nilda, que podem levar à construção de práticas anti-hegemônicas que reconheçam na diferença uma condição favorecedora da aprendizagem dos alunos. Quando menciono que a diferença pode se tornar uma condição favorável à aprendizagem, não me refiro à negação, ocultação ou minimização dos déficits dos alunos. Ao contrário, por reconhecer e respeitar suas diferenças é que acredito que, a partir delas, podem-se reconhecer suas possibilidades e suas potencialidades e, assim, investir nelas. O Relatório Global sobre Aprendizagem e Educação de Adultos preconiza que:

A educação de adultos de qualidade garante que as pedagogias partam do que os educandos já sabem envolvendo-os plenamente na concepção dos processos de ensino e aprendizagem. As relações entre professores e educandos estão no centro dos processos educacionais. [...] os educandos podem e vão participar ativamente na concepção de suas trajetórias e aprendizagem. [...] a educação verdadeiramente inclusiva e intercultural, pode abordar a diversidade de forma adequada e positiva, ao definir objetivos e resultados ao alcance de todos. (UNESCO, 2010, p. 94).

Outro aspecto que demonstra a inadequação do sistema educacional para as pessoas com deficiência intelectual é o currículo, uma vez que está formatado para atender conhecimentos específicos de cada disciplina, não privilegiando a articulação entre os diferentes saberes. Para Oliveira (2009, p.97)

Um dos problemas enfrentados pela EJA, historicamente, tem sido decorrente da tendência predominante das propostas curriculares à fragmentação do conhecimento, e à organização do currículo numa perspectiva cientificista, excessivamente tecnicista e disciplinarista, que dificulta o estabelecimento de diálogos entre as experiências vividas, os saberes anteriormente tecidos pelos educandos e os conteúdos escolares.

Nas palavras da professora Nilda, “*Os currículos ainda são homogêneos, existe apenas uma proposta que, muitas vezes, não contempla os diferentes modos de ser e aprender.*” Nessa mesma linha, a professora Fernanda manifesta-se afirmando: “*os currículos atuais não buscam desenvolver outras aprendizagens e habilidades, são apenas conteudistas. No final o que conta são os índices e não as reais aprendizagens*”. Percebe-se, pelas falas de ambas as professoras, que os currículos atuais não estão adequados para contemplar as diferenças e as deficiências. Creio que seja possível pensar e agir sobre a realidade que temos, buscando aqueles aspectos considerados positivos e abandonando o “engessamento” curricular, até porque, em termos de legislação, não há nada que impeça que cada escola construa sua própria organização curricular, desde que leve em conta as diretrizes nacionais.

Ao longo do texto pontuei as fragilidades do sistema educacional no que se refere às pessoas com deficiência intelectual, tecendo meu texto também com algumas sugestões que podem ser significativas para o início de reflexões e discussões acerca do tema. Penso que é preciso (re)adaptar vários pontos do currículo, dos conteúdos, da formação dos professores, para proporcionar o desenvolvimento social, cognitivo e afetivo das pessoas com deficiência intelectual. Carvalho (apud COVATTI; FISCHER, 2012, p.313) ressalta a importância dos aspectos mencionados acima, declarando que:

[...] não é a deficiência que delimita as capacidades e os desempenhos de cada indivíduo, mas as experiências propiciadas a partir das deficiências. Neste sentido, é necessária a estruturação da escola, nos aspectos pedagógicos, na formação de professores, nos aspectos físicos para que as experiências propiciadas através do ensino sejam inclusivas. A escola deve oportunizar a todos os alunos a igualdade de direitos, a permanência e o apoio pedagógico que atendam às suas peculiaridades.

Para finalizar, reafirmo que vislumbro ser possível a verdadeira inclusão dos adultos com deficiência intelectual na EJA e compartilho o convite feito por Brandão (2010):

[...] venha olhar de frente os olhos e a alma de alegria da mulher que ao cabo de dois anos de EJA aprendeu o que não sabia e agora sabe de verdade. E sabe, porque aprendeu somar-se às redes de pessoas, como ela, dispostas a saírem de si e a fazerem, juntas, algo para que suas vidas e seus mundos sejam a cada dia mais fecundos, mais justos, mais humanos.

Anseio que o fruto de um trabalho pedagógico coletivo possa vir a garantir as pessoas com deficiência intelectual, incluídos na EJA, um desenvolvimento cognitivo, social e afetivo e que esse trabalho consiga, enfim, superar as amarras das exigências de apropriação de conteúdos.

III

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ainda há muitas questões a serem pesquisadas, discutidas e vivenciadas acerca das práticas pedagógicas, das aprendizagens, da inclusão de jovens e adultos com necessidades especiais e da constituição de uma cultura de acolhimento aos diferentes e às diferenças na EJA, mas entendemos que acreditar nas possibilidades e potencialidades dos sujeitos incluídos é fundamental.

(Salete Campos de Moraes)

As minhas tessituras finais são resultados das minhas vivências, experiências e aprendizagens como professora e como ser humano. Não pretendo fechar dados, ponderar sobre resultados deterministas, pois não acredito em uma única saída ou em fórmulas a serem descritas, mas, ao finalizar este trabalho, vislumbro-o como uma etapa muito importante que foi concluída. Etapa esta em que, após profunda imersão, procurei tecer considerações que poderão vir a contribuir com os inúmeros professores que possuem alunos adultos com deficiência intelectual em sua sala de aula. Espero, a partir desta investigação, que eu possa instigá-lo a refletir sobre seu aluno incluído e sobre sua prática. Espero, ainda, poder cooperar para uma efetiva ampliação da inclusão social e com as aprendizagens de alunos adultos com deficiência incluídos na EJA. O tempo é tão veloz que talvez algumas palavras e apontamentos aqui descritos possam já fazer parte do passado. Construí essa discussão a partir de minhas vivências passadas, com minhas experiências do presente e pensando e desejando um futuro de mudanças, que seja mais promissor ao adulto com deficiência intelectual.

Gostaria que essa pesquisa, na qual abordei uma temática de relevância social tão significativa, possa vir a suscitar e, talvez, balizar discussões, reflexões e

novas investigações. Desejo que provoque divergências e, quem sabe, convergências. Mas, o importante é que se discuta sobre o tema, sobre a inclusão das pessoas com deficiência intelectual que estão deixando o papel social de inexistentes e procurando seu próprio espaço, procurando aprender uma nova forma de ser no mundo.

Iniciei esta seção com uma citação de Moraes, pois penso ser fundamental que possam ser construídas outras pesquisas acerca do tema. Existindo mais pesquisas e mais pesquisadores envolvidos com a temática, teremos maior sustentação teórica e poderemos instigar o surgimento de novas políticas públicas, voltadas à inclusão social e à uma EJA bem estruturada, de modo a atender as demandas e proporcionar aprendizagens cognitivas e sociais às pessoas com deficiência intelectual. Brito e Campos (2013), no estudo sobre as dissertações e teses da escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual, verificaram a urgência de pesquisas que visem à interface entre a Educação Especial e a Educação de Jovens e Adultos, como respostas ao direito dos alunos adultos com deficiência, no que diz respeito ao acesso e permanência em uma escola de qualidade.

Talvez com a presença cada vez maior desses alunos no universo das escolas regulares – e a possível ampliação das angústias e incertezas que os professores sentem ao se deparar com este público –, as investigações possam ser mais constantes e pontuais. O fato é que a ignorância social e científica em relação às pessoas com deficiência pode prejudicar seu desenvolvimento, sua inclusão e suas aprendizagens. Cada ser humano é único, cada aluno é único, cada professor é único. O que torna a todos nós humanos, é um conjunto de aspectos orgânicos e sociais, a maneira como objetivamos e internalizamos cada experiência vivida. As pessoas com deficiência intelectual possuem esta característica (a deficiência) que lhes compõe, mas que não pode lhes determinar. O que prejudica sobremaneira o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual são os discursos culturalmente construídos acerca da incapacidade, do defeito e da impossibilidade de compreender e aceitar regras sociais.

O adulto com deficiência intelectual é infantilizado, seus sentimentos e desejos são ignorados, desrespeitados ou considerados patológicos. Esse sujeito precisa ser considerado como adulto. A escola, a sociedade e a família precisam

despir-se dos seus (pré)conceitos historicamente construídos e perpetuados e compreender que, como todo ser humano, as pessoas com deficiência intelectual se desenvolvem ao longo da sua vida. É preciso considerá-lo como adulto com todas as suas particularidades. A partir do momento em que os considerarmos adultos, as expectativas familiares e sociais serão modificadas. Esses adultos devem ser desafiados a tentar resolver seus problemas, expressar suas dúvidas e angústias; devem ser incentivados a construir sua autonomia e assumir responsabilidade como cidadãos. Com isso, poderão modificar a percepção que têm de si mesmos.

Possivelmente, ao lerem esse trabalho, algumas pessoas poderão considerar que ele está fora do atual contexto cultural ao projetar os deficientes intelectuais como adultos. Poderão até me considerar teórica e/ou utópica. Pode ser sim, uma utopia – e me alimento dela de maneira saudável. Ao considerar que a pessoa com deficiência intelectual poder vir a tornar-se um adulto, intencionalmente rompo com os estigmas médicos-psicológicos; renovo a crença em sua evolução permanente; declaro respeito às suas diferenças.

Não afirmo que todos atingirão a adultez, mas reflito que jamais lhes foi permitido ou assegurado o direito sequer de tentar. Acredito que seu crescimento pode acontecer de maneira mais significativa, se algumas posturas forem modificadas em relação às pessoas com deficiência intelectual. Proponho não considerá-los com idade mental de uma criança, motivá-los e incentivá-los à autonomia, propiciar a vivência de experiências afetivas concretas, fora do âmbito familiar, favorecer seu ingresso no mercado de trabalho. Proponho, ainda, escutá-los, conhecê-los e compreendê-los, pois só assim será possível deixarmos de fixarmo-nos em sua deficiência. Os alunos adultos com deficiência intelectual, assim como o restante de todos nós, são singulares e não podem ser definidos a partir de um único atributo.

Alguns alunos com deficiência intelectual, ao ingressarem na EJA, podem apresentar uma postura diferente daquela esperada pelo professor, revelando marcas sociais de inferioridade, descapacidade, proteção familiar exacerbada, enfim, vivências que experienciaram até aquele momento. E o professor e a comunidade escolar como um todo, vão ter que dar conta e motivá-lo para uma mudança de postura. Considero que tais mudanças possam ser demoradas, ou até mesmo, nunca acontecer, mas reafirmo: as trocas pessoais resultantes do convívio

com outros adultos, as “exigências” do espaço escolar para adultos, e o afastamento da superproteção familiar, possibilitam sua constituição como adultos.

A deficiência intelectual não é determinante para que um indivíduo se torne ou não adulto. Existem várias pessoas sem deficiência que não conseguem atingir a adultez, e isto apenas significa que todas as pessoas têm suas fraquezas e seus limitantes. O que realmente prejudica é o olhar da família e da sociedade, a falta de estímulos e de vivências concretas. Tornar-se adulto envolve funções neurológicas, mas também aspectos sociais, corporais e afetivos. Entendo que reputar a pessoa com deficiência intelectual como adulto, pode contribuir com sua inclusão social.

O sistema educacional, assim como a escola e a sociedade não conseguiu incluir as pessoas com deficiência intelectual e as propostas executadas até aqui são precárias e têm um forte viés compensatório, que conduzem a uma inclusão bastante frágil. A inclusão, na prática, se reduz ao direito de acesso. Reconheço que a inclusão não é tarefa fácil e respeitar as diferenças ainda é um desafio para a escola e a sociedade que buscam, até hoje, um arquétipo de aluno e uma aprendizagem padrão. Para fazer diferente é preciso reconhecer as possibilidades e os limites, pensar o conhecimento em outros formatos. Os alicerces teóricos da EJA, assim como os da Educação Inclusiva abordam o respeito à diferença, a inclusão social, a emancipação humana, porém, a teoria ainda está muito distante das realidades práticas.

Na construção desse trabalho, os olhares foram múltiplos e procurei respeitar e considerar cada um deles. Não desvalorizei a fala de alunos e professores, mas defendi minhas posições, pontuei minhas concepções e estou convencida de que é preciso pensar e propor estratégias para que os alunos adultos com deficiência intelectual possam continuar seus estudos, consigam ingressar no mercado de trabalho e desenvolvam suas habilidades da melhor forma possível.

Há necessidade de trabalhar melhor os conceitos sobre deficiência intelectual, as frustrações e os limites dos professores, para poder promover práticas inclusivas. Entender que os sujeitos diferem em seus estímulos sociais, afetivos e biológicos, analisar como cada sujeito aprende e qual seu objetivo e intencionalidade com a escola, para então construir um plano pedagógico para cada educando. Penso que os apontamentos que construí na tese, estão entremeados de questões

subjetivas, do meu olhar sobre as pessoas com deficiência intelectual, bem como do olhar dos professores e dos próprios sujeitos sobre suas aprendizagens, questões sociais e afetivas, bem como sobre adultez e inclusão.

Uma organização curricular inadequada separa a realidade do aluno dos conteúdos que ele precisa aprender e apreender. Iguala os desiguais, cria homogeneizações e determina um único e obrigatório caminho a ser seguido.

Interligar aspectos da inclusão social, da autonomia e do crescimento dos alunos com deficiência, com o conhecimento formal, possibilita o surgimento de uma EJA verdadeiramente inclusiva, construída a partir da individualidade de cada sujeito que nela está inserido: coordenadores, professores, alunos e familiares. Portanto, uma EJA que busque nas diferenças novas possibilidades de desenvolvimento, (re)conhecendo capacidades e mediando pedagogicamente as limitações, a partir do diálogo constante. A demanda atual precisa pautar-se por um sistema educacional possível (dentro de um contexto ainda perverso), que acredite que a diferença soma e não subtrai no crescimento humano. O caminho é longo, complexo e desafiante.

Considero o estudo como inacabado e incompleto, pois sempre acredito que se pode mais. Vejo-me, também, inacabada e incompleta, sempre almejando algo mais, a partir das minhas utopias e sonhos. Compreendo que só a teoria, não faz uma prática responsável e consistente, mas é ela que aponta caminhos. Espero estar apontando alguns. Sinto-me, uma “eterna” aprendiz da educação, dos meus alunos com deficiência, dos meus pares, enfim, dos seres humanos... Ainda bem!

IV

REFERÊNCIAS

- ADAM, H.A. Deficiência Mental, relações humanas, sexualidade. Congresso Mundial da Liga Internacional de Associações para pessoas com Deficiência Mental, 9º, Anais..., São Paulo, 1998.
- ALMEIDA, A.F. El estudio de casos en la investigación de educación de personas adultas. In: LUCIO-VILLEGAS RAMOS, E.L (Coord.). Investigación y práctica en la educación de personas adultas. Valencia: Edición Culturals Valencianes, 2004. p. 41-60.
- AMBROSINI, T.F. Políticas Públicas Educacionais Emancipatórias: a educação de jovens e adultos e a educação profissional frente ao desafio da emancipação humana. *Revista Linhas*, v. 3, n. 1, Florianópolis, 2012. p. 165-186. Disponível em <<http://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/2434/2047>>. Acesso em: 10/11/2012.
- ANDRÉ, M. A pesquisa no cotidiano escolar. In: FAZENDA, I.; FENELON, D.J.S.C.; MASINI, E.; FRIGOTTO, G.; MARTINS, J.; NORONHA, O.; LUNA, S.; GAMBOA, S. (Orgs.). *Metodologia de Pesquisa Educacional*. São Paulo: Cortez, 2008.
- ARENDT, H. *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2010.
- BAUMAN, Z. Os livros no diálogo global das culturas. *Revista Tempo Brasileiro*. Rio de Janeiro, n. 42, p. 87-101, 2000.
- BINS, K.G. *Aspectos psico-sócio-culturais envolvidos na alfabetização de jovens e adultos deficientes mentais*. 2007. 103f. (Dissertação em Educação). Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, 2007.
- BINS, K.G. Alfabetismo e inclusão de jovens e adultos deficientes mentais na EJA. In: LOCH, J.M.P. et al. (Orgs.). *EJA: planejamento, metodologias e avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 99-122.
- BRANDÃO, C.R. Prefácio. In: LOCH, J.M.P. et al. (Orgs.). *EJA: planejamento, metodologias e avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 7-11.
- BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Brasileira. Lei n. 9394 de 20 de Dezembro de 1996. Ministério da Educação. Brasília, DF. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/lbd.pdf>>. Acesso em 15/01/2012.
- BRITO, J.; CAMPOS, J.A.P.P. Escolarização de jovens e adultos com deficiência intelectual: considerações sobre as pesquisas em dissertações e teses no período de

1988 a 2008. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 26 . n. 45, p. 45-58, 2013. Disponível em: <<http://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>>. Acesso em 15/01/2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN S. *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora, 1994.

BOLLAZZI, S.M.A. Educación especial y educación de adultos. *Revista Decisio*, Michoacán, n. 13, p. 3-10, jan./abr. 2006.

CARMONA, M.T.P. Procedimientos para la evaluación de las necesidades socioeducativas de las personas adultas In: LUCIO-VILLEGAS RAMOS, E.L (Coord.). Investigación y práctica en la educación de personas adultas. Valencia: Edición Culturals Valencianes, 2004. p. 137-170.

CARVALHO, M.F. *A relação do sujeito com o conhecimento: condições de possibilidades no enfrentamento da deficiência mental*. 2004. 177f. (Tese em Educação), Faculdade de Educação da UNICAMP, Campinas, 2004.

CARVALHO, R.E. Diálogos desde a in-disciplina: para além da diversidade, a diferença. In: MORAES, S.C.; MEDEIROS, I.L; SOUZA, M. (Orgs.). *Inclusão Escolar: práticas e teorias*. Porto Alegre: Redes Editora, 2008. p. 15-29.

CHRISTOFOLI, M.C.P. Inclusão na Educação de Jovens e Adultos. In: MORAES, S.C.; MEDEIROS, I.L; SOUZA, M. (Orgs.). *Inclusão Escolar: práticas e teorias*. Porto Alegre: Redes Editora, 2008. p. 93-103.

COSENZA, R.M.; GUERRA, L.B. *Neurociência e Educação: como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011. 151p.

COVATTI, F.A.A.; FISCHER, J. Reflexões sobre a avaliação da aprendizagem: diversidade e inclusão escolar. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 305-318, 2012.

CYPEL, S.A. Criança com déficit de atenção e hiperatividade: atualização para pais, professores e profissionais da saúde. 2. ed. São Paulo: Lemos Editorial, 2003.

DAMÁSIO, A.R. *E o cérebro criou o homem*. São Paulo: Companhia das Letras, 2011. 439p.

DEMO, P. *Educar pela Pesquisa*. Campinas: Autores Associados, 2000. 134p.

DENZIN, N.K.; LINCOLN, Y.S. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. 2ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. 432p.

DIAMENT, A. Aprendizagem e deficiência mental. In: ROTTA N.T.; OHLWEILLER, L.; RIESGO, R.S. (Orgs.). *Transtornos de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 417-422.

DORNELES, B.V. Diversidade na aprendizagem. In: BASSOL, A.M.S. et.al. (Orgs.). *Saúde Mental na Escola: uma abordagem multidisciplinar*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 111-119.

ELIAS, C.S.R.; SILVA, L.A.; MARTINS, M.T.S.L.; RAMOS, N.A.P.; SOUZA, M.G.G.; HIPÓLITO, R.L. 2012. Quando chega o fim? Uma revisão narrativa sobre terminalidade do período escolar para alunos deficientes mentais. SMAD, *Revista eletrônica Saúde Mental, Álcool e Drogas* (USP), v. 8, n. 1. Disponível em:

<http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1806-69762012000100008&script=sci_arttext>. Acesso: 10/10/ 2012.

FERREIRA, M.E.C.; GUIMARÃES, M. *Educação Inclusiva*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. 160p.

FERREIRA, W.B. EJA e Deficiência: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência. In: PAIVA, J.; BARBOSA, M.J. (Orgs.). *Educação de Jovens e Adultos: o que dizem as pesquisas*. Recife: J. Luiz Vasconcelos, 2009. 128p.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler*. em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1985. 104p.

GHERPELLI, M.H.B.V. *Diferente, mas não desigual: a sexualidade no deficiente mental*. São Paulo: Editora Gente, 1995.

GLAT, R. A Sexualidade da pessoa com deficiência mental. *Revista Brasileira de Educação Especial*, São Carlos, v. 1, n.1, p. 65-74, 1992. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413>. Acesso em: 20/03/2012.

KORTMANN, G. A inclusão da criança especial começa na família. In: STOBÄUS, C.D.; MOSQUERA, J.J.M. *Educação Especial: em direção à Educação Inclusiva*. 3. ed. Porto Alegre: Edipucrs, 2006. p. 221-235.

LOCH, J.M.P. Planejamento e avaliação em EJA. In: LOCH, J.M.P. et al. (Orgs.). *EJA: planejamento, metodologias e avaliação*. Porto Alegre: Mediação, 2010. p.15-35.

LÜDKE, M; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986. 112p.

MEC. *Declaração Internacional de Montreal sobre Inclusão*. 2004a. Disponível em <http://www.defnet.org.br/decl_montreal.htm>. Acesso em: 12/04/2011.

MEC. *Parecer CNE/CEB nº 36/2004*, aprovado em 07 de dezembro de 2004. Aprecia a Indicação CNE/CEB 3/2004, que propõe a reformulação da Resolução CNE/CEB 1/2000, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, MEC, 2004b.

MINAYO, M.C.S. (Org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. Petrópolis: Vozes, 1998. 80p.

MORAES, S.C. A EJA como espaço de inclusão e empoderamento. In: MORAES, S.C. (Org.). *Educação Especial na EJA: contemplando a diversidade*. Porto Alegre: SMED, 2007. p. 13-21.

MORAES, S.C. *Novas Ágoras: desenhos alternativos para políticas em educação*. Porto Alegre: Redes Editora, 2008.

MORAES, S.C. O mundo do trabalho como cenário motivador de aprendizagens para jovens e adultos com necessidades educacionais especiais. In: *Seminário Internacional Pessoa Adulta, Saúde e Educação*. Porto Alegre, EDIPUCRS, 2009.

MORAES, S.C. Educação emancipatória, razão dinâmica e educação de jovens e adultos: diálogos possíveis. In: MORAES, S.C. (Org.). *Inclusão na EJA*. Porto Alegre: Redes Editora, 2013 (no prelo).

- MOSQUERA, Juan J. M. Vida adulta. Porto Alegre: Sulina, 1978.
- MOSQUERA, Juan J. M.; STOBÄUS, Claus D. Educação para a Saúde. 2. ed. Porto Alegre: D. C. Luzzatto, 1984.
- MOSQUERA, J.J.M.; STOBÄUS, C.D. Testemunhos de Vida: uma dimensão metodológica em análise. In: GRILLO, M.C.; MEDEIROS, M.F. (Orgs.). *A construção do conhecimento e sua mediação metodológica*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. p. 95-110.
- OLIVEIRA, I.B. Organização curricular e práticas pedagógicas na EJA: algumas reflexões. In: OLIVEIRA, I.B; PAIVA, J. *Educação de jovens e adultos*. Petrópolis: DP ET Alii, 2009. P. 96-107.
- OLIVEIRA, M.K. Jovens e Adultos com sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, n. 12, p. 59-73, 1999.
- OLIVEIRA, M.K. Ciclos de Vida: algumas questões sobre a psicologia do adulto. *Revista Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 30, n. 2, p. 211-229, 2004.
- ORTEGA Y GASSET, J. *En torno a Galileo*. Madrid: Alianza Editorial, 1983. 240p.
- PALACIOS, J. O desenvolvimento após a adolescência. In: Palacios, J.; MARCHESI, Á. (Orgs.). *Desenvolvimento psicológico e educação: psicologia evolutiva*. Trad. M. A.G. Domingues. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- PAPALIA, D.E.; OLDS, S.W. *Desenvolvimento Humano*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000. 892p.
- PENDE, N. *Tratado de Biotipología Humana Individual y Social*. Barcelona: Salvat, 1947.
- PLETSCH, M.D; BRAUN, P. A inclusão de pessoas com deficiência mental: um processo em construção. *Revista Democratizar*. v. II, n. 2, 2008. Disponível em: <http://www.eduinclusivapesq-erj.pro.br/livros_artigos/pdf/defic_mental.pdf>. Acesso em: 10/11/2012.
- RIEGEL, K.F. *Adult life crises: a dialectical interpretation of development*. New York: Academic Press, 1975.
- RIBEIRO, L.L.G. Pessoa com deficiência e o direito à Educação. *Revista do Advogado*, São Paulo, a. XXVII, dezembro 2007.
- ROSEK. M. A Educação Especial e a Educação Inclusiva: compreensões necessárias. *Revista Reflexão & Ação*, Santa Cruz do Sul, 2009. v. 17, n. 1. p. 164-183. [versão online: p. 1-19]. Disponível em: <<http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/918/665>>. Acesso em: 20/10/2012.
- SASSAKI, R.K. Atualizações semânticas na inclusão de pessoas: deficiência mental ou intelectual? Doença ou transtorno mental? *Revista Nacional de Reabilitação*, São Paulo, a. IX, n. 43, mar./abr. 2005. p. 9-10.
- SILVA, K.F.W. Inclusão Escolar: levantando possibilidades, encarando dificuldades. In: MORAES, S.C.; MEDEIROS, I.L.; SOUZA, M. (Orgs.). *Inclusão Escolar: práticas e teorias*. Porto Alegre: Redes Editora, 2008. P. 117-126.
- STOBÄUS, C.D.; BINS, K.G.; MOSQUERA, J.J.M. Adulterez e deficiência mental na educação inclusiva. *Revista Educação Especial*, Santa Maria, v. 25, n. 43, p. 291-304, 2012.

UNESCO. *Declaração de Salamanca: princípios, política e prática em necessidades educacionais especiais*. Paris: UNESCO, 1994. Disponível em: <http://www.direitoshumanos.usp.br/documentos/tratados/educacao/declaracao_salamanca.htm> Acesso: 15/12/2012.

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

VIEGAS, L.T. Educação Especial: o desafio do atendimento educacional. In: ROSEK, M.; VIEGAS, L.T. *Educação Inclusiva: políticas, pesquisa e formação*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2012. 112p.

VÓVIO, C.L. Formação de educadores de jovens e adultos: a apropriação de saberes e de práticas conectadas à docência. In: DALBEN, A. et al. (Orgs.). *Convergências e tensões no campo da formação do trabalho docente*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

VYGOTSKY, L.S. *Fundamentos de Defectologia*. Obras Escogidas V. Madrid: Visor, 1997.

YIN, R.K. *Estudo de Caso: planejamento e métodos*. Porto Alegre: Bookman, 2001.

Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência adotada na Assembleia Geral das Nações Unidas em Nova Iorque, no dia 13 de Dezembro de 2006. Tradução disponível em <http://www.bengalalegal.com/convencao.php>; Acessado em 20/12/2012.

ANEXOS



PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO/ ESTÁGIOS

MEMORANDO Nº 1473 03 DE AGOSTO DE 2012

DE: Estágios

PARA:

Senhor (a) Diretor (a):

Autorizamos o (a) estagiário (a) **KATIUSCHA LARA GENRO BINS** aluno (a) do curso de **DOCTORADO EM EDUCAÇÃO** da **PUC**, a realizar **10 HORAS DE PESQUISA** nesta escola, cujo o título é: “**Novos Olhares e Práticas Educacionais na Educação de Jovens e Adultos – EJA: Alfabetização e Inclusão Social de Adultos Deficientes Intelectuais.**”

Atenciosamente,


Nair Neves Franco
Matricula 278728/1
Coordenadora Equipe de Estágios/DRH
SMED / PMPA



PREFEITURA MUNICIPAL DE PORTO ALEGRE
SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO

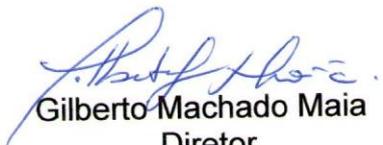
Memorando nº 176 de 01 de agosto de 2012.

De:

Para: **SMED / SETOR DE ESTÁGIOS**

Pelo presente, damos ciência de aceite a este setor que a sr^a Kátiuscha Lara Genro Bins, aluna regularmente matriculada no curso de Doutorado em Educação da PUC- RS realizará trabalho de pesquisa nos turnos da manhã e da tarde, com carga horária de 10 horas semanais no período de dois meses, cujo título é: "Novos olhares e Práticas Educacionais na Educação de Jovens e Adultos – EJA: Alfabetização e Inclusão Social de Adultos Deficientes Intelectuais.

Atenciosamente,


Gilberto Machado Maia
Diretor

Gilberto M. Maia
Diretor
Aut. Nº 213/2011

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Você está sendo convidado a participar desta pesquisa de Doutorado, sobre **Adultos com Deficiência Intelectual incluídos na Educação de Jovens e Adultos**, que tem por objetivo descrever e analisar como articulam-se EJA, sujeito adulto com deficiência intelectual e inclusão social através da vivência destes sujeitos na Educação de Jovens e Adultos, de forma a potencializar seu desenvolvimento cognitivo, afetivo e psicossocial, em uma escola Municipal no Município de Porto Alegre.

Sua participação é voluntária, e consiste em participar de uma entrevista e observações sobre sua participação em sala de aula ou na escola. Entendo que, a qualquer momento, você pode desistir de participar dela, sem prejuízo. Os riscos que envolvem, sua participação são mínimos, pois podem ser abordados temas que podem deixá-lo tenso e preocupado.

Eu, Katiuscha Lara Genro Bins, e meu orientador, prof. Dr. Marcos Villela, do Programa de Pós-Graduação em Educação da PUCRS (fone 3320-3635), somos responsáveis por esta pesquisa e asseguramos que alunos, professores e familiares entrevistados não serão identificados, bem como não serão identificadas pessoas e instituições eventualmente citadas nas entrevistas, mantendo-se o anonimato dos dados colhidos. O telefone do Comitê de Ética em Pesquisa da PUCRS é 3320-3345.

Eu, _____, declaro que recebi as informações de forma clara e detalhada a respeito dos objetivos e minha participação na pesquisa, sem ser obrigado a responder perguntas por mim consideradas constrangedoras. Também estou ciente de que, a qualquer momento, posso esclarecer as dúvidas que tiver em relação à minha participação, assim como usar da liberdade de deixar de participar do estudo, sem que isso traga qualquer dificuldade para mim.

A minha assinatura neste Termo de Consentimento autoriza os pesquisadores a utilizar e divulgar os dados obtidos, sempre preservando a minha privacidade, bem como a de pessoas ou instituições eventualmente por mim citadas.

Declaro que recebi uma cópia do presente Termo de Consentimento Livre e Informado e que o mesmo foi suficientemente esclarecido pelos pesquisadores.

Porto Alegre, ____ de _____ de 2012.

Doutoranda Katiuscha Bins
Prof. Dr. Marcos Villela,

Entrevistado e/ou
Responsável