

A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS E A EDUCAÇÃO ESPECIAL: OS SUJEITOS E AS POLÍTICAS PÚBLICAS EM FOCO

Clarissa Haas – UFRGS

Claudio Roberto Baptista – UFRGS

Agências Financiadoras: CNPq e CAPES

1 A CONFIGURAÇÃO DA PESQUISA

A temática central deste estudo envolveu os sujeitos jovens e adultos com deficiência e suas trajetórias de vida, tendo como recorte espaço-temporal os percursos de sujeitos em processo de escolarização na Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos. O objetivo da pesquisa foi analisar as trajetórias escolares desses sujeitos, a partir de narrativas e das conexões com os fenômenos educacionais que definem as alternativas de escolarização para esses jovens e adultos com deficiência.

A ênfase dada às suas trajetórias escolares foi possível tendo como fio condutor a metodologia de história oral (com enfoque em um de seus desdobramentos ou gêneros, a história oral de vida).

Como decorrência principal do aprofundamento dos estudos da metodologia de história oral, identificou-se a marca da subjetividade como lugar de pertença à produção de um pensamento científico, o que, em certa medida, também justifica o interesse por essa abordagem. Entende-se que o reconhecimento do crivo da subjetividade em produção de história oral resguarda o pesquisador do compromisso ilusório com uma verdade absoluta, a favor da produção de uma verdade como explicação consensuada ou compartilhada pelas partes. Essa postura não dispensa rigorosidade teórica e metodológica, ao contrário, revela um exaustivo investimento do pesquisador na forma, entendendo que esta constitui uma construção teórica.

Especificamente no campo da Educação Especial, as pesquisas amparadas na metodologia de história oral despontam a partir do estudo pioneiro de Glat (1989)¹ e auxiliam a consolidar o lugar do pesquisador em Educação Especial como potencializador de formas de ver e compreender a deficiência além da incapacidade, a partir do encontro com a perspectiva de olhar do sujeito.

¹ Contribuem com as reflexões do presente estudo, prioritariamente, as investigações anteriores de Glat (1989), Glat e Pletsch (2009), Caiado (2000), Carneiro (2006), Meletti (2003), Rosseto (2010).

Pela metodologia de história oral, a narrativa da pessoa com deficiência ganha legitimidade. Durante muito tempo, o pensamento científico foi responsável por reproduzir uma visão de mundo em que somente “os outros” poderiam falar sobre as pessoas com deficiência.

Entende-se que a narrativa conduzida pela pessoa com deficiência, a partir da metodologia de história oral, é sintônica com o contexto institucional da Política de Educação Especial no Brasil, construído ao longo da última década², a favor da escolarização das pessoas com deficiência, mediante o respeito à diferença e o reconhecimento da alteridade.

Para Glat e Pletsch (2009, p. 144):

Ao dar voz aos sujeitos do estudo, a Metodologia de História de Vida é particularmente profícua para pesquisas na área de Educação Especial e Educação Inclusiva, e outras áreas do conhecimento que lidam com grupos excluídos. Pois, conforme mencionado, permite “falar com eles” e não “sobre eles”.

Ao definir as lentes condutoras de nosso olhar, entende-se que percorremos paralelamente a fronteira do individual e do coletivo, à medida que as histórias individuais também refletem uma identidade coletiva, ou a expressão de um grupo ao qual o indivíduo pertence.

No âmbito desta investigação, de imediato estabeleceram-se distinções³ que tratam da nossa forma de compreender o mundo e também da nossa forma de estar nele, entendendo essa posição como premissa primordial apoiada em uma abordagem de ciência cunhada no

² Concordamos com a compreensão de que a década inicial do presente século pode ser considerada um marco no que se refere à proposição de objetivos e de um projeto pedagógico a favor da escolarização das pessoas com deficiência. Nesse sentido, podem ser destacados como documentos norteadores e sintônicos com esse movimento a Resolução nº 02/2001 CNE/CEB, que passa a prever que essa escolarização deva ocorrer no Ensino Comum; a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva Inclusiva (2008) que delineou as diretrizes orientadoras para uma política brasileira na área, definindo um grupo específico de sujeitos como público-alvo da ação da Educação Especial e consolidando o entendimento de que o Atendimento Educacional Especializado deva ser complementar ou suplementar e não mais substitutivo da escolarização; a Resolução nº 04/2009 CNE/CEB que define as diretrizes operacionais para a Política, seguida da Resolução nº 04/2010 CNE/CEB, e, mais recentemente, o Decreto nº 7611/2011, que dispõe sobre a Educação Especial e o Atendimento Educacional Especializado. Também consideramos necessário destacar a relevância da Constituição da República Federativa do Brasil (1988), como a abertura formal para a promoção de garantias de um sujeito de direitos, e no que concerne à Educação, a Lei de Diretrizes e Bases Nacionais da Educação, Lei n.º 9394/96, documento no qual a Educação Especial passa a ser considerada uma modalidade transversal a todos os níveis de ensino.

³ Vocábulo cunhado por Humberto Maturana.

pensamento sistêmico e associada à compreensão de que a realidade só existe como narração produzida por um observador.

A partir do paradigma sistêmico, tratado por Vasconcellos (2010) como “novo-paradigmático”, estabeleceu-se uma interlocução com o estudioso inglês, biólogo, antropólogo e pensador Gregory Bateson e com o pesquisador chileno Humberto Maturana. Ambos os autores desenvolvem pesquisas sobre a ontologia humana que são bastante próximas, produzindo aporte teórico significativo para a compreensão de uma abordagem de ciência identificada como pensamento sistêmico. Bateson (1986) atribui lugar de destaque às relações dinâmicas que regem o crescimento e o desenvolvimento humano por meio de uma busca incessante de conexões entre as dimensões do conhecimento que a história da ciência tem nos apresentado como separadas. Maturana (1986), ao ocupar-se em aprofundar uma ontologia do conhecer humano e ao entender todo o ser vivo como um sistema fechado, determinado por sua estrutura, instaura um salto qualitativo na forma de olhar a vida, perante o entendimento de que “não existe uma realidade independente do observador e de que o conhecimento científico do mundo é construção social, em espaços consensuais, por diferentes sujeitos/observadores” (VASCONCELLOS, 2010, p. 102).

Entende-se que (re)construir a narrativa das trajetórias de vida a partir da voz dos sujeitos protagonistas, tratando das percepções que eles trazem sobre o lugar da escola em suas vidas, assim como as autopercepções consolidadas por influência deste mesmo lugar, constituiu-se na tarefa central da pesquisa geradora das presentes reflexões. Para desenvolvê-la buscou-se ter como eixo de análise os percursos de escolarização dos sujeitos, os quais nos levam a refletir sobre as possibilidades que a Escola Pública Estadual do Rio Grande do Sul tem oferecido aos jovens e adultos com deficiência, a partir das regularidades encontradas na imersão no contexto dos dados e microdados do Censo Escolar da Educação Básica (2010-2011), das quatro escolas⁴ onde foram realizadas observações e diálogos com as equipes gestoras em busca dos sujeitos da pesquisa; assim como, posteriormente, a interlocução com os próprios sujeitos entrevistados.

Também considerou-se como critério de distinção para a seleção dos sujeitos a identificação de alunos incluídos na classe comum, na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, por reconhecer a potencialidade deste espaço para atender as necessidades

⁴ A partir da análise do Censo Escolar da Educação Básica de 2011, foram selecionadas 37 escolas públicas estaduais com turmas de EJA, no município de Porto Alegre. E dentre estas, optou-se por conhecer as quatro escolas com maior número de matrículas de alunos com deficiência na EJA.

específicas desta faixa etária, constituindo-se como meio de prover continuidade ao desenvolvimento humano e social das pessoas com deficiência. Além disso, percebe-se, na interface entre Educação Especial e Educação de Jovens e Adultos, uma trajetória histórica sintônica: “encontram-se cada uma em sua perspectiva, em processo de re-definição social” (SIEMS, 2011, p. 67) pela dificuldade enfrentada ao longo dos anos em se reconfigurarem como modalidades de ensino, capazes de garantir os direitos de seus sujeitos, eliminando o viés de política compensatória e assistencialista.

A recursividade da pesquisa em história oral pode se expressar de diferentes maneiras, em movimento com grande dose de imprevisibilidade que demanda o acolhimento de eixos de análise inesperados, materializados pelas imagens persistentes na narrativa dos sujeitos, tais como os processos de estigmatização do Eu e as relações interpessoais (o eu e o outro). Tais aspectos emergentes tratam dos modos como o preconceito influencia as dimensões constitutivas das identidades dos sujeitos e nas possibilidades de Ser, colocando em evidência as singularidades vivenciadas por cada um dos sujeitos na ruptura com aquilo que é esperado mediante as práticas sociais de normalização.

Foi possível perceber que as próprias manifestações (sejam oralizadas ou silenciadas) dos sujeitos conceberam-se como compreensões metafóricas para eles mesmos, à medida que estavam recuperando histórias concebidas sobre formas de olhar resgatadas pela presentificação da memória, ou seja, com conotação diferenciada do tempo histórico em que foram vivenciadas. Fundamenta-se essa percepção no pensamento de Maturana (1986, p. 42) de que “viver é conhecer e conhecer é viver”, ampliando e também restringindo as escolhas quanto aos pressupostos norteadores desta pesquisa. Ao estabelecer este contundente aforismo, Maturana e Varela (1986) abrem possibilidades para que cada sujeito possa ser reconhecido a partir de suas capacidades, em processo de aprendizagem contínuo desencadeado por sua história e circunstância. Portanto, considerando as lentes da aprendizagem como prática social inerente à condição de estar vivo, assentou-se esta reflexão e a transcrição das histórias narradas pelos sujeitos.

Estabelecer uma conversação, independentemente da existência do mesmo domínio linguístico⁵, foi fundamental para propor a abordagem narrativa como uma experiência

⁵ Utilizamos a conceituação de domínio linguístico a partir de Humberto Maturana, que nos auxilia na compreensão de que todas as descrições para uma realidade podem ser consideradas verdadeiras, quando consideradas resultantes de espaços de coerências diferentes, respondendo, portanto, a diferentes perguntas ou modos de ver dos observadores. Assim, Maturana (1999) compreende como operar mediante o mesmo domínio linguístico, a coerência na história de interações entre os organismos.

criativa e próxima ao fazer docente, em que as práticas pedagógicas multidisciplinares são propostas como a possibilidade de encontrar uma nova forma de fazer que permita a comunicação com cada um dos sujeitos.

Com Lucas, Pietro e Sonia⁶, os três personagens principais das narrativas, foi feito o convite para conhecer as teias que amarram, aproximam e distanciam o diálogo entre as áreas da Educação Especial e da EJA. Tendo em vista a limitação imposta pelas dimensões do presente texto, centralizaremos a discussão na “voz” dos três sujeitos trazendo à tona alguns aspectos sobre suas trajetórias escolares e, em seguida, na análise das regularidades que apontam para a configuração da oferta da modalidade da EJA para as pessoas com deficiência na Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, o que no contexto da pesquisa foi nomeado como a “quarta história”, buscando potencializar a relação intrínseca e dinâmica entre o que é da dimensão individual e coletiva, logo, compreendendo a história de vida da forma como sugere Caiado (2003, p. 45): “Toma-se, assim, a história de vida como uma unidade de análise reveladora da relação entre o social e o indivíduo. História de vida que expressa as possibilidades históricas concretas de aquela vida se constituir.”

2 “ISSO ME LEMBRA UMA HISTÓRIA”⁷: O PERCURSO ESCOLAR DE LUCAS, PIETRO E SONIA

2.1 Lucas

Lucas é um jovem de 20 anos, com deficiência múltipla, ocasionada pela Síndrome de Noonan, cujos primeiros sintomas se manifestaram aos dois anos de idade. Além do diagnóstico de deficiência mental, tem deficiência física (seu braço e mão direitos são paralisados, sem movimentos; suas pernas desenvolveram-se encurvadas, dificultando a sua locomoção), retardo no crescimento físico (sua estatura é baixa, aparentando ter bem menos idade) e limitações na fala.

O jovem frequenta a Educação de Jovens e Adultos – EJA, em uma escola de Porto Alegre, no turno da tarde.

O percurso escolar de Lucas é bastante similar ao da maioria dos jovens com deficiência que atualmente têm sua idade. Em seu histórico escolar, consta a proveniência da

⁶ Nomes fictícios.

⁷ Expressão frequente nos textos de Gregory Bateson.

Escola Especial, em conformidade com um movimento histórico que fez dessas instituições separadas do ensino comum o lócus prioritário para o atendimento a esses sujeitos.

Desde os seus três anos de idade, Lucas começou a frequentar uma Instituição Escolar Especializada Conveniada com as redes públicas de ensino do estado do RS. A trajetória dessa instituição é marcada por ser alvo para o encaminhamento de crianças e jovens com deficiência múltipla e de casos considerados de extrema “gravidade”.

As lembranças do jovem Lucas não dão conta de demarcar a temporalidade cronológica em que frequentou a Escola Especial. Ele começa sua narrativa a partir da experiência do primeiro ano, alegando que até os 16 anos frequentou o primeiro ano, não tendo obtido a aprovação. Aos 16 anos, foi encaminhado para as oficinas pedagógicas, onde participava das aulas de culinária, assistia a filmes, cantava, acompanhado de um professor de música etc. No ano seguinte, voltou para o primeiro ano, permanecendo mais um ano sem atingir a aprovação e sendo novamente encaminhado para as oficinas. De acordo com seu relato, ao completar 18 anos, a diretora chamou sua mãe e disse que ele não tinha mais condições de aprender, que o melhor seria encaminhá-lo para um trabalho.

Ele justifica essa transitoriedade entre os espaços da escolarização (1º ano) e as oficinas, com a fala da diretora, que disse para sua mãe que ele não estava “pronto” para aprender e que seria melhor realizar outras atividades.

Pesquisadora: - E aí, depois de muito tempo, você saiu de lá... Por que tu trocou de escola?

Lucas chama a mãe que está próxima do ambiente para responder: - Fala, mãe!

Pesquisadora: - Não... eu prefiro saber o que tu acha...

Lucas: - A diretora disse para minha mãe que eu não tinha condição.

Pesquisadora: - Por quê?

Lucas: - A diretora disse que eu não tinha mais condição de aprender!

Pesquisadora: - Por que ela disse isso?

Pesquisadora: - Não sei! Ela chamou a minha mãe!

Essa experiência vivida por Lucas simbolizava a dupla exclusão: a primeira, por não poder frequentar o ensino comum, e a segunda, por não ter sido considerado apto à aprendizagem, nem mesmo no ensino especializado. Evidencia uma situação histórica, pois, ao considerarmos os estudos da área da Educação Especial, percebemos que as escolas especiais não têm cumprido com o propósito de se constituírem como um período transitório na vida dos sujeitos e de reintegrá-los no Ensino Comum. Nesse caso, não só significou,

segundo seus relatos, mais de quinze anos na vida de Lucas na mesma série, como também o rotulou como incapaz para novos aprendizados.

Quando questionado sobre o que aprendeu na Escola Especial, ele diz que, nesse tempo, aprendeu a ler e que as aulas eram muito “paradas”; fez uma análise bastante crítica da experiência anterior. É provável que a experiência atual, que vive na Educação de Jovens e Adultos, tenha lhe fornecido subsídios para comparações e para a construção de significados sobre o vivido. Na sua narrativa, que transcrevemos a seguir, também chama atenção a apropriação da palavra “tipo” associada à matemática, fazendo alusão a uma propaganda comercial que estava sendo transmitida na mídia no tempo da entrevista, de acordo com a qual a expressão “tipo” era associada à imagem de um produto, para qualificá-lo como parecido, mas inferior, ao que estava sendo divulgado. Lucas demonstra ter compreendido o significado da metáfora e apropriou-se dela em seu vocabulário, transferindo-a para suas experiências pessoais.

Lucas: - Lá era “tipo” matemática.

Pesquisadora: - Como assim “tipo” matemática?

Pesquisadora: - Lá ela não dava matemática. A aula era muito parada!

(...) A professora... Ela não dava matemática...

Pesquisadora: - Então ela só te ensinou a ler?

Lucas: - Nem isso...

Pesquisadora: - Não entendi. Tu me disse há pouco que tinha aprendido a ler...

Lucas: - A outra... a outra me ensinou a ler...

Pesquisadora: - Entendi. Isto foi quando voltou para o primeiro ano, depois da oficina...

Lucas: - Sim... e era sempre recreio! (...) A professora parece que não sabe dá aula!

2.2 Pietro

Pietro é um jovem de 22 anos, com diagnóstico de síndrome de Down. Ele estuda na totalidade 2 da EJA, Ensino Fundamental, em uma escola de Porto Alegre, localizada em um bairro próximo ao centro da cidade, no turno vespertino, das 18h às 21h.

As experiências desse jovem nos instigam a pensar que, em consonância com o diagnóstico de síndrome de Down, sua deficiência mental é produzida, em muitos aspectos, pelo contexto social, principalmente pelo espaço escolar. Conforme Carneiro (2007), em uma

análise crítica, ainda prevalece na literatura médica e na Educação Especial, no que se refere ao desenvolvimento da inteligência das pessoas com síndrome de Down⁸, o prognóstico e o diagnóstico de que um inevitável atraso em todas as áreas de desenvolvimento conduz a um permanente estado de deficiência mental.

As lembranças de Pietro permitem elaborar a história de seu percurso escolar, em um movimento no qual há algumas lacunas, esquecimentos e aspectos silenciados.

A primeira escola foi nomeada por ele como “creche”, mas possivelmente se tratava de uma escola de ensino fundamental, haja vista a menção de Pietro sobre os processos de avaliação classificatória aos quais era submetido naquele espaço. Nessa etapa de escolarização, ele conta que a professora dizia “vai fazendo”, ou seja, segundo o relato, a professora, mesmo tendo consciência das dificuldades enfrentadas por Pietro, limitava-se a “fazer de conta” que o menino aprendia, declarando, implicitamente, a sua impotência.

Segue a transcrição do diálogo:

Pietro: – Quando eu era pequeno, antes era creche... Porque a minha mãe não gostou...

(...)

Pietro: – Eu fazia...eu fazia...eu não tava fazendo nada...eu tava parado.

Pesquisadora: – E os colegas?

Pietro: – Eu não fazia nada. Os outros sim. E aí ela dizia vai fazendo. E eu dizia, não dá. Fala, fala e não escuta direito. Antes eu tinha entendido. Porque me cansa fazer e aí não deu certo. A lição tava difícil pra mim, muito difícil. E eu ficar parado, fazendo. Eu tinha muita nota baixa.

Pesquisadora: – Tinha nota?

Pietro: – Tinha. E aí minha nota baixou.

Na escola seguinte, em uma classe comum, Pietro avança. A acolhida dos colegas, as amizades conquistadas nessa etapa escolar são seguidamente lembradas. A aquisição da leitura marca a sua passagem nessa escola, e o jovem, mesmo mediante as reprovações obtidas e o fato de atingir a idade para escolarização na EJA, percebe que teve progressos, projetando lembranças felizes e saudosas desse período. Assim, lembra-se, inclusive, dos nomes das professoras, que o ensinaram a ler e declara sua insatisfação por ter saído dessa

⁸ Anomalia genética caracterizada pela alteração no par de cromossomos 21.

escola. Fica evidente o sentimento de acolhida e de pertencimento de Pietro ao grupo escolar que se constituiu nesse espaço.

Pesquisadora: – Lá tu não ficavas parado?

Pietro: –Não, não. Fazendo! Eu copiava do livro... eu acho que era animais, assim eu copiava para o caderno sabe... aí minha nota foi boa e eu continuava assim... A Aline me disse as histórias matemáticas, assim, português, assim não, biologia foi notas bons, me deu, me deu, que mais... só isso.

(...)

Pesquisadora: – E lá aprendeu a ler?

Pietro: – Aí aqui, eu comecei a ler...na primeira não...não me deixava ler...na segunda sim, no (Nome da Escola), eu li e escrevi. ... e continuo a leitura. Como eu leio jornal de vez em quando e leio livro, revista, jornal e na leitura eu to indo ...eu copia uma coisa que a mãe queria e deixo de noite pronto, assim, copiando, tranquilo, apagando...

Sobre o percurso atual, na EJA, em dois momentos, o jovem expressou seu descontentamento por não avançar de nível, ressaltando que está há muito tempo no nível dois, entendendo o processo de estagnação que as reprovações sucessivas lhe submetem:

Pietro: – Eu quero passar desse ano. Dois mil e treze eu quero ficar no terceiro grau⁹. Aqui o terceiro ano eu quero ficar lá em cima, com o sor Fabrício. Antes passaram colegas nossos. Era o Tiago, o Nilson, o Felipe, o Deiviti e quem mais... o César¹⁰. Eles passaram para o três. Eu fiquei no dois, m...!!! Eu queria direto pro três. Não deixaram eu subir...

Pesquisadora: – Por quê?

(Segue a resposta de Pietro, que foi dada em tom de voz exaltado e com muitos movimentos com os braços)

Pietro: –Bobagem. (...) Porque eu não posso, eu pensei, eu to três vezes no dois. Como pode? Tá errado isso... Como pode? Tem que xingar uma sora como a Paola. Não dá, tá errado! Eu queria subir pro três, é loucura.... Eu queria subir pro três.

Pesquisadora: – Tá. Mas que será que falta pra ti ir pro três?

Pesquisadora: – Melhorar a leitura... Aprender a escrever eu queria... e só isso que eu queria.

Pesquisadora: – E a matemática?

⁹ O sujeito refere-se à totalidade 3 da EJA.

¹⁰ Todos os nomes que aparecem neste parágrafo são fictícios.

Pietro: – Matemática, inglês, português, matemática, contas, divisão, tirar, vezes e que mais... Ah...multiplicação, ainda melhorar só isso...Eu peguei uma nota e queria passar, mais só isso...

A seu modo, Pietro faz uma crítica que merece ser analisada, quanto à dinâmica que vem se constituindo nas escolas, repetindo, na EJA, a clara tendência associada ao insucesso e à retenção do aluno, mantendo-o, por vários anos, no mesmo nível/série.

A partir do modo como o aluno descreve suas aprendizagens, encontramos elementos para refletir sobre suas potencialidades e sobre as práticas escolares. Ele narra seu hábito de ler jornal, demonstrando que assimilou a função social da leitura e escrita. Narra de seu gosto por informática. Todas essas vivências são feitas fora do espaço escolar, o que parece indicar que, na escola, não há espaço para acolher modos singulares de aprender. Ao questioná-lo sobre o Atendimento Educacional Especializado e sua frequência à Sala de Recursos Multifuncionais, ele explica de modo sucinto que, quando ele era “moleque”, vinha ao “reforço, tipo para fazer historinhas”.

Fica bastante evidente, em seus registros orais, que as possibilidades de aprendizagem ocorrem prioritariamente fora da EJA, nas experiências que, pelas condições materiais favoráveis de sua família, o jovem tem a possibilidade de frequentar (como cursos profissionalizantes e de idiomas). Em um momento da entrevista, Pietro comenta de seu hábito de ler o Correio do Povo (um jornal de Porto Alegre) pelas manhãs, atividade que mostra uma competência do sujeito e poderia ser valorizada, como estratégia de aprendizagem, na escola. Caso houvesse essa valorização, mais evidente seria a busca pela garantia de que, no espaço escolar, “todos tenham um papel na obra coletiva” (MEIRIEU, 2006, p. 62)

2.3 Sonia

Sonia é uma jovem de 21 anos. Ela frequenta a Totalidade 6 (etapa final da EJA do Ensino Fundamental), no turno noturno, na mesma Escola em que Pietro estuda.

Diferentemente dos outros sujeitos entrevistados, o diagnóstico de deficiência de Sonia não é tratado como algo consensual e evidente. Os professores e a equipe diretiva a tratavam como uma pessoa com deficiência devido à sua trajetória de escolarização anterior na Escola Especial, mas diziam não saber de fato qual o seu diagnóstico.

Ela se nomeia como “portadora de uma síndrome não definida” e diz que, em sua carteirinha de transporte escolar, consta que é uma pessoa com deficiência. A partir dos indícios apontados em suas falas, compreende-se que a dimensão comportamental pode ter influenciado sua caracterização e sua produção social como pessoa com deficiência, pois se refere a si mesma como uma aluna muito “lerda”, que precisa de mais tempo para fazer as coisas e como alguém muito agitada e que “falava demais”.

Sonia: - Sou portadora de uma síndrome não conhecida... desculpa, não definida, que é um atraso neuromotor. Eu não consigo acompanhar a turma. O ritmo da turma. Sou mais lenta.

No percurso escolar de Sonia, está registrada a longa passagem por uma Escola Especial. Ela costumava dizer: “- *Entrei lá com sete anos e sai com quinze*”, ao se referir ao tempo em que permaneceu no ensino exclusivamente especializado.

Conta que, inicialmente, sua mãe tentou sua matrícula em uma escola de ensino comum, mas que, devido à sua não adaptação, visto que ela trocava de escolas várias vezes em um curto espaço de tempo, foi encaminhada para uma Escola Especial Estadual de de Porto Alegre.

A ênfase que dá em sua fala ao espaço da Escola Especial, como sendo o lugar em que se concentram as crianças que não são normais e que não terão condições de aprender, também retrata a influência da estigmatização e do preconceito, constituindo as suas percepções:

Sonia: - Eu tava numa Escola Especial. Pra crianças com necessidades especiais. Escola Especial (FALA O NOME DA ESCOLA). Até no nome tem especial. Que é uma escola para quem não é normal. Que é uma escola pra quem tem deficiência mesmo. Eu entrei lá com sete anos e saí com 15 desta escola. E depois eu fui pra escola normal.

(...)

Sonia: - Eu consegui, mas tem muitas crianças que ainda ficaram lá. (...) Tem crianças que não vão sair daquele colégio... Tem muitas crianças que não conseguem e que demoram mais...

A vivência no espaço da Escola Especial, para a jovem, reafirmava a impossibilidade, ou seja, a deficiência, como falta ou defeito, de modo que ela descreve esse tempo em que esteve lá, como um “obstáculo” em sua vida que conseguiu superar.

Ela relata que teve um bom desempenho na EJA e que foi reprovada apenas na Totalidade 3, por duas vezes consecutivas. Também reforça que é a única que tem deficiência

na Totalidade 6 e que seus colegas são todos “normais”. Mostra estar atenta ao processo de escolarização vivenciado pelos demais jovens com deficiência, pois ressalta que, nas Totalidades 1 e 2, há muitos jovens com deficiência, mas que poucos conseguem avançar.

Merecedor de atenção é o modo como a aluna ilustra sua saída da classe especial e ingresso na EJA, como o tempo em que “criou asas”. Ainda sobre a experiência da EJA, ela conta que, em uma determinada etapa, frequentou o Atendimento Educacional Especializado, na Sala de Recursos Multifuncionais, o que não ocorre atualmente, já que estava trabalhando. Explica que a Sala de Recursos é um lugar onde cada um é trabalhado em suas dificuldades, naquela disciplina em que precisa melhorar e que, no caso dela, tratava-se de atendimento para os conteúdos de matemática. Sonia também reforça em sua fala, a partir das suas próprias experiências, que não admite mais ser reprovada:

Sonia: - Agora eu vou ter que ir. Eu não quero ficar aqui o ano que vem. Esse ano eu vou ter que terminar... Dois, três anos no mesmo nível não dá... Eu fiquei no nível três mais de uma vez...

3 O INDIVIDUAL E O COLETIVO NA COMPOSIÇÃO DAS NARRATIVAS: A “QUARTA HISTÓRIA”

Neste momento do texto, reitera-se a premissa organizadora deste estudo “Isso me lembra uma história!” (BATESON, 1986) para propor o reconhecimento das conexões entre as histórias que são do plano do coletivo e do individual, em suas temporalidades e circunstâncias históricas, sucessivas e simultâneas. Deste modo, a breve retomada do trajeto metodológico produzido por esta pesquisa na busca de identificar os critérios de seleção dos sujeitos torna-se importante para responder a pergunta sugerida pela “quarta história”: quem é o jovem e adulto com deficiência que estuda na EJA da Rede Pública do Rio Grande do Sul?

Os dados do Censo Escolar da Educação Básica (2011) demonstraram que, de um contingente de 2.250 matrículas iniciais na EJA de pessoas com deficiência em todo o Estado, 984 alunos estavam na Rede Estadual de Ensino-RS. Assim, ao buscar identificar quem são os jovens e adultos com deficiência em processo de escolarização na modalidade EJA nessa rede, o critério inicial em busca de viabilizar o encontro com os sujeitos, foi a localização geográfica. Deste modo, a 1ª Coordenadoria Regional de Educação – município de Porto Alegre – foi eleita como o contexto de pesquisa, e a aproximação com esse universo nos colocou diante de 257 escolas estaduais, dentre estas, 37 escolas em que há a oferta da

modalidade da Educação de Jovens e Adultos. Consultando os dados do Censo Escolar da Educação Básica, percebeu-se que, desse universo de 37 escolas, 28 possuíam alunos com deficiência matriculados na EJA, o que diminuiu ainda mais o universo institucional dos possíveis sujeitos.

A partir da investigação da quantidade de sujeitos com deficiência, matriculados em cada uma das 28 escolas, percebeu-se que a maioria delas possuía um número relativamente pequeno, sendo, muitas vezes, apenas um aluno, e que poucas escolas apresentavam uma quantidade superior a 10 alunos com deficiência matriculados na EJA (apenas três escolas). Na procura por uma variável que pudesse apontar essa discrepância na quantidade de sujeitos e antecipar algumas pistas para compreender a organização desses espaços percebeu-se que, em duas das escolas que possuem o maior número de alunos com deficiência matriculados, a oferta da modalidade de EJA é feita no turno diurno e no vespertino, o que passou a constituir-se como dado considerado interessante e merecedor de análise: a configuração do turno da oferta escolar influenciando e determinando o acesso das pessoas com deficiência.

A partir das regularidades encontradas é possível afirmar que os estudantes com deficiência da EJA na escola pública estadual do RS são jovens, em sua maioria, na faixa etária dos 15 aos 29 anos, oriundos dos espaços escolares exclusivamente especializados e do fracasso escolar no ensino comum; grande parte destes com um diagnóstico de deficiência mental ou nomeados como pessoas com deficiência, mediante um diagnóstico construído socialmente, pela sua passagem nos espaços substitutivos (classes especiais e escolas especiais); concentram-se nas totalidades 1 e 2 relativas aos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, tem sido frequente a constituição de turmas com a configuração de “EJAS especiais” nestas totalidades, pela predominância, nesses grupos, de jovens com deficiência.

Retomando a história de vida dos três sujeitos, como experiência de construção destas regularidades, a partir da filiação teórica proposta, o que fica em evidência não é um diagnóstico que aponta mais ou menos “severidade”, e sim a qualidade dos apoios que cada um deles recebeu, como forma de (auto)produção de novas possibilidades para sua existência humana.

Para Bateson (1986), só é possível tratar de “categorias de organização contextual de comportamento”, jamais de “categorias de comportamento”, pois o aprendizado e a síntese de leituras sobre o outro são desencadeadas em um contexto, ou seja, em um espaço de

relacionamento e interação. Assim, Sonia não é “lerda”; o comportamento vagaroso não está dentro dela, mas se constituiu e se afirma na relação com a mãe e com os seus professores.

Entender a dimensão mutuamente gerativa das histórias individuais e coletivas dos sujeitos torna-se necessário, igualmente, para potencializar o ato de educar e as práticas pedagógicas para esse grupo de sujeitos, a partir da convivência com o outro; para operar formas abertas de leitura que auxiliem a garantir a resposta do outro, em vez de eliminá-la *a priori*; para configurar o espaço de pertencimento, perante a convivência que aceita e acolhe as vozes da diferença; para responsabilizar cada um, perante si e perante o outro, estimulando que a vida seja compreendida em sua dimensão ética.

Consideramos necessário qualificar a modalidade da EJA como espaço legítimo para os jovens e adultos com deficiência, reconhecendo que há ainda fragilidades históricas que compõem as cenas da EJA, no Brasil e no estado do RS. Trata-se de identificar um espaço social que carece de investimentos, mas pode se constituir em um modo de olhar para esses sujeitos: como aprendizes, como jovens e adultos, com as demandas típicas dessa fase da vida humana. Essa construção nos motivou a reconhecê-los em seus tempos de adulter, compreendendo que a adultez é um processo movediço e interdependente de tudo que aconteceu antes e, simultaneamente, de tudo aquilo que – de acordo com o projeto de futuro anunciado - acontecerá depois. As vivências desses sujeitos estão atravessadas pelo amadurecimento neuropsíquico; pela historicidade pessoal, com seus complexos registros afetivos e relacionais e pela cultura com todas as suas exigências e expectativas em torno do adulto. Portanto, a vida adulta é uma construção coletiva e cultural que não deve ser tratada como fenômeno individual (OUTEIRAL, 2008), cujos processos de aprendizagem ocorrem no relacionamento e no contexto.

A aposta dirigida à EJA ganha vida na história de Lucas e de Sonia, cujas histórias de escolarização, no ensino exclusivamente especializado, colocam em evidência os processos de estigmatização e de preconceito vivenciados por ambos. O espaço da Escola Especial, não só reduziu suas possibilidades como também, em determinado momento, desistiu de Lucas, atestando o insucesso de sua escolarização naquele espaço e reafirmando a concepção determinista da não educabilidade de alguns sujeitos. Quanto à Sonia, a Escola Especial ocupou em sua vida um tempo de oito anos, descritos por ela mesma, como “tempo de obstáculo”, e a EJA como sendo o momento em que “criou asas”. As práticas escolares vivenciadas no espaço da Escola Especial, por Lucas e Sonia, sinalizam a ausência de um currículo escolar que avance além do compromisso da escola com a alfabetização desses

sujeitos. Fica evidente, nas singularidades propostas pelas histórias aqui destacadas, que o ensino exclusivamente especializado tem cumprido um papel de estagnação e permanência, dificultando os laços com a escola e com a sociedade. A frequente justificativa desses espaços como transitórios, nestes casos, não se confirma.

Além disso, a vivência no espaço de escolarização do ensino comum, por meio da EJA, possibilitou aos sujeitos desenvolverem critérios de análise relativos às experiências vividas anteriormente, no ensino exclusivamente especializado (no caso de Sonia e Lucas), e em trajetória de fracasso escolar (caso vivido pelo aluno Pietro), de modo que, principalmente Lucas e Pietro, assumem uma posição bastante crítica em relação às práticas escolares.

Percebe-se que continuam em destaque as leituras envolvendo a caracterização do sujeito desfocado do contexto, com a manutenção das “formas fechadas”, a partir da busca de grupos supostamente homogêneos, como sugere a oferta da EJA no turno diurno, mantendo leituras que reforçam a incapacidade do sujeito, pois não se considera que ele possa ter uma experiência profissional simultânea à do tempo de escolarização, por exemplo. Logo, permanece o desafio de superar as práticas pedagógicas improvisadas que existem na EJA, compreendendo a docência como uma experiência reflexiva, de autoria e criatividade em que todos possam ser acolhidos em suas singularidades de aprendizagem e de tempos de vida.

REFERÊNCIAS

BATESON, G. **Mente e natureza**. Tradução de Cláudia Gerpe. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1986. 232p.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Resumo técnico Censo Escolar 2011**. Brasília, 2011.

CAIADO, K. R. M. **Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

CARNEIRO, M. S. O uso de métodos narrativos na pesquisa sobre a deficiência mental. **Anais...** 29ª Reunião Anual da ANPED, Caxambu, 2006.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. Rio de Janeiro: Agir, 1989.

GLAT, R.; PLETSCHE, M. D. O método de história de vida em pesquisas sobre auto-percepção de pessoas com necessidades educacionais especiais. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 22, n. 34, p. 139-154, maio/ago. 2009.

MATURANA, H. **Emoções e linguagem na Educação e na Política**. 3.ed. Belo Horizonte: UFMG, 2002.

_____. **A ontologia da realidade**. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

MATURANA, H.; VARELA, F. **A árvore do conhecimento: as bases biológicas do entendimento humano**. São Paulo: Psy II, 1986.

MELLETTI, S. M. F. O relato oral como recurso metodológico de pesquisas em educação especial. In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 3. **Anais...** Londrina, 2003

MEIRIEU, P. **Carta a um jovem professor**. POA: Artmed, 2006.

OUTEIRAL, José. Do adolescer ao adultecer. In: OUTEIRAL, José; MOURA, Luiza; SANTOS, Stela dos. **Adultecer** A dor e o prazer de tornar-se adulto. RJ: Revinter, 2008. p. 1-14

ROSSETO, Elisabeth. **Sujeitos com deficiência no Ensino Superior: vozes e significados**. 2010, 238 p. Tese (Doutorado em Educação), Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2010.

SECRETARIA DE EDUCAÇÃO DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL. **Documento orientador da Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva** (preliminar). Porto Alegre: Assessoria em Educação Inclusiva, 2012.

SIEMS, M. E. R. Educação de jovens e adultos com deficiência: caminhos em construção. In: **Educação de Jovens e Adultos: Trabalhos premiados ANPED**. Educação em Foco. Juiz de Fora: UFJF, v. 16, n. 2, set 2011/fev. 2012. p. 61-79.

VASCONCELLOS, M. E. **Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência**. 9.ed. São Paulo: Papyrus, 2010.

