

Reflexões sobre a inclusão de jovens e adultos com deficiência mental na EJA¹.

Maria de Fátima Carvalho
UNIFESP, Guarulhos, SP.
fatima.carvalho@unifesp.br

Este trabalho apresenta parte das reflexões elaboradas nas atividades de pós-doutoramento desenvolvidas pela autora na FE-USP, São Paulo, com o apoio da FAPESP (2006). Assume como pressuposto teórico-metodológico a teoria histórico-cultural em Psicologia. Nesse contexto, destaca as teses vygotskianas sobre a deficiência mental, compreendida como condição humana diferenciada, orgânica e socialmente constituída. Toma as interações sociais como locus, fonte e meio de constituição da ação e da subjetividade humanas, enfatiza a importância do acesso e da participação de pessoas com deficiência mental nas práticas educativas escolares e laborais e reafirma o papel da educação escolar e da atividade de trabalho na configuração de modos diferenciados de relação com o conhecimento, com o mundo e consigo mesmo, na juventude e na idade adulta, no enfrentamento da deficiência mental. Para efeito dessa apresentação, limita-se ao enfoque e discussão do processo de inclusão de jovens com diagnóstico de deficiência mental no campo da Educação de Jovens e Adultos². Com esse objetivo, apresenta algumas das considerações construídas no trabalho de análise interpretativa, destacando as condições de possibilidades e modos de participação vividos por um grupo de nove jovens, nas práticas de ensino-aprendizagem que caracterizam, no cotidiano escolar de um CIEJA (Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos)³ as relações com o conhecimento. Aponta, nesse contexto, a configuração das possibilidades e limites de transformação de suas formas de ação e desenvolvimento psíquico.

A inclusão de alunos com deficiência mental na EJA.

O tema se configura como objeto de investigação a partir da constatação das adversidades que contingenciam as relações sociais vividas por essa população, das dificuldades que enfrentam para serem interpelados como jovens e adultos, dos seus esforços no sentido de ampliar suas possibilidades de participação social e do fato de procurarem, na escola, o espaço e os instrumentos para ampliação desta participação. (Carvalho 2004). É nesse contexto que a investigação das condições de participação social e desenvolvimento humano constituídas nas práticas de inclusão na EJA se torna relevante.

¹ A versão integral das reflexões elaboradas nesse texto encontra-se *no prelo* sob o título “Educação Escolar de Jovens e Adultos com Deficiência Mental: Inclusão Escolar e Constituição dos Sujeitos” a ser publicado pela Horizontes - Revista semestral do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco - USF.

² Doravante referida pela abreviatura EJA.

³ Doravante referido pela abreviatura CIEJA.

Ao longo das duas últimas décadas, no contexto da efetivação das políticas e construção das práticas de inclusão escolar do alunado com necessidades educacionais especiais, é grande e relevante o debate em torno do tema. Neste debate não se discute a força e a legitimidade do argumento *do direito de todos a educação*, pelo contrário, superando o maniqueísmo das posições pró ou contra a política de inclusão, o debate demarca uma posição crítica e reflexiva em relação ao tema. Uma posição participativa, mas não parcial. Uma posição de denúncia dos riscos implicados em políticas e práticas que favorecem a desobrigação estatal quanto à manutenção e desenvolvimento da educação especial, assim como a secundarização de aspectos específicos relativos a cada deficiência. Uma posição de crítica à abordagem paliativa e compensatória do que é essencial para cada aluno e de alerta para o perigo da instituição, no interior da escola, de comportamentos de indulgência e de desqualificação desses alunos, que a despeito do acesso à escola, muitas vezes são apenas *tolerados*, e assim neutralizados como participantes dos processos de ensino e aprendizagem. Entre inúmeros outros aspectos o debate destaca, sobretudo, a necessidade de consideração das complexas relações da reforma educacional com a dinâmica social que a origina. Ou seja, destaca-se a necessidade de compreensão da relação inclusão/exclusão como um processo, cultural, relacional e social que, ultrapassa as relações econômicas de produção, envolvendo também as representações, as idéias socialmente construídas sobre cada grupo.

Embora o censo escolar de 2005 (MEC/INEP) aponte a expansão do acesso do alunado com necessidades educacionais especiais à rede pública de ensino⁴, essa expansão ainda é pouco significativa no que concerne ao atendimento aos jovens e adultos. Ainda que poucos significativos, os números⁵ apontam, no contexto da efetivação e dos resultados das políticas de inclusão, para o aumento da busca pelo atendimento em escolas regulares e classes comuns, com ou sem o apoio especializado, para jovens e adultos com as mais diversas deficiências. No município de São Paulo, o aumento de matrículas de jovens e adultos com deficiências na EJA é perceptível e, nesse contexto, destaca-se a presença de alunos com diagnóstico de deficiência mental no âmbito dos CIEJA(s) - Centro Integrado de Educação de Jovens e Adultos. A presença desse alunado impacta essas escolas e exige a criação de novas formas e espaços de atendimento especializado, tendo em vista o atendimento das necessidades específicas dessa população. (Carvalho, 2006a).

Os “CIEJA(s)”, cuja origem remonta à história da EJA em São Paulo, foram criados em 2002 pelo governo municipal, inseridos na política então formulada para jovens e adultos. Expressavam a necessidade de contemplar, no âmbito da EJA, as demandas sociais, políticas e econômicas que regem as relações do sujeito com o mundo moderno, *via* conhecimento e trabalho. São criados

⁴ Em 2005 o número de matrículas em educação especial cresceu em 42,7 % em relação a 2002 e 91 % do total das novas matrículas foram inclusivas e em escolas públicas. (Carvalho, 2006a)

⁵ As matrículas na EJA correspondem a 7,8% do total de matrículas efetuadas em 2005 em educação especial, perfazendo um aumento de 21,3% em relação a 2004.

para promover uma ação educativa que considere as características de jovens e adultos, contemple novas formas de ensinar e aprender e implante um modelo que articule a educação básica e a educação profissional. Espaço de convívio, lazer e cultura, bem como centro de discussões sobre o mundo do trabalho e cidadania e como alternativa de inclusão de jovens e adultos no mundo sócio-escolar, o **cieja** revela-se como uma prática capaz de propiciar, em larga medida, muitas das demandas apresentadas” (CIEJA – Exercício de Cidadania/EJA 2001-2004; São Paulo: Secretaria de Educação; Prefeitura Municipal de São Paulo; 2003, p.4).

O projeto, concebido como uma alternativa para a inclusão educacional da população jovem e adulta que apresenta pouca ou nenhuma escolaridade, além de propor a articulação entre educação básica e educação profissional, diferencia-se das demais escolas de educação básica pela forma como se organiza a oferta de ensino: organização de ciclos, flexibilização de horários, de frequência e de temporalidade. No âmbito das reformas e transformações vividas no campo da educação especial em São Paulo, concomitante ao processo de fechamento das classes especiais, se amplia a prática de inclusão dos alunos com deficiência mental nos CIEJAS. A inclusão nos CIEJAs coloca-se como uma alternativa educacional para jovens e adultos com deficiências.

O CIEJA onde a pesquisa foi desenvolvida era freqüentado, durante o período referido, por novecentos alunos. Entre eles, trinta e três eram portadores de diagnóstico de deficiência mental e tinham idades que variavam entre quatorze e quarenta e um anos. Na escola, de uma maneira geral, se expressava a adesão dos educadores à implementação da proposta de inclusão escolar desses alunos, bem como o envolvimento docente com os jovens e o desejo de contribuir para que aprendam e se desenvolvam. O trabalho pedagógico observado caracteriza-se pelas discussões de temas relativos à política, à ecologia, à saúde, à ética, à violência urbana, às diferenças culturais, às condições de vida dos alunos e ao momento histórico. Os alunos usam jornais e revistas como elementos desencadeadores das discussões e pesquisas. Cada professor é responsável por uma disciplina, a qual, não necessariamente, se articula aos demais trabalhos desenvolvidos. Os alunos contam ainda com o “livro do aluno” (relativo a cada módulo de ensino): Ensino Fundamental – Educação de Jovens e Adultos.⁶

No contexto do CIEJA destaca-se a presença da Sala de Apoio e Acompanhamento à Inclusão - SAAI⁷ com o objetivo de oferta de atendimento educacional especializado aos alunos em processo de inclusão escolar. A SAAI, é assumida por uma pedagoga, especialista em Educação Especial e deficiência mental. Essa profissional criou uma *rede* de relações que sustenta a presença desse alunado, sensibilizando a comunidade escolar para o seu acolhimento. Na sala, no atendimento especializado, são trabalhadas as dificuldades específicas desses

⁶ O livro é uma publicação da Global Editora e Distribuidora LTDA (2002), produzida pela **ação educativa** com apoio da FNDE e Prefeitura do Município de São Paulo.

⁷ Doravante referida pela abreviatura SAAI.

alunos. A professora promove sua participação na produção de materiais e na organização de metas referentes ao funcionamento da própria sala. (Carvalho, 2006)

O grupo alvo de nossas observações é formado por nove desses jovens. Suas idades variam entre quinze e dezenove anos. Frequentam todos a mesma sala, mas cursam módulos distintos. Sete deles estão no módulo I (que corresponde às 1ª e 2ª série do ensino fundamental), entre esses, seis já estão repetindo este módulo, apenas um deles começou a frequentar a escola em 2006. Os outros dois alunos tomados como sujeitos estão no módulo II (que corresponde às 3ª e 4ª séries do ensino fundamental). O grupo é composto de sete rapazes e duas moças (há um aluno com síndrome de Down, dois com a síndrome do X frágil, uma com problemas associados a quadros de paralisia cerebral e os demais com problemas ou déficits atribuídos a anóxia ou problemas perinatais, não definidos nos laudos). Eles compõem o grupo jovem dentro do grupo adulto. O grupo compõe, com outros quatorze alunos, não portadores de deficiências, uma turma mista de primeira à quarta série. São vinte e dois alunos, com idades entre quinze e (aproximadamente) setenta anos. Permanecem na escola por duas horas e quinze minutos, das dez horas às doze horas, de segunda a sexta-feira.

Escolhemos como alvo de nossa observação, as atividades de leitura e escrita, as quais, por suas vez, estavam (durante o período) articuladas às atividades de informática (de acesso e uso de computadores e internet) assumida como ferramenta de acesso ao mundo do trabalho. Nas atividades de ensino-aprendizagem observadas, emergem os diferentes modos dos professores e colegas se posicionarem em relação à deficiência mental e à inclusão escolar. Nesse enfrentamento, as formas de conceber o déficit cognitivo, desempenham um papel preponderante. Explicitam-se movimentos de desconfiança, de intolerância e desrespeito às diferenças, assim como de surpresa em relação às possibilidades de compreensão e ação social, demonstradas por alguns alunos vistos como deficientes. É nesse contexto que vão se configurando as possibilidades de participação dos jovens com deficiência mental, seus modos de se relacionar e conhecer. Nas interações com os professores, colegas e conhecimentos, seus aprendizados e o seu desenvolvimento se dimensionam.

Fundamentos para uma discussão: a dimensão sócio-cultural de constituição da deficiência mental.

A superação das formas vigentes de concepção da deficiência mental, sua discussão e desvelamento colocam-se como uma necessidade e, nesse contexto, as idéias de Lev Vygotsky⁸ sobre o desenvolvimento humano mostram-se particularmente profícuas.

⁸ Para expor as idéias de Vygotsky sobre o desenvolvimento humano relacionado ao comprometimento do funcionamento mental, destacamos de Carvalho, M. F. (2004) as idéias acima apresentadas, nas quais reportamo-nos aos textos que compõem a coletânea Fundamentos de Defectologia (Vygotsky, 1989)

Partindo de uma abordagem histórico-cultural, Vygotsky afirma que o funcionamento mental tem sua origem nas relações sociais, as quais não apenas influenciam ou determinam as possibilidades de ação humana, mas são delas constitutivas. Essa perspectiva concebe o desenvolvimento como um processo de conversão das práticas sociais em funcionamento mental, processo de reconstrução no plano interno do sujeito, das formas de (inter)ação, de relação social, continuamente produzidas no contexto da história e da cultura do grupo do qual o sujeito faz parte. Assim, o desenvolvimento humano é compreendido como o processo de síntese entre os aspectos biológicos e sociais -histórico-culturais- na constituição de um sujeito social.

Nesse processo em que o biológico e cultural se interconstituem, **o desenvolvimento vinculado ao comprometimento do funcionamento mental**, efetiva-se como um desenvolvimento diferenciado, no qual formas alternativas de funcionamento mental emergem, transformando as formas de ação do sujeito sobre si mesmo e sobre o mundo. A possibilidade de emergência dessas formas alternativas -*processos compensatórios*- de funcionamento psíquico estão atreladas às condições de participação dessas pessoas nas práticas culturais, condições que contingenciam suas possibilidades de integração social e acesso à produção cultural de seu meio, suas possibilidades de relação com o conhecimento.

Coloca-se, assim, a necessidade de argumentar pela noção de funcionamento mental - de capacidades e possibilidades humanas - vinculado aos meios e modos sociais de ação e de participação. É nas relações que os sujeitos conhecem, apropriam-se do que os define socialmente, do que os diferencia. Nas relações convertem em próprias as idéias que circulam socialmente e, assim, vão se constituindo sujeitos: 'apreendem' a si mesmos e ao mundo em torno deles, desestabilizando, dessa forma, a tese de que não aprendem e, nesse processo, os modos de funcionamento psíquico -cognição, imaginação e emoção- articulam-se de forma interconstitutiva, resultando na emergência do sujeito, de sua subjetividade. (Carvalho, 2004)

O desenvolvimento diferenciado compreendido em sua relação com as condições externas de vida da pessoa constitui-se como um processo de permanente reconstrução da personalidade, de reorganização de todas as funções, através da formação de novos processos originados das vias resultantes da própria deficiência. Ou seja, as limitações reais que a pessoa com deficiência mental pode apresentar não são desconsideradas, elas desempenham um papel no processo de desenvolvimento de suas formas de ação.

A psicologia histórico-cultural nos permite, ainda, compreender que é culturalmente que definimos o que é ou não adulto, o que é ou não jovem, o que é ou não infantil. Assim, quando falamos de juventude e de idade adulta, falamos de categorias históricas e socialmente definidas, o que não significa negar o substrato biológico desses processos, mas, pelo contrário, problematizar a sua naturalização.

A ausência de uma abordagem mais consistente dos diferentes aspectos que caracterizam o desenvolvimento após a infância, sobre os processos de construção do conhecimento e de aprendizagem durante a juventude e a idade adulta, marca as

teorias psicológicas. Conforme argumenta Palácios (apud Oliveira, 2001, p.19.) “a idade adulta tem sido tradicionalmente encarada como um período de estabilidade e ausência de mudanças” e enfatiza “a importância de se considerar a vida adulta como etapa substantiva do desenvolvimento”. Nos estudos sobre o desenvolvimento e a educação de pessoas com deficiência mental, a abordagem das questões referentes a juventude e a idade adulta faz-se ainda mais escassa. No âmbito da educação, os modos de condução das práticas, apontam para a persistência da suposição de estabilidade e de ausência de mudanças e da expectativa de estagnação e de involução. O caráter homogêneo atribuído ao funcionamento mental comprometido conduz a desconsideração do desenvolvimento de cada pessoa como singular.

Abordando aspectos da constituição dos sujeitos jovens e adultos com deficiência mental, Carvalho (2004, p.143) aponta a 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 como algo contingenciado pelas suas condições de vida. Nesse contexto de proposições, ao ressaltar o caráter histórico e socialmente construído de categorias como deficiência mental e juventude, a psicologia histórico-cultural nos aponta a necessidade de problematização das condições de possibilidades da pessoa com deficiência mental de participar das práticas sociais e de via essa participação significar seu mundo e a si mesma como jovem (e/ou adulto). É no âmbito dessas proposições que a inclusão escolar desses rapazes e moças na EJA pode se efetivar como uma experiência produtiva, desencadeadora de aprendizados e desenvolvimento. Mas como acontece a inclusão? *Como pode acontecer?* Que formas assume no contexto do cotidiano escolar? Como afeta os sujeitos que em suas relações/práticas de ensino-aprendizagem a constituem?

Considerações⁹ sobre os modos de participação de alunos e professores: *uma discussão da inclusão.*

Analisando inúmeras situações registradas e tomando-as como representativas da organização da rotina de trabalho vivida pelo grupo às segundas-feiras, dia de atividades de leitura e escrita, **dia de pesquisa**, dia de leitura silenciosa e cópia, seguidas de leitura oral e, quando há tempo, de atividade escrita de interpretação do texto, inúmeras considerações podem ser tecidas e *entretecidas*. Formuladas no âmbito de uma análise que se define como interpretativa, essas considerações não se colocam como resultados, mas como esforço teórico-metodológico de apreensão do fenômeno da inclusão escolar em seu curso e, nele, dos sujeitos, professores e alunos agindo, se *transformando*.

⁹ As considerações apresentadas foram construídas no trabalho de análise do material registrado em diário de campo e gravações de áudio durante a pesquisa já referida. Dados os limites desse texto, omitiremos a descrição dos episódios analisados, dos quais resultam essas considerações. A íntegra da análise encontra-se em CARVALHO, M. F 2006 a. *No prelo*.

A rotina das segundas feiras -leitura silenciosa, cópia, leitura oral e atividade escrita de interpretação de texto- sustenta a estratégia criada pela professora para trabalhar individualmente a questão da leitura com todo o grupo podendo, dessa forma, ao mesmo tempo, atender às especificidades de cada um. Em seus limites de atuação, de tempo e organização, ela dirige-se à carteira de cada aluno, “tomando à leitura”, ensinando, enquanto os demais trabalham lendo e/ou copiando, silenciosamente. Nesse contexto, a condição de “não alfabetizado” de muitos alunos (inclusive dos que têm o diagnóstico de deficiência mental) é *arbitrada* com a atividade de cópia que mantém todos ocupados: enquanto não lêem, pois não conseguem, copiam. Sem uma leitura prévia, copiam sem saber o que estão copiando. A atividade de cópia sem uma leitura prévia sobrepuja as (im)possibilidades e necessidades do grupo com comprometimento, conduzindo à uma ação mecânica e pouco significativa.

A situação exemplifica modos de ação construídos pelos professores, para lidar com a presença de alunos com dificuldades e deficiências. Trata-se de ocupar o aluno, e para isso faz-se necessário reduzir, em termos de quantidade e complexidade, o que há para ser feito. A simplificação da atividade implica uma simplificação das especificidades que caracterizam o aluno com comprometimento do funcionamento mental e pode implicar também na restrição das possibilidades de participação, de aprendizagem e transformação de seu desempenho. Essas práticas contribuem, no contexto do trabalho, para a emergência de modos “típicos” de respostas dos alunos com necessidades especiais. Enquanto o grupo, que consegue ler (mesmo com dificuldades), permanece na sala, atento e realizando a atividade, o aluno tido como deficiente mental, após tentar realizar a atividade, se levanta, se inquieta, anda pela sala, sai, volta, conversa, atrapalha. De assíduo e receptivo às atividades, torna-se disperso, quase ausente. De *ausentes* aos que *atrapalham*, vão se posicionando (e sendo posicionados) de forma que reitera a imagem social negativa que os identifica. O déficit/a falta (falta de atenção, falta de capacidade de elaboração da atividade, falta de autonomia e tantas outras faltas atribuídas a esse aluno) vai sendo construído como resposta à falta de uma proposta que dinamize suas possibilidades, que considere efetivamente sua presença como aprendiz.

Antes que a dispersão se instaure, os alunos dão mostras de sua presença aderindo ao que é proposto, seguindo os colegas e a professora, empenhando-se na realização das atividades: desempenham o papel de aluno, o ritual que define sua presença/participação na escola. A professora, por sua vez, também desempenha o seu papel: empenha-se em realizar o que compreende como a inclusão dos alunos, oferece a mesma atividade para todos os alunos, tenta trabalhar com cada um, atua com o objetivo de respeitar o ritmo e as condições de elaboração de todos; encoraja, elogia de forma complacente o que os alunos com deficiência produzem e, dessa forma, demonstra também, sua baixa expectativa em relação à produção desses alunos e às suas possibilidades de apreender a própria produção, de compreender e lidar com seus próprios limites, podendo, nesse processo ampliar suas possibilidades de ação, quando elogia a produção exibida pelo aluno,

independentemente das limitações que a configuram. Nesse contexto, podemos afirmar que os modos e as possibilidades de participação desses jovens nas atividades vão se definindo em estreita relação com o que é proposto pelos professores, pela escola. As limitações enfrentadas pelos professores nos processos de inclusão escolar são referidas por Góes (2004). Para esta autora, essas dificuldades se relacionam, sobretudo, com o fato dos projetos pedagógicos não serem afetados pela presença desses alunos, cabendo ao professor explorar, sozinho, as possibilidades de adaptações, de ajustes.

Nesse contexto, convém comentar que a atuação da SAAI é restrita. É balizada por metas e limites estabelecidos pela Secretaria de Educação (MEC/SEESP, 2005). Sua autonomia em relação ao trabalho escolar e a preponderância do atendimento ao alunado com deficiência mental, concorrem para que sua posição de apoio educacional ao processo de inclusão seja relegada ao segundo plano e que, em contrapartida, prevaleçam a idéia e a prática do atendimento especializado ao aluno, o que contribui para a vinculação do “especializado” com a deficiência, com a compensação e a conseqüente discriminação. Dessa forma, a presença da SAAI (e a dos alunos) não afeta o projeto da escola, na direção de sua adaptação às necessidades desse alunado, ao contrário, concorre para a manutenção da dicotomia entre o público-regular e a educação especial (instituição que representa), permanecendo como dessa última, a responsabilidade pelo atendimento e atenção às necessidades especiais não supridas no âmbito da sala comum.

A concentração de alunos com deficiência mental em uma mesma escola (e em uma mesma sala) constitui-se uma dificuldade que se relaciona diretamente à existência da SAAI na escola, ou seja, o que em princípio deveria favorecer a inclusão escolar, garantindo o direito também ao atendimento especializado para essa população na região, diante da concentração de matrículas, acaba por gerar limites à sua efetivação. Resta indagar em que medida o atendimento especializado pode compensar as lacunas que vão se cristalizando em termos de desempenho desses alunos frente às atividades propostas. Se considerarmos que cinco (05) entre os alunos referidos já estão repetindo o Módulo I cabe a dúvida quanto às suas condições de aprendizagem e progressão nesse contexto, cabe a necessidade de explicitação das condições precárias de realização do atendimento educacional especializado e inclusivo.

O convívio com o grupo nos permite suspeitar dos diagnósticos que os qualificam e refletir sobre as formas como funcionam as políticas públicas educacionais e os *mecanismos* que engendram com o objetivo de promover a expansão do acesso e da permanência de crianças e jovens pobres (e entre eles, de alunos com deficiências) na escola. Os alunos, professores e as dificuldades emergentes nos permitem problematizar como esses mecanismos (como os ciclos, a promoção automática, a terminalidade específica, a flexibilização presencial, as classes de aceleração, as classes especiais) respondem às carências dessa população? Como concorrem para a sua “deficientização”?

Como explica Ferreira, embora a ampliação do acesso de alunos com deficiências às primeiras série do ensino fundamental, da rede pública, seja um aspecto positivo desse processo, a expansão quantitativa não é acompanhada por um crescimento do desempenho acadêmico dos alunos. As políticas implementadas, embora garantam o acesso às primeiras séries iniciais, não têm garantido a continuidade e qualidade do processo educacional (2006, p.108).

Arruda, Kassar e Silva (2006, p. 10) discutem as políticas educacionais inclusivas à luz da lógica de mercado, dos processos de ordem econômica que regem o momento político brasileiro, fomentando políticas e práticas de inclusão social. Os dados analisados pelas autoras indicam que a necessidade de barateamento e de ampliação do atendimento educacional pode ser o objetivo que vem direcionando as ações do Governo Brasileiro com as políticas de inclusão escolar, já prescritas, em termos de dispositivos legais, há mais de 40 anos e só agora implementadas. Para as autoras a compreensão desse fato só pode ser alcançada se concebemos as políticas educacionais no movimento contraditório da sociedade capitalista.

Para nós, a inclusão de alunos jovens e adultos com deficiência mental na EJA representa uma conquista em termos do princípio da assunção pelo poder público da responsabilidade por sua educação. Também a consideramos positiva, por envolver a construção social do reconhecimento dessa população como jovem e adulta. A possibilidade de acesso a EJA implica a atribuição do estatuto de jovem e adulto a essas pessoas, a consideração dessa etapa de vida e das necessidades que a constituem. No convívio com conhecimentos que referendam os interesses e necessidades jovens e adultas, o alunado com diagnóstico de deficiência mental pode encontrar no CIEJA a oportunidade de compartilhar com os colegas, formas de significar o mundo, a pouca escolaridade, a condição jovem e adulta e, como parte dela, o ingresso ou a volta à escola.

O projeto do CIEJA, o engajamento dos educadores, o material didático que fundamenta o projeto, poderiam favorecer esse processo. Mas as condições de realização do trabalho, os modos de participação que delas resultam e se instituem como modos de **fazer** e **ser**, de professores e alunos com deficiência mental, comumente distanciam o trabalho desses objetivos. Na implementação da inclusão de jovens e adultos com deficiência mental nessa escola, vemos se explicitarem as contradições que distanciam a realidade das práticas dos objetivos dos discursos. Constatamos que o engajamento, a aderência dos educadores ao projeto, embora fundamental, não é suficiente para sua concretização. Há uma heterogeneidade de situações e resultados. Vemos se explicitarem as limitações do sistema escolar no sentido de viabilizar a construção de práticas educacionais inclusivas.

A consideração do CIEJA enquanto projeto educacional diferenciado (que integra uma enorme diversidade de alunos, de interesses e necessidades, que pressupõe a flexibilização presencial, a redução do tempo de permanência na escola e conseqüente redução dos conteúdos etc) como espaço/projeto adequado à inclusão escolar de alunos com deficiência mental concorre para a desconsideração das especificidades que caracterizam o desenvolvimento na presença do

comprometimento intelectual e para que em nome das possibilidades de socialização desse grupo se configure uma espécie de *faz de conta* de oferta do ensino básico, se perca de vista o papel fundamental da escola “de propiciar às novas gerações o acesso (à) e a apropriação da cultura produzida pela humanidade no decorrer de sua existência” (Kassar, 2004, p. 63).

Na produção dessa distância, podemos indagar ainda sobre o papel desempenhado pelas formas de conceber a *deficiência* mental. Em que medida, a idéia da deficiência mental como uma condição individual, apenas organicamente definida sustenta práticas que envolvem a baixa expectativa em relação a esses alunos, desencadeando uma postura de tolerância a sua presença. A despeito do acesso à EJA, os alunos participam de forma que reproduz a *posição* que até recentemente lhes foi imposta nas classes especiais, nas classes comuns, nas escolas especiais: a posição de quem não aprende.

Da perspectiva que falamos, acreditamos que esses alunos aprendem *apesar de*. Aprendem entre outras coisas que têm direito à educação, ao acesso à escola; aprendem também a conviver com formas jovens e adultas de ser; aprendem a conviver com a deficiência mental como condição que se não desautoriza o acesso à escola, limita a participação nas práticas de ensino e aprendizagem; aprendem a persistir/resistir, a permanecer/evadir dispersando de muitas formas. Aprendizados que nas contradições que encerram, concorrem para a persistência de uma auto-imagem de incapacidade e inferioridade.

Dessa forma, convém atentar para os efeitos da instauração de modos de participação (de alunos e professores) como os acima descritos. Para isso, é fundamental, explicitar e discutir as condições contraditórias de realização da inclusão escolar, como condição de sua superação, de construção de práticas mais promissoras que envolvam a consideração não apenas do direito dessa população à educação, mas também das exigências que garantam o seu exercício.

Referências Bibliográficas

ARRUDA, Elcia Esnarriaga, KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães e SANTOS, Marielle Moreira. Políticas de Inclusão: O Verso e o Reverso de Discursos e Práticas. Trabalho apresentado no Encontro Nacional de Pesquisa em Educação Especial. 2006. Vitória. Mimeo.

BUENO, C.C.O. e KASSAR, M.C.M. Público e privado: a educação especial na dança das responsabilidades. In ADRIÃO, T. e PERONI, V. *O público e o privado na educação*. Interfaces entre estado e sociedade. São Paulo: Xamã, 2005. pp.119-135.

CARVALHO, Maria de Fátima. Educação Escolar de Jovens e Adultos com Deficiência Mental: Inclusão Escolar e Constituição dos Sujeitos. Horizontes - Revista semestral do Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação da Universidade São Francisco - USF. **No prelo**. 2006.a

_____. **Conhecimento e vida na escola: convivendo com as diferenças.** Campinas: Autores Associados; Ijuí: Editora UNIJUÍ, 2006.b

_____. A relação do sujeito com o conhecimento: Condições de possibilidades no enfrentamento da deficiência mental. Tese de Doutorado em Educação. Faculdade de Educação UNICAMP, Campinas, 2004.

FERREIRA, Júlio Romero. Educação Especial, inclusão e política educacional: Notas brasileiras. In RODRIGUES, Davi. (Org.) **Inclusão e Educação: Doze Olhares sobre a Educação Inclusiva.** São Paulo: Summus Editorial, 2006.

GÓES, Maria Cecília Rafael. Desafios da inclusão de alunos especiais: a escolarização do aprendizagem: sua constituição como pessoa. In GÓES, Maria Cecília Rafael e LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de. (Orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.** Campinas: Autores Associados, 2004, p. 69-92.

KASSAR, Mônica Carvalho Magalhães. Matrículas de Crianças com Necessidades Educacionais Especiais na Rede Regular de Ensino. Do Que e de Quem se Fala. In: GÓES, Maria Cecília Rafael e LAPLANE, Adriana Lia Frizzman de. (Orgs.). **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva.** Campinas: Autores Associados, 2004, p.49-68.

OLIVEIRA, Marta Kohl. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. In Ribeiro, Vera Masagão (Org.) Educação de adultos: novos leitores, novas leituras. Campinas: Ed. Mercado das Letras, 2001, p. 15-43.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. O Trabalho pedagógico na diversidade (adversidade/) de sala de aula. Campinas, *Cadernos Cedes* n. 23, 1989, p. 39-48.

VYGOTSKY, L.S. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1987.

_____. **A Formação Social da Mente.** São Paulo: Martins Fontes, 1988.

_____. **Fundamentos de Defectologia.** Havana: Editorial Pueblo e Educacion. 1989.