

A educação de jovens e adultos e a educação especial: diálogos em uma “cartografia pragmática”

Youth and adult education and especial education: dialogue in a “pragmatic cartography”

Clarissa Haas

cla.haas@hotmail.com - UFRGS

Claudio Roberto Baptista

baptistacaronti@yahoo.com.br - UFRGS

Resumo

O presente texto analisa as trajetórias escolares de jovens e adultos com deficiência, matriculados na modalidade da Educação de Jovens e Adultos (EJA), na Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul (RS), por meio da construção de narrativas de vida. Procurou-se “dar voz” aos jovens e adultos com deficiência, tendo como campo teórico de referência os pressupostos da metodologia de história oral e do pensamento sistêmico. Houve investimento em compreender a articulação entre os sujeitos e as políticas públicas, a partir das histórias de vida de três entrevistados e de uma “quarta” história que narra as regularidades da trajetória escolar do jovem e adulto com deficiência que frequenta a EJA nessa rede. São identificados indícios que sinalizam: as reações críticas dos sujeitos dirigidas às práticas escolares; a intensificação de uma diretriz política de inclusão escolar no RS, embora se observe a tendência em alguns contextos de agrupamentos que concentram exclusivamente os alunos com deficiência.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Educação Especial. Narrativa. Inclusão escolar.

Abstract

This paper discusses the educational history of youths and adults with disabilities who are enrolled in Youth and Adult Education (EJA, in Portuguese), in the State Public Education of Rio Grande do Sul (RS), through the construction of narratives of life. We sought to give these disabled youths and adults a voice, based on theoretical reference from the methodologies of oral history and systems thinking. There was investment in understanding the relationship among subjects and public policies, from the life stories of three interviewees and a fourth story that chronicles the regularities of the school life of disabled youths and adults who attend EJA classes. We identified some evidences that mark: critical reactions of the subjects addressed to school practices; intensification of a policy guideline for school inclusion in RS, although there was a tendency, in some contexts, of groups with only disabled students.

Keywords: Youth and Adult Education. Special Education. Narrative. School inclusion.

A configuração da pesquisa como “cartografia pragmática”

O significativo avanço das últimas décadas¹ nos direcionamentos éticos, pedagógicos e políticos que mobilizam a discussão em torno da educação especial na perspectiva da educação inclusiva, no cenário nacional brasileiro, tem produzido a urgência do refinamento do debate em torno da interface entre áreas historicamente marginalizadas no contexto político nacional, tais como: a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Infantil e a Educação do Campo.

Ocupar-se na academia e no cotidiano escolar de investir na interação e de fazer com que se comuniquem essas subáreas da educação pode ser reconhecido como um ato de apostar na elaboração de uma perspectiva analítica que passa a ser designada como uma “cartografia pragmática”. Esse termo, cuja filiação teórica encontra-se em Félix Guattari (1993), foi incorporado por Philippe Meirieu (2002), que, por sua vez, propõe que o campo de investigação seja tratado de forma criativa, de modo a nos autorizarmos a novas investigações e a uma multiplicidade de posições possíveis:

Cartografia porque permite situar nossos arranjos cotidianos e dar-lhes sentido. Pragmática porque não decide a priori a justeza de cada posição, e sim tenta respeitar seu processo de invenção aleatória e arriscada. (MEIRIEU, 2002, p. 144)

Portanto, neste estudo, ao refletirmos sobre o campo da Educação Especial a partir da Educação de Jovens e Adultos, e vice-versa, compreendemos que estamos a falar de dois planos que, mediante um passado de ausências por parte do Estado, necessitam ser mutuamente gerativos na invenção de possibilidades em prol de um presente e de um futuro.

Philippe Meirieu (2002, p. 145) desdobra o princípio pela busca de novos territórios cartográficos, propondo-o como constructo que confere base à transgressão dos paradigmas científicos como paradigmas éticos e estéticos – o que, a nosso ver, exige o reconhecimento e a responsabilização com os processos em sua amplitude, por todos os agentes ou atores cotidianos, em suas diferentes instâncias de atuação.

Assim, ao buscarmos a comunicação entre as áreas da Educação Especial e da Educação de Jovens e Adultos, exploramos o termo comunicação como uma “instituição social” (WINKIN, 1998), propondo-nos a “dar voz” aos jovens e adultos com deficiência, sujeitos geralmente esquecidos como atores e participantes da relação.

Na cartografia, a atenção não pode centrar-se nos polos A e B, mas na distância entre os polos e nas possibilidades infinitas de percorrer esse trajeto, de modo que transitamos entre as histórias individuais e coletivas considerando suas relações de

afetação. Esse deslocamento do objeto para as relações, de acordo com Capra (1995), configura-se como dimensão central do paradigma sistêmico. Metodologicamente, buscou-se dar visibilidade a esse paradigma por meio de histórias têm extrema sintonia com o pensamento sistêmico-batesoniano². “De acordo com Bateson, as relações devem ser a base de toda definição; a forma biológica é constituída de relações, não de partes, e é assim também que as pessoas pensam” (CAPRA, 1995, p. 63).

Para além de uma escolha metodológica, os movimentos cartográficos vivenciados nessa pesquisa tiveram a pretensão de consolidar-se como uma atitude ética e de coerência com a perspectiva da inclusão escolar; de reconhecimento da alteridade como condição humana em sua legitimidade, sendo necessários novos modos de fazer e de acolher o outro na operacionalização das práticas escolares aos sujeitos que estão “fora do tempo escolar”. A criação dessas novas formas passa por operacionalizar o diálogo e a comunicação entre as áreas (no caso desse estudo, entre a EJA e a Educação Especial), como legítimo, possível e necessário.

Portanto, 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.

O foco da investigação e o percurso metodológico

O direcionamento da pesquisa envolvendo as trajetórias escolares desses estudantes com deficiência, no ensino comum, 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 pertencimento 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, exige um exaustivo investimento do

pesquisador na forma, entendendo que esta se constitui em uma decorrência da construção teórica associada ao objeto.

Especificamente no campo da Educação Especial, as pesquisas amparadas na metodologia de história oral despontam a partir do estudo pioneiro de Glat (1989)³ e auxiliam a consolidar o lugar do pesquisador como potencializador de formas de ver e compreender a deficiência além da incapacidade, a partir do encontro com a perspectiva de olhar do sujeito.

Pela metodologia de história oral, a narrativa da pessoa com deficiência ganha legitimidade. A importância dessa perspectiva associa-se ao reconhecimento de que, 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 atinente à política de educação especial no Brasil, construído ao longo da última década, 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 distinções⁴ 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 pensamento sistêmico e associada à compreensão de que a realidade só existe como narração produzida por um observador.

A partir do pensamento sistêmico, tratado por Vasconcellos (2010) como “novo-paradigmático”, estabeleceu-se uma interlocução com o estudioso inglês, biólogo, antropólogo e pensador Gregory Bateson e com os pesquisadores Humberto Maturana e Francisco Varela. Os autores supramencionados desenvolveram pesquisas sobre a organização da vida, dos sistemas vivos e da condição 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 dos sistemas vivos por meio de uma busca incessante de conexões entre as dimensões do conhecimento que a história da ciência tradicionalmente tem nos apresentado como separadas. O estudioso problematiza o pensamento científico dual responsável pelo fortalecimento de interpretações, tais como: corpo/mente; objetividade/subjetividade; natureza/técnica; matéria/espírito; ciência/arte; razão/emoção. As palavras “relações” e “contexto” são vocábulos bastante caros na sua forma de descrever os padrões e as regularidades da ciência.

Maturana e Varela (2010) ocupam-se em aprofundar os estudos sobre uma ontologia do conhecer, entendendo todo o ser vivo como um sistema organizacionalmente fechado e estruturalmente aberto, à medida que todos os organismos mantêm trocas recursivas e contínuas com o ambiente, por meio da configuração de uma rede de relações tecida a partir de sucessivos processos adaptativos, nomeada pelo autor como “acoplamento estrutural”. Seu pensamento instaura um salto qualitativo na forma de olhar a vida, ao considerar 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).

Portanto, com base no arcabouço teórico que embasa o pensamento sistêmico, afirma-se que refletir acerca das trajetórias de escolarização dos jovens e adultos com deficiência implica valorizar a conexão entre esses sujeitos, seus itinerários escolares e os padrões que regem a vida, reconhecendo a criatividade e a capacidade de auto-organização dos sistemas vivos como a mola propulsora das relações de aprendizagem que se estabelecem em todo e qualquer contexto.

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 em quatro escolas⁵ onde foram realizados

observações e diálogos com as equipes gestoras em busca dos sujeitos da pesquisa. Um momento posterior envolveu a interlocução com os próprios sujeitos entrevistados.

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 se reconhecer a potencialidade deste espaço para atender às necessidades 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). Essa convergência é fruto de um processo histórico de enfrentamento de dificuldades por parte de ambas as áreas, para reconfigurarem-se como modalidades de ensino capazes de garantir os direitos de seus sujeitos, eliminando o viés de política compensatória e assistencialista.

O movimento recursivo que caracteriza a pesquisa em história oral pode se expressar de diferentes maneiras, 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 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 as possibilidades de “ser”, colocando em evidência as singularidades vivenciadas por cada um dos sujeitos na ruptura com aquilo que é esperado diante das 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 e Varela (2010, p. 35), de que “conhecer é uma efetividade operacional no domínio de existência do ser vivo”, ampliando e também restringindo as escolhas quanto aos pressupostos norteadores desta pesquisa. Ao estabelecer este contundente aforismo, esses autores 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, instituíram-se esta reflexão e a transcrição das histórias narradas pelos sujeitos.

Estabelecer uma conversação, independentemente da existência do mesmo domínio linguístico⁶, foi fundamental para propor a abordagem narrativa como uma experiência 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 Sonia⁷, os três personagens principais das narrativas, foi feito o convite para conhecer as teias que amarram, aproximam e distanciam seus modos de viver, de conhecer e de serem alunos. Tendo em vista a limitação imposta pelas dimensões do presente texto⁸, 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, a partir dos indicadores numéricos do Censo Escolar da Educação Básica, o que pode ser 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:

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. (2003, p. 45)

Os movimentos de aproximação com os sujeitos nos sugeriram refletir sobre os conceitos de parte e todo, à medida que entendemos ambas – parte e todo – como dimensões mutuamente geradoras e plenas de complexidade. A pesquisa nos motivou a olhar para os sujeitos a partir de suas histórias individuais e, ao mesmo tempo, reconhecendo-os como extensão de uma história coletiva, delineada pelas políticas públicas nas fronteiras de ação de cada contexto. Esse movimento de investigação permitiu, ainda, fortalecer a necessidade da reflexão acerca das práticas pedagógicas e dos apoios que têm sido possibilitados a esses sujeitos.

“Isso me lembra uma história”⁹: o percurso escolar de Lucas, Pietro e Sonia

3.1. 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), apresenta 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 têm idade semelhante à sua. Em seu histórico escolar, consta a proveniência da 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 Rio Grande do Sul. 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?

Lucas: – 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!

3.2. 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”¹⁰, das 18h00 às 21h00.

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 Down¹¹, o prognóstico e o diagnóstico de que um inevitável atraso em todas as áreas de desenvolvimento conduz a um permanente estado de deficiência mental. A própria autora questiona essa tendência e mostra evidências decorrentes de pesquisa com adultos da qual participam pessoas com essa síndrome que não se constituíram com pessoas com 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 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 boas, 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 tô 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 grau¹². 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 César¹³. Eles passaram para o três. Eu fiquei no dois, m...!!! Eu queria direto pro três. Não deixaram eu subir...

Pesquisadora: – Por quê?

(A resposta de Pietro foi dada em tom de voz exaltada e com muitos movimentos com os braços)

Pietro: – Bobagem. (...) Porque eu não posso, eu pensei, eu tô 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?

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, mas 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 Especializado¹⁴

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. Essa seria uma forma de buscar, como afirma Meirieu (2006), que “todos tenham um papel na obra coletiva” (ibid., p. 62).

3.3. 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: “*Entreí 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 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 escola 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...

Jovens e alunos com deficiência e a oferta escolar na rede estadual de ensino do RS: a “quarta” história

Neste item, dedicamo-nos, de acordo com o objetivo anunciado anteriormente, à “quarta história” ou a história das leituras de regularidades e aproximações entre as narrativas dos três jovens e adultos com deficiência e seus processos de escolarização na rede pública estadual de ensino do RS. Os indicadores numéricos do Censo Escolar da Educação Básica (2011 a 2013) divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), como veremos a seguir, constituíram-se em uma ferramenta de pesquisa importante para delimitar e potencializar as leituras realizadas, tendo sido possível produzir análises de cunho qualitativo a partir desses dados.

A tentativa de compreender como uma política nacional se efetiva em cada estado federado implica reconhecer que essa política assume configurações diferenciadas de acordo com os contextos locais. Ao apresentarmos um panorama da oferta de serviços da educação especial, mantidos pela Rede Pública Estadual do Rio Grande do Sul, considera-se esse panorama em constante movimento, a partir das relações que são travadas dia a dia, em cada cenário escolar, e destacamos a necessidade de se compreender a historicidade dessa rede para entender sua atual conjuntura.

Conforme dados do último censo escolar tornado de conhecimento público (2013), existem, no Rio Grande do Sul, 2.570 escolas distribuídas em 497 municípios.¹⁵ A composição da Rede com relação à oferta de serviços da Educação Especial se caracteriza pela heterogeneidade da natureza operacional, conceitual e paradigmática dos serviços, embora existam sinais evidentes por parte da gestão de uma tentativa de aproximação da política da Educação Especial no estado das diretrizes políticas previstas em âmbito federal. Com relação à oferta de escolarização para os estudantes jovens e adultos com deficiência, há um acréscimo significativo das matrículas na modalidade EJA, no ensino comum, a partir do fechamento gradativo das classes especiais que vem ocorrendo desde 2011¹⁶.

O Gráfico 1, apresentado a seguir, demonstra esse aumento de matrículas em relação às etapas de ensino da educação básica, com destaque conferido à modalidade da EJA. Foram 984 os alunos público alvo da Educação Especial incluídos na EJA em 2011, nessa rede de ensino. Em 2012, o número foi ampliado para 1.215 estudantes, e em 2013 são 1.277 matrículas. Importante ressaltar que mais de 50% das matrículas das

pessoas com deficiência na EJA no Estado do Rio Grande do Sul têm sido ofertadas pela Rede Estadual de Ensino.

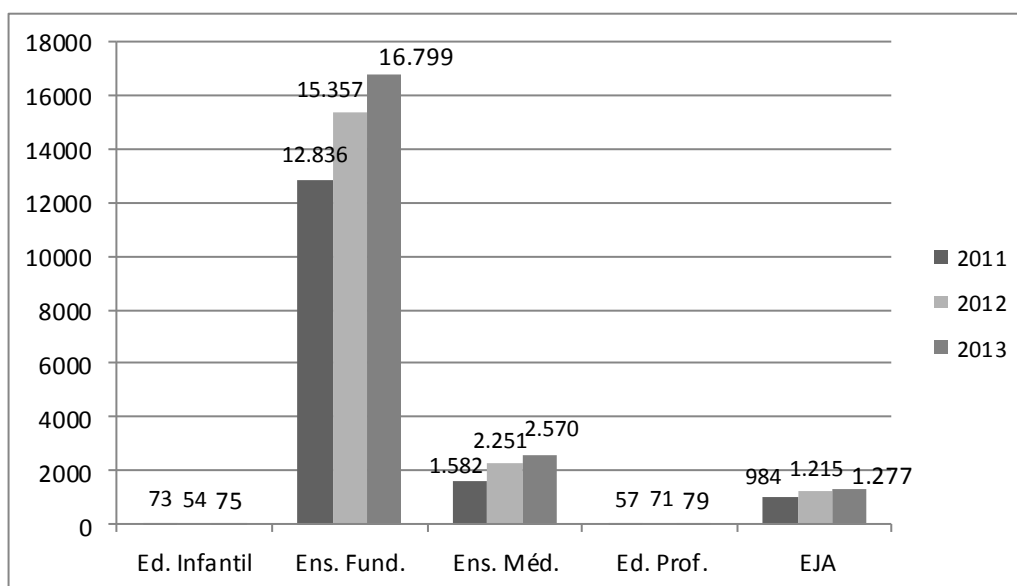


Gráfico 1 – Número de alunos público-alvo da Educação Especial incluídos no ensino comum da Rede Estadual de Ensino do Estado do Rio Grande do Sul, conforme os níveis e modalidades de ensino. Fonte: Elaboração própria dos autores a partir do Censo Escolar da Educação Básica – INEP\MEC – 2011/2013.

As matrículas por escola e etapas ou totalidades da Educação de Jovens e Adultos demonstram que os jovens e adultos com deficiência não têm avançado das totalidades iniciais, sendo muito reduzido o número de alunos que avançam para as totalidades finais do Ensino Fundamental e, principalmente, para as etapas correspondentes ao Ensino Médio.

A oferta da Educação de Jovens e Adultos, mesmo nas regiões onde existem escolas estaduais na zona rural, concentra-se predominantemente na zona urbana. A grande maioria dos jovens e adultos com deficiência que estão na EJA não está incluída no mercado de trabalho, sendo estes dependentes dos pais e/ou do auxílio econômico designado como Benefício da Prestação Continuada – BPC. Suas experiências profissionais, em geral, caracterizam-se por prestação de serviços eventuais no mercado informal.

Ao buscar identificar quem são os jovens e adultos com deficiência em processo de escolarização na modalidade EJA, na Rede Pública Estadual de Ensino do Rio Grande do Sul, elegemos a 1ª CRE – município de Porto Alegre – como o contexto de pesquisa. Essa escolha também se justifica em função dos dados numéricos expressivos mostrando concentração das matrículas desses alunos em algumas coordenadorias regionais de ensino, aos quais tivemos acesso no momento da coleta de dados empíricos para a delimitação do campo empírico da pesquisa¹⁷: os números mais elevados de matrículas de estudantes com deficiência na EJA estavam concentrados na 1ª Coordenadoria

Regional de Ensino – CRE (sede em Porto Alegre – 167 alunos), na 4ª CRE (sede em Caxias do Sul – 100 alunos) e na 19ª CRE (sede em Santana do Livramento – 98 alunos).

No âmbito da 1ª CRE, Porto Alegre, das 257 escolas estaduais, 37 escolas apresentavam a modalidade da EJA e 5 estão caracterizadas como Núcleos de Educação de Jovens e Adultos – NEEJA¹⁸. Desse contingente de escolas, foi possível verificar, a partir dos dados do Censo Escolar de 2011, a concentração das matrículas de alunos com deficiência nas turmas de EJA em 28 estabelecimentos escolares.

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 Educação de Jovens e Adultos é feita no turno diurno e no vespertino, o que passou a constituir-se como dado interessante e merecedor de análise: a configuração do turno da oferta escolar como parte do processo de garantia do acesso das pessoas com deficiência. As reflexões associadas a essa dimensão dizem respeito à possibilidade de escolha dos turnos diurnos como indícios da proteção e do não reconhecimento desses sujeitos como adultos capazes de enfrentar os desafios na escolarização realizada à noite.

Apresentamos esse resgate de um trajeto metodológico para mostrar ao leitor os passos que nos levaram aos entrevistados. Abordar essa temática 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 Estadual do Rio Grande do Sul? As regularidades encontradas nos permitem afirmar que são jovens em sua maioria na faixa etária dos 15 aos 29 anos, oriundos dos espaços escolares exclusivamente especializados e de experiências de fracasso escolar no ensino comum; em sua maioria, com um diagnóstico de deficiência mental ou nomeados apenas como *pessoas com deficiência*, mediante um diagnóstico construído socialmente em função de sua passagem nos espaços substitutivos à escolarização (escolas especiais e instituições especializadas); concentram-se nas totalidades 1 e 2 relativas aos anos iniciais do ensino fundamental, de modo que é comum o encontro de turmas com a configuração de “EJAS especiais”¹⁹ nestas totalidades, pela predominância absoluta de jovens com deficiência

nelas matriculados, principalmente quando consideramos sua concentração em certos turnos.

A idade desse público acompanha a tendência atual da juvenilização da área da Educação de Jovens e Adultos²⁰, sugerindo-nos a reflexão de que estamos a tratar, em sua maioria, de trajetórias escolares ininterruptas, produzidas pelo fracasso escolar, e não mais de trajetórias escolares interrompidas, como conta a história do surgimento da área da EJA. Ao analisarmos os indicadores referentes às tipologias de deficiências dos sujeitos da EJA, observamos que grande parte desse público está identificada com deficiência mental, acompanhando uma tendência que também se expressa no total dos sujeitos que são público-alvo da educação especial e estão incluídos nas classes comuns das escolas regulares da rede estadual de ensino do Rio Grande do Sul. Do total de 1.277 estudantes incluídos nas turmas de EJA (conforme o Censo Escolar da Educação Básica de 2013)²¹ 925 são nomeados com deficiência mental.

Nosso investimento quanto à contextualização das iniciativas de escolarização dos estudantes jovens e adultos com deficiência nessa rede de ensino deve-se à busca de compreensão de que a leitura das políticas educacionais sugere contornos mais amplos. Essa busca tem como meta compreender a processualidade desses movimentos históricos e sua (re)interpretação nos contextos da prática, a exemplo do que propõe Ball (2009):

As políticas são frágeis, produto de acordos, algo que pode ou não funcionar; elas são retrabalhadas, aperfeiçoadas, ensaiadas, crivadas de nuances e moduladas através de complexos processos de influências, produção e disseminação de textos e, em última análise, recriadas no contexto das práticas. (Ball, 2009, p. 102)

Portanto, feita a discussão de alguns dados numéricos que delineiam o panorama atual da política educacional no contexto desse estado, com enfoque nas questões atinentes à escolarização do jovem e adulto com deficiência, entendemos que essa “quarta história” ou narrativa compõe uma história coletiva com grande significado na definição das demandas e implementação das políticas públicas. É possível perceber como as tramas se constituem por meio de uma relação de congruência ou de “co-criação” e “co-determinação” (MARIOTTI, 2000) entre os sujeitos e o espaço institucional, pois os critérios que operaram o encontro com os três sujeitos propõem leituras de uma coletividade bem mais ampla, sendo possível confrontar regularidades na compreensão do alunado com deficiência, nessa rede estadual de ensino, a partir das histórias de Lucas, Pietro e Sonia.

Os sujeitos e as políticas públicas em tessitura cartográfica

Neste momento do texto, reitera-se a premissa organizadora da investigação que foi a base de nossas reflexões – “Isso me lembra uma história!” (BATESON, 1986) – para propor o reconhecimento das conexões entre as histórias que são do plano coletivo e daquele individual, em suas temporalidades e circunstâncias históricas, sucessivas e simultâneas.

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 desencadeados em um contexto, ou seja, em um espaço de relacionamento e interação. Assim, Sonia não é “lerda”; o comportamento vagaroso não está nela, mas se constituiu e se afirma a partir de iniciativas e de comportamentos em contextos de interação, 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 do conhecimento do contexto; 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, estimulando que a vida seja compreendida em sua dimensão ética.

A possibilidade de confrontar os efeitos desta leitura com o contexto mais amplo, o cenário nacional, tem nos sinalizado que esta é uma questão central de norte a sul do país: problematizar as políticas públicas para os jovens e adultos com deficiência. Historicamente, o acesso aos espaços de escolarização tem sido ampliado, mas o que acontece após a presença do aluno por alguns anos na escola, repetindo etapas e avançando em sua idade cronológica?

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 estado do RS e no país. 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 “adultecer”²², 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), mas reconhecendo que seus 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 a 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, questionando seus tempos de vida em relação aos tempos escolares, que parecem constituírem-se de forma desconexa às exigências da vida em cada tempo.

Conforme Arroyo (2012, p. 11), “os alunos nos exigem que repensemos as metáforas da docência e da pedagogia a partir das possibilidades e limites reais de viverem sua infância, adolescência, sua juventude e vida adulta”. Com relação aos jovens e adultos com deficiência, essa leitura de Arroyo ganha ainda maior notoriedade e complexidade, sugerindo o investimento em novas pesquisas.

Percebe-se que continuam, no âmbito institucional da escola, 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 alternativas que reforçam a incapacidade do sujeito, pois não se considera que ele possa ter uma experiência profissional simultânea àquela do tempo de escolarização, por exemplo.

As cenas da EJA vivenciadas nas escolas dessa rede pública estadual também nos suscitaram a problematizar os desenhos e os contornos que assumem a implementação de uma política quando seus desafios se expressam no contexto da prática. Percebe-se claramente a tessitura de uma trama discursiva e cultural, que elege algumas escolas que oferecem a modalidade EJA como “inclusivas”, delegando a essas a atribuição de matricular os estudantes com deficiência.

Com relação à configuração de apoios que recolocam a dimensão da “falta”, como nos parece ser a opção pelo turno diurno²³, bem como a eleição de algumas escolas como “inclusivas” e suscetíveis a acolher os estudantes com deficiência, a partir dos indícios observados no contexto escolar do RS com relação aos efeitos da oferta do turno da EJA na escolarização dos estudantes com deficiência, questionamos: Que tipo de “aposta” estaria em jogo? Qual o direcionamento da experiência escolar que também se colocaria como um impedimento da frequência ao trabalho? Em que medida, ao evitar os desafios do turno noturno, reafirma-se a suposta incapacidade associada à pessoa com deficiência?

O olhar que tende a antecipar o outro e narrar *a priori* suas possibilidades e limitações precisa ser constantemente problematizado na definição das políticas e nas práticas pedagógicas. Retomar nosso compromisso ético-estético com a inclusão escolar e social para todos, fazendo da escola lócus para “criar asas” (como sugerido pela estudante Sonia) continua sendo desafio da escola contemporânea.

Ao resgatarmos nossa proposição inicial, observamos que percorremos o espaço cartográfico da pesquisa como se estivéssemos a desenhar um mosaico de linhas oscilantes que, embora nem sempre na mesma direção, não se anulam; linhas que nos

colocam em relação concomitante com os sujeitos, evocando os diferentes planos das políticas públicas e das práticas pedagógicas.

Finalizamos reafirmando e problematizando a tendência que se expressa na rede pública estadual de ensino do Rio Grande do Sul com relação à escolarização de jovens e adultos com deficiência. Reconhecemos a ampliação do acesso à escolarização desses sujeitos na escola comum, em tentativas que parecem potencializar suas aprendizagens junto aos pares de suas faixas etárias e de resgatar uma dívida histórica que a rede tem com esses sujeitos no que concerne à infantilização e segregação em espaços especializados. Todavia, destacamos a necessidade de problematizar as formas curriculares que tendem a reproduzir uma cultura de homogeneização e de segregação. Quando há a valorização da transversalidade, às políticas públicas educacionais, que envolvem a educação especial e a EJA, cabe o investimento na qualidade das intervenções escolares e na multiplicidade dos apoios pedagógicos. Com relação aos jovens e adultos com deficiência matriculados na EJA, os dispositivos pedagógicos – intervenções e apoios – tornam-se importantes na promoção dos seus percursos de escolarização, à medida que recolocam as contingências que envolvem a discussão da educação especial e da Educação de Jovens e Adultos como questões referentes à educação geral. Além disso, essa leitura ampliada das políticas fomenta os processos escolares inclusivos como decorrentes de uma complexidade de ações que se estendem para além da garantia do acesso às turmas de EJA na escola pública de ensino comum.

Referências

ARROYO, Miguel. *Imagens quebradas* Trajetórias e tempos de alunos e mestres. 7. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2012.

_____. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade pública. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, N. L. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Minas Gerais: Autêntica, 2005. p. 19-50.

BALL, Stephen J. *Ciclo de Políticas/Análise de Políticas*. Rio de Janeiro, 2009. Palestra realizada na Universidade Estadual do Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www.ustream.tv/recorded/2522493>>. Acesso em: 12 nov. 2013.

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

CAIADO, Katia Regina Moreno. *Aluno deficiente visual na escola: lembranças e depoimentos*. Campinas: Autores Associados - PUC, 2003.

CAPRA, Fritjof. *Sabedoria Incomum* Conversas com pessoas notáveis. Tradução de Carlos Afonso Malferrari. São Paulo: Cultrix, 1995.

CARNEIRO, Maria Sylvia Cardoso. O uso de métodos narrativos na pesquisa sobre a deficiência mental: histórias de vida de adultos com síndrome de Down. In: 29ª Reunião Anual da ANPED, 15, *Anais...* Caxambu, 2006, p. 1-15. Disponível em: <<http://29reuniao.anped.org.br/trabalhos/trabalho/GT15-2342--Int.pdf>> Acesso em: 12 nov. 2013.

_____. *Adultos com Síndrome de Down* A deficiência mental como produção social. São Paulo: Papyrus, 2007.

CARRANO, Paulo César Rodrigues. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da “segunda chance”. In: MACHADO, Maria Margarida (Org.). *Formação de educadores de jovens e adultos: II Seminário Nacional*. Brasília: Secad/MEC, UNESCO, 2008, p. 103-118.

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

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

GUATTARI, Félix. *Caosmose: um novo paradigma estético*. Tradução de Ana Lucia de Oliveira e Lucia Claudia Leao. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Ministério da Educação. *Censo Escolar da Educação Básica*. 2011-2013.

HAAS, Clarissa. *Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência: “Isso me lembra uma história!”*. Porto Alegre: UFRGS, 2013, 214f. Dissertação (Mestrado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

_____. Educação de jovens e adultos e educação especial: a (re) invenção da articulação necessária entre as áreas. *Revista Educação*. Santa Maria, RS. v.40, n. 02, p. 347-360. maio/ago. 2015.

MATURANA, Humberto R. *A Ontologia da realidade*. Belo Horizonte: UFMG, 1999.

_____. *Emoções e linguagem na Educação e na Política*. Tradução de José Fernando Campos Fortes. 3. ed. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2002.

MATURANA, Humberto R.; VARELA, Francisco J. *A árvore do conhecimento* as bases biológicas do entendimento humano. Tradução de Humberto Mariotti e Lia Diskin. 8. ed. São Paulo: Palas Athena, 2010.

MARIOTTI, Humberto. Cognição, sociedade e o novo autoritarismo: uma análise de algumas abordagens científicas e suas consequências éticas. *Eccos Revista Científica*. Uninove, São Paulo, v. 2, n. 1, p. 27-43, junho\2000. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=71520105>> Acesso em: 12 nov. 2013.

MELLETTI, Sílvia Márcia Ferreira. O relato oral como recurso metodológico de pesquisas em educação especial. In: Congresso Brasileiro Multidisciplinar de Educação Especial, 3. *Anais...* Londrina, 2003, p. 1092-1093.

MEIRIEU, Philippe. *A pedagogia entre o Dizer e o Fazer A coragem de começar*. Porto Alegre: Editora Artmed, 2002.

_____. *Carta a um jovem professor*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

OUTEIRAL, José. Do adolecer ao adoltecer. In: OUTEIRAL, José; MOURA, Luiza; SANTOS, Stela dos. *Adoltecer: A dor e o prazer de tornar-se adulto*. Rio de Janeiro: 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.

SIEMS, Maria Edith Romano. 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.

SOARES, Andreia Cristina da Silva. O diurno na Educação de Jovens e Adultos: Quem são esses sujeitos? In: 36ª Reunião Anual da ANPED, 18. *Anais...* Goiânia: UFG, 2013, p. 1-16. Disponível em: <http://36reuniao.anped.org.br/pdfs_trabalhos_aprovados/gt18_t_rabalhos_pdfs/gt18_2684_texto.pdf>. Acesso em: 13 nov. 2013.

VASCONCELLOS, Maria José Esteves de. *Pensamento sistêmico: o novo paradigma da ciência*. 9. ed. São Paulo: Papirus, 2010.

WINKIN, Yves. *A nova comunicação: da teoria ao trabalho de campo*. 1. ed. São Paulo: Papirus, 1998.

Submetido em 28\12\2014, aprovado em 18\03\2016

¹ 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. Podem ser destacados como documentos norteadores de tal perspectiva: a Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação 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 à 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, do 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 nº 9394/96, documento no qual a Educação Especial passa a ser considerada uma modalidade transversal aos níveis e etapas de ensino.

² O termo batesoniano trata-se de uma menção direta a Gregory Bateson, um dos autores centrais nesse estudo.

³ Contribuem com as reflexões do presente estudo, prioritariamente, as investigações anteriores de Glat (1989), Glat e Pletsch (2009), Caiado (2003), Carneiro (2006), Meletti (2003), Rosseto (2010).

⁴ Vocábulo cunhado em Humberto Maturana (2002).

⁵ 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. Dentre estas, optou-se por conhecer as quatro escolas com maior número de matrículas de alunos com deficiência na EJA.

⁶ Utilizamos a conceituação de domínio linguístico a partir de Humberto Maturana (1999), 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 distintas perguntas ou modos de ver dos observadores. Para isso, o autor propõe as emoções e a linguagem como fenômenos próprios dos seres vivos, logo, fundantes das relações sociais. A natureza humana emocional caracterizada por diferentes domínios de ações coopera na composição das histórias das relações humanas.

⁷ Nomes fictícios.

⁸ O presente estudo é decorrente da dissertação de mestrado de HAAS (2013), intitulada “Narrativas e percursos escolares de jovens e adultos com deficiência: Isso me lembra uma história!” No texto da dissertação é possível ter acesso a uma proposta metodológica que associa o pensamento sistêmico e a história oral, bem como a um maior detalhamento sobre as trajetórias dos três sujeitos aqui apresentados.

⁹ Expressão presente nos textos de Gregory Bateson.

¹⁰ A oferta neste horário era considerada “vespertina” pela escola, por haver outras turmas a partir da totalidade 3 da EJA, com horário das 19:15 às 22:15 horas. A antecipação do horário de início das turmas da totalidade 1 e 2 nesta escola foi influenciada por sua composição praticamente unânime de estudantes com deficiência.

¹¹ Anomalia genética caracterizada pela alteração no par de cromossomos 21.

¹² O sujeito refere-se à totalidade 3 da EJA.

¹³ Todos os nomes que aparecem neste parágrafo são fictícios.

¹⁴ As diretrizes legais do Atendimento Educacional Especializado estão explicitadas na nota de rodapé 1. Nesse estudo, não investiremos em um detalhamento e em uma análise crítica dessa oferta de atendimento por reconhecermos a complexidade e as especificidades dessa temática, o que caracteriza um novo estudo. Portanto, a sua menção nesse artigo cumpre com duas funções: resgatar a trajetória escolar dos sujeitos envolvidos na pesquisa, recuperando a sua oferta de seus apoios escolares em sua amplitude; sinalizar um território que carece de investimento em pesquisas: a configuração do Atendimento Educacional Especializado para estudantes com deficiência que frequentam a Educação de Jovens e Adultos.

¹⁵ Considerando a abrangência territorial do estado do Rio Grande do Sul, como estratégia de gestão, os 497 municípios estão agrupados em 30 sedes, as Coordenadorias Regionais de Educação.

¹⁶ Conforme dados do Censo Escolar da Educação Básica (2013), existem 78 escolas que ofertam turmas de classes especiais na rede pública estadual de ensino do RS. Essas turmas remanescentes estão concentradas no atendimento aos primeiros anos do ensino fundamental e às tipologias da deficiência mental e da surdez/deficiência auditiva.

¹⁷ O ano de referência da coleta de dados do Censo Escolar da Educação Básica para a delimitação do campo empírico da pesquisa tratou-se do ano de 2011. Portanto, embora seja uma preocupação deste estudo oferecer dados atualizados para análise da política pública de Educação Especial na Rede Pública Estadual do RS, trabalhando com o intervalo temporal de 2011-2013, a ênfase com que se abordam os dados de 2011 deve-se ao fato de esses últimos terem conduzido a produção de critérios de seleção das escolas visitadas e dos sujeitos eleitos como protagonistas da pesquisa.

¹⁸ O NEEJA é um estabelecimento de ensino que não se caracteriza como uma “escola”, no que tange à exigência de regularidade de presença. A oferta de exames supletivos fracionados é feita ao jovem e adulto a partir de uma análise e avaliação de seus estudos formais e informais, realizados ao longo da vida pessoal, profissional e escolar do aluno. O ingresso ao NEEJA caracteriza-se como uma inscrição e representa para o candidato a oportunidade de certificação de estudos, em função da qual ele organiza seus momentos de aprendizagem e avaliações formais na instituição, sem a obrigatoriedade da frequência exigida nos cursos presenciais. Aos Núcleos cabe implementar programas de apoio aos candidatos para as provas, fazendo uso de metodologias próprias.

¹⁹ Estamos tratando como “EJAs especiais” os arranjos curriculares das turmas de EJA que têm se organizado com base na predominância das matrículas de estudantes com deficiência na oferta de acesso ao ensino comum. Portanto, neste caso, a nomeação refere-se a uma prática de intervenção pedagógica que se auto-intitula “inclusiva” de modo simplista, baseando-se unicamente no acesso ao espaço físico.

²⁰ A temática da juvenilização na EJA vêm sendo alvo de muitos estudos ligados à área. Citamos como referência os estudos de Carrano (2008).

²¹ Veja o Gráfico 1.

²² Vocábulo cunhado em Outeiral (2008).

²³ Identificamos um estudo similar e atual que questiona a leitura associativa da escolha do turno escolar aos sujeitos com deficiência no contexto da escola pública do Rio de Janeiro. Trata-se do estudo de Soares (2013).