



## IX CONGRESSO PORTUGUÊS DE SOCIOLOGIA

### Portugal, território de territórios

---

ÁREA TEMÁTICA: Sociologia da Educação [ST]

---

#### **EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADUTOS: REFLEXÕES E PRÁTICAS ACERCA DA INCLUSÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA**

---

FERNANDES, Julyana de Lira  
Mestranda em Educação, Flórida Christian University, [julyana\\_lira@hotmail.com](mailto:julyana_lira@hotmail.com)

---

PEREIRA, Ingrydy Patrycy Schaefer,  
Doutoranda em Sociologia, Faculdade de Economia da Universidade de Coimbra,  
[ingrydymota@hotmail.com](mailto:ingrydymota@hotmail.com)

---

BEZERRA, Hieny Quezzia de Oliveira,  
Mestranda em Educação, Flórida Christian University, [hienyquezzia@gmail.com](mailto:hienyquezzia@gmail.com)

---

SOUZA, Sandra Cristina Moraes,  
Doutoranda em Educação, Universidade Federal Fluminense, [profsandrapsico@hotmail.com](mailto:profsandrapsico@hotmail.com)



### Resumo

A presente comunicação tem como objetivo analisar, a partir do olhar dos professores, o processo de inclusão de jovens e adultos com deficiência na EJA– Educação de Jovens e Adultos, em algumas escolas públicas municipais da cidade de João Pessoa/PB- Brasil. No contexto histórico brasileiro, a EJA sempre representou um espaço de lutas contra a exclusão social. Partindo desse pressuposto, buscamos investigar como outra população também submetida à exclusão (as pessoas com deficiência) está sendo incluída nessa modalidade de educação. Nessa perspectiva, este trabalho teve como base os documentos disponibilizados pela Secretaria de Educação e Cultura da Cidade de João Pessoa, que possibilitaram uma análise do quadro de alunos com deficiência na EJA. Como eixo norteador, este estudo procurou contextualizar essas temáticas a partir do aporte teórico dos Estudos Culturais, focando algumas questões, tais como os tipos de deficiência existentes nas escolas que atuam na modalidade EJA; as principais dificuldades enfrentadas pelas professoras ao trabalharem com o aluno que apresenta algum tipo de deficiência; o nível de evasão e permanência dos jovens e adultos com deficiência na modalidade EJA; o perfil das professoras que atuam na EJA e sua visão com relação à inclusão. O referencial metodológico se deu na realização de entrevistas e da observação da prática de oito professoras que atuam na EJA com alunos com deficiência, distribuídas em cinco instituições da rede de ensino municipal. Os resultados obtidos indicaram a existência de um descompasso entre as políticas inclusivas e as políticas da EJA, favorecendo o desenvolvimento de práticas desvinculadas da realidade dos alunos em foco. Ficou evidente, também, o forte crescimento de alunos com deficiência matriculados nessa modalidade de ensino, indicando que a Educação de Jovens e Adultos se tornou um espaço de inserção para alunos que foram excluídos do ensino regular.

### Abstract

This Communication aims to analyze from the look of the teachers the process of inclusion of young people and adults with disabilities in EJA- Youth and Adult Education in some public schools in the city of João Pessoa / PB Brazil. In the Brazilian historical context the EJA has always represented a space of struggle against social exclusion. Based on this assumption we sought to investigate how other people also subject to exclusion (people with disabilities) being included in this type of education. In this perspective, this work was based on documents provided by the Department of Education and Culture of the city of João Pessoa which enabled an analysis of students with disabilities in the framework EJA. As a guideline this study sought to contextualize these issues from the theoretical framework of Cultural Studies focusing on some issues such as the types of disabilities in schools working in EJA mode the main difficulties faced by the teachers to work with the student who has a disability the level of evasion and residence of young people and adults with disabilities in EJA modality the profile of teachers who work in adult education and their vision of inclusion. The methodological framework was given in conducting interview and observation of practice eight teachers who work in adult education with students with disabilities distributed in five institutions of the municipal schools. The results indicated the existence of a mismatch between inclusive policies and the EJA policies favoring the development of unlinked practical reality of the focus on students. It was evident too the strong growth of students with disabilities enrolled in this type of education, indicating that the Youth and Adult Education became an insertion space for students who have been excluded from mainstream education

Palavras-chave: Educação; EJA; Inclusão; Deficiência.  
Keywords: Education. EJA. Inclusion. Deficiency

[COM0743]



## 1. Introdução

A sociedade contemporânea busca discutir novas formas de aceitação das diferenças. Este tem sido um tema recorrente na mídia, nos ambientes de trabalho, nas escolas, gerando a necessidade de regulamentações, que primam pelo discurso da igualdade, utilizando, no caso da escolaridade, o *slogan* de que “*todos precisam estar na escola*”. Assim, educação para todos é um imperativo presente não só nas legislações brasileiras, como também nos discursos dos principais organismos internacionais (Sardagna, 2007). Diante desse contexto, o tema “inclusão escolar” é apresentado como uma palavra de ordem, sobretudo para os alunos com necessidades especiais, ou alunos com deficiência. Dessa forma, “ao tomarmos a inclusão como o assunto do momento, é interessante pensarmos sobre ela, buscando suas possíveis significações para então operar com as representações que ela carrega” (Acorsi, 2010, pp. 121). Sendo assim, trata-se de um tema bem mais complexo do que aparenta a legislação em vigor, sendo necessário uma maior reflexão a esse respeito.

Ao falarmos em escola, em inclusão/exclusão, é necessário lembrar que a escola moderna é aquela baseada nos ideais iluministas, no sujeito racional, e onde ciência, liberdade e autonomia estariam presentes. Não há, nesse modelo de escola, espaço para o sujeito que não entenda essa racionalidade. Por isso, a aceitação dos alunos com deficiência, nesse modelo, passa pela necessidade de identificar as anomalias, os “anormais”, para, dessa forma, administrar, controlar e supervisionar esses sujeitos.

Esse intento é facilitado pelo poder disciplinar existente nas escolas, que, surgido no século XVII, vem produzindo nas ciências humanas, práticas de controle dos corpos de vários profissionais em instituições, entre elas, a escola. Este tipo de poder ganha repercussão e território na atualidade, pois, além de ser exercido por todos, ele parte do discurso científico de normalização e padronização (Santos, 2011).

Corroborando esse pensamento, poderíamos afirmar que o conceito de inclusão/exclusão surge na modernidade, a partir desse modelo hegemônico de cientificidade, como uma tentativa para demarcar a diferença. A partir dessa demarcação, a diferença poderia ser capturada e nomeada, possibilitando o seu conhecimento, sua classificação e correção, já que é função dela educar a todos (Lopes, 2007).

Porém, vivemos um tempo de crise global, em que os velhos paradigmas da modernidade estão sendo contestados e um novo paradigma emergente se anuncia no horizonte. Esse novo paradigma traz a ideia de que nosso campo de conhecimento é muito mais amplo do que aquele que cabe no paradigma da ciência moderna. Com essa nova reinterpretação do conhecimento, a comunidade acadêmica não pode continuar a pensar em um único modelo de racionalidade científica, se assim o fosse, estaríamos contrapondo-nos a ela, não permitindo o seu avanço.

Nem tampouco, podemos atribuir à ciência um lugar de certezas indubitáveis, pois ela se faz a partir das contestações, incertezas e probabilidades que a envolvem. Dessa forma, a ciência abre espaço para novas conquistas e permite aproximar-se de novas formas de entendimento e produção do conhecimento.

Assim sendo, a inclusão se apresenta como uma possibilidade de abrir espaços, uma forma de combater a segregação social, garantindo a participação de todos na sociedade. Nesse contexto, a escola torna-se uma das maiores representantes dessa tarefa. Ao matricular todos os alunos, sejam eles deficientes ou não, exercita um dever legal, uma vez que o direito de todos os indivíduos à educação está proclamado na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) e reafirmado pela Declaração Mundial de Educação para Todos (1990).

Diante desse contexto, vislumbramos a possibilidade de desenvolver um estudo sobre a inclusão de pessoas que possuem uma dupla vulnerabilidade: deficientes e fora de faixa etária da escolaridade regular e que, por isso, frequentam a EJA. Desse modo, nosso objetivo foi analisar o processo de

inclusão de jovens e adultos com deficiência na EJA, nas escolas públicas municipais da cidade de João Pessoa, a partir do olhar das professoras.

O argumento central desse estudo é o de demonstrar que a Educação de Jovens e Adultos tornou-se ao longo dos anos uma porta de acesso não só aos alunos que abandonaram a escola no tempo regular, mas a todos que são excluídos da sociedade, e que hoje fazem parte dessa modalidade de ensino.

Para tanto, partimos de algumas questões, tais como: Qual a visão das professoras que atuam na EJA com relação à inclusão? Como as professoras conceituam a deficiência?

### **1.1. Situando a Pesquisa**

Entendemos que a prática da pesquisa implica uma opção teórica do pesquisador, escolhemos a de caráter exploratório, considerando que a exploração de um tema constitui o primeiro passo para determinar um trabalho científico. Além disso, embora presente dados quantitativos, esta pesquisa se define como eminentemente qualitativa, pelo fato de permitir ir além da exploração de dados. Tal abordagem nos proporciona participar do fenômeno estudado de maneira contextualizada, impondo construções que vão além da simples observação dos fatos. Segundo Chizzotti,

*a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito. O objeto não é um dado inerte neutro; está possuído de significados e relações que sujeitos concretos criam em suas ações (Chizzotti, 2001, pp.79).*

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

### **1.2. O Percurso**

A pesquisa foi realizada em escolas da rede municipal de João Pessoa, a rede municipal oferece 127 instituições, distribuídas em 09 polos, sendo 89 escolas e 38 CREI.

A rede municipal de João Pessoa conta com 32 (trinta e duas) escolas, atuando na Educação de Jovens e Adultos, nos turnos da manhã e noite<sup>1</sup> distribuída em 09 polos, todas localizadas na zona urbana. O número total de jovens e adultos com deficiência é de 76 alunos. Tais dados referentes ao ano de 2011.

Analisando essas informações, elaboramos uma caracterização dos alunos, contemplando os seguintes aspectos: gênero, idade, tipo de deficiência e ciclo de aprendizagem.

ALUNOS	Nº	%
<b>Gênero</b>		
Masculino	44	57,89
Feminino	32	42,11
<b>Idade<sup>2</sup></b>		
< que 30 anos	43	59,72
30 a 50 anos	24	33,33
> que 50 anos	05	6,95
<b>Tipo de Deficiência<sup>3</sup></b>		
Deficiência Intelectual	33	43,42
Deficiência Física	05	6,58
Deficiência Auditiva	11	14,47
Deficiência Visual	04	5,26
Deficiência Múltipla	02	2,63
Síndrome de Down	02	2,63
Transtorno Desintegrativo da Infância	01	1,32
TDHA- Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade	01	1,32
SEM LAUDO	19	25
<b>Ciclo de Aprendizagem</b>		
Ciclo I	35	46,05
Ciclo II	20	26,32
Ciclo III	10	13,16
Ciclo IV	11	14,47

Tabela 1 - Quantidade de alunos quanto ao gênero, à idade, ao tipo de deficiência e ao ciclo de aprendizagem. Fonte: Dados da pesquisa, 2012.

De acordo com a caracterização realizada, constatamos que em relação ao gênero, 57,89% são do sexo masculino e 42,11%, do sexo feminino. A faixa etária varia de 14 a 63 anos, o que equivale a uma média de idade de 28,56. Com relação ao tipo de deficiência, constatamos que a deficiência intelectual apresenta uma grande predominância (43,42%), e a deficiência auditiva aparece em segundo lugar, com 14,47%. A deficiência física corresponde a 6,58%; a visual apresenta um percentual de 5,26%; a deficiência múltipla e a Síndrome de Down correspondem 2,63% cada e, por último, o Transtorno Desintegrativo da Infância e o TDHA – Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade, a 1,32% cada. Cabe ressaltar que cerca de 25% dos alunos não possuem laudo. É importante frisarmos que esse percentual sofre um acréscimo considerável quando verificamos que, dos 25% dos alunos sem laudo, cerca de 15,78% são, supostamente, alunos com deficiência intelectual. Ou seja, o número de alunos com deficiência intelectual, contabilizando os que não possuem laudo, é de 59,52%.

No que se refere ao ciclo escolar, verificamos que 46,05% dos alunos encontram-se entre o Ciclo de Alfabetização, que corresponde ao 1º ano do Ensino Fundamental, e o Ciclo I que corresponde ao 2º e 3º ano do Ensino Fundamental. No Ciclo II, encontramos cerca de 26,32% dos alunos, pertencentes ao 4º e 5º ano

do Ensino Fundamental; no Ciclo III, o percentual é de 13,16% dos alunos, do 6º e 7º ano do Ensino Fundamental; e no Ciclo IV apresenta-se um percentual de 14,47% dos alunos, correspondentes ao 8º e 9º ano.

Conforme os dados apresentados houve uma pequena diferenciação entre os gêneros: observamos um número maior de homens em relação às mulheres, com cerca de 15,78% a mais de alunos do gênero masculino. Com relação à idade, a média foi de 28,56 com desvio padrão, de 12,98 anos. Em relação ao tipo de deficiência, um dado que chamou a atenção é a grande quantidade de alunos sem um diagnóstico preciso, cerca de 25%, dificultando a atuação dos professores. Quanto aos Ciclos de Estudos, encontramos uma maior incidência no Ciclo I, cerca de 46,05%, o que nos leva a identificar sua presença nos primeiros anos do Ensino Fundamental.

No que diz respeito ao gênero, não há um grande distanciamento, considerando que, diante das exigências do mundo atual, a cobrança por escolaridade é sentida por ambos os sexos, influenciando o retorno à escola, na busca por melhores oportunidades no mercado de trabalho.

Com relação à idade dos alunos na EJA, verificamos a existência de uma heterogeneidade etária. Ou seja, o perfil dos alunos da EJA mudou. Antes tínhamos uma forte referência aos adultos, mas os processos de urbanização das escolas, aliado à defasagem escolar vivenciada no ensino regular, promoveram o ingresso na EJA de jovens que buscam a continuidade de seus estudos.

Em relação ao significativo número de alunos com deficiência intelectual, podemos inferir que, em muitos casos, esses alunos são classificados como deficientes intelectuais apenas por apresentarem um nível diferente de aprendizagem, em relação ao restante da população. Isso tudo reforça o modelo de patologização do fracasso escolar presente nas escolas, em todos os níveis de ensino.

Outro dado que nos surpreendeu está relacionado ao número de alunos sem laudo. Tal fato pode ser atribuído a vários fatores: falta de acesso a especialistas, diagnóstico tardio e/ou questões pessoais, pois alguns pais ficam receosos em levar o laudo à escola, com medo da discriminação que seus filhos possam sofrer.

Em relação a forte presença nos primeiros anos do Ensino Fundamental, essa pode ser atribuída a diversas variáveis, entre elas o número elevado de desistências, promovendo a reincidência no ano seguinte. Além disso, existem casos em que a escola só oferece o primeiro Ciclo, o que leva o aluno a repetição, buscando a sua permanência nessa escola. Outro fato diz respeito à descontinuidade dos estudos: alguns começam a frequentar o ano letivo, mas, por diversos fatores, abandonam a escola. Além de tudo isso, podemos perceber que essa estagnação nos anos iniciais é uma decorrência das trajetórias escolares de insucesso no ensino regular.

## **2. Inclusão e Educação: olhares que se entrelaçam**

Ao falarmos em inclusão e educação, faz-se necessário imaginar quantos olhares seriam necessários para abordar a complexidade deste tema. Sabemos que muito se tem discutido em relação à inclusão, mas temos consciência do muito que ainda falta ser realizado. O processo de inclusão não diz respeito apenas à escola, mas a todos que integram o contexto educativo; considera-se o aluno, o pai, o educador, o gestor, enfim, todos que fazem parte desse processo.

Diante dessa realidade, incluir todos é a grande meta educacional da contemporaneidade. Para que isso aconteça, há a necessidade de incorporação de todos ao sistema, ou seja, todos aqueles que estão fora do ambiente educacional precisam ser incluídos. Para tanto, é necessário que todos sejam matriculados, fazendo parte das estatísticas escolares. Com o intuito de capturar esses indivíduos, o sistema usa de recursos midiáticos, sai a divulgação em propagandas de rádio, televisão, mídia impressa etc., de que a escola está pronta para recebê-los.

Segundo Hattge (2007), todos são chamados a fazer parte da escola, e, quando ele diz todos, não está se referindo somente à inclusão das pessoas com deficiência, mas à inclusão como uma questão mais ampla,



que envolve gênero, raça, etnia, religião, classe social. O sentido que entendemos de inclusão leva a escola a enfrentar, hoje, um dos seus maiores desafios: incluir todos os alunos, promovendo uma educação que respeite as diferenças de cada um em particular, de forma a contribuir para o seu desenvolvimento global e a favorecer a coesão social.

Tendo em vista as definições descritas e partindo do pressuposto de que cada indivíduo compreende a inclusão a partir dos seus conhecimentos e experiências, indagamos as professoras acerca do que elas entendiam por inclusão. Vejamos seus depoimentos:

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

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

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

*É o seguinte: para mim, está na Lei, está na LDB, mas é uma inclusão/exclusão, porque colocam esses alunos na escola, é obrigatório a matrícula né, mas quando eles chegam à escola nem sempre encontram o professor preparado para incluir, aí eles terminam sendo excluídos novamente. Pronto, esse aluno que eu tenho, ele não têm uma deficiência, assim física né? Mas ele tem essa dificuldade de aprendizagem, eu o considero de certa forma excluída. Porque ele não tá aprendendo como deveria. A mãe trabalha o dia todo, não têm tempo de vir conversar, sempre conversa comigo por telefone, a escola, a gente, não tem profissional à noite, para dar um apoio à EJA. Não é a escola, é uma questão do sistema, também, não tem, não anda, e a gente tá sozinho. Então ele tá incluído porque teve acesso a escola, mas na realidade ele está excluído porque a construção do conhecimento não está como deveria ser (Prof<sup>a</sup> Elma).*

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

É interessante refletir que algumas professoras abordam a inclusão como sendo um processo de socialização e acolhimento, oportunizando o convívio de todos, sem restrições. A socialização e o acolhimento, sobretudo de pessoas que sofreram exclusões ao longo de sua trajetória de vida, são aspectos fundamentais para promover o sentimento de pertencimento e de possibilidade de exposições de leituras de mundo apropriadas, através do conhecimento.

No entanto, é necessário ter cuidado para não reduzirmos a inclusão a um desprezioso processo de socialização, pois, dessa forma, estaríamos negando a igualdade de direitos, de permanência e, principalmente, de aprendizagem aos sujeitos da educação (Arcosi, 2010).

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

Nessa perspectiva, devemos tomar cuidado para não banalizar a inclusão, pois a ampliação dessa discussão tem provocado o uso descuidado do termo, resultando no seu enfraquecimento, na sua banalização e, conseqüentemente, na perda de sua força política (Arcosi, 2010). Não podemos reduzir a inclusão, apenas, ao “ato de colocar para dentro”, porque, dessa forma, estaríamos ratificando a ideia de que incluir seria apenas a socialização daqueles considerados excluídos.

De modo geral, as professoras consideram a inclusão uma boa proposta para a educação, especialmente, no que diz respeito ao processo de socialização, porém não basta apenas incluir o aluno em sala de aula, é necessário que haja uma inclusão com responsabilidade.

## **2.2. O Aluno com Deficiência na EJA: um olhar sobre a diferença**

Começamos esse tópico com a seguinte pergunta. Quem são hoje os sujeitos da EJA?

Sabemos que a população da EJA mudou não se limitando apenas às pessoas que abandonaram a escola na idade adequada. Encontramos outros sujeitos, inclusive pessoas com deficiências, que carregam em sua história marcas ainda mais perversas da exclusão social.

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

*para alguns, trata-se de uma categoria que se refere à capacidade de o indivíduo se tornar centro da ação social. Nesse caso, a pessoa humana, por ser dotada da razão é livre e autônoma para agir socialmente. Para outros, trata-se de um conceito que se aplica em situações em que existe o desejo de alguém ser um indivíduo e de se criar uma história pessoa. Nessa perspectiva, o sujeito aparece quando o indivíduo se insurge contra a comunidade e o mercado. Para os pós-estruturalistas essa categoria é uma invenção do Ocidente, pois não há sujeito fora da história e da linguagem, fora da cultura e das relações de poder. Outra forma de se pensar o sujeito social é situá-lo no campo da diversidade e diferença, bem como no contexto das relações sociais de poder (Dias et al., 2011, pp. 52)*

Nesse sentido, compreendemos que definir o sujeito envolve várias percepções. No caso da EJA, é possível percebê-lo situando-o no campo da diversidade e da diferença, pois estamos nos referindo a indivíduos que, como os demais, são marcados por relações de poder, constroem a sua identidade a partir de sua história na sociedade.

Consideramos que, ao falarmos em diferença, não estamos nos referindo apenas aos indivíduos com deficiência, mas a todos que a sociedade classificou como desviantes da norma, os que não se enquadram ao modelo cartesiano: homem, branco, europeu, cristão... Desse modo, buscamos tratar a questão da identidade/diferença sob o olhar menos estruturalista, numa visão contemporânea. Essa visão está presente em Bauman, ao afirmar que,

*todas as sociedades produzem estranhos. Mas cada espécie de sociedade produz sua própria espécie de estranhos e os produz de sua própria maneira, inimitável. Se os estranhos são as pessoas que não se encaixam no mapa cognitivo, moral ou estético do mundo – num desses mapas, em dois ou em três; se eles, portanto, por sua simples presença, deixam turvo o que deve ser transparente, confusão o que deve ser uma coerente receita para a ação, e impedem a satisfação de ser totalmente satisfatória; se eles poluem a alegria com a angústia, ao mesmo tempo em que fazem atraente o fruto proibido; se, em outras palavras, eles obscurecem e tornam tênues as linhas de fronteira que devem ser claramente vistas; se tendo feito tudo isso, geram a incerteza, que por sua vez dá origem ao mal-estar de se sentir perdido – então cada sociedade produz esses estranhos. (Bauman, 1998, pp. 27) (grifo nosso).*

As colocações de Bauman deixam transparecer que a sociedade contemporânea é responsável pela criação de seus “estranhos”. Isso desconstrói a batalha travada ao final do século XX, quando a sociedade moderna buscou identificar o diferente<sup>4</sup>, talvez tenha sido essa a grande batalha travada ao final do século XX. É cabível afirmar que a modernidade tentou abranger a todos ou, melhor dizendo, enquadrar a todos. Dessa forma acreditou-se que seria possível disciplinar toda sociedade.

Ao pronunciar a relação entre indivíduo e sociedade, ambos constituintes do mesmo sistema, em que a diversidade e a individualidade fazem parte de uma unidade complexa, buscamos compreender essa relação a partir da concepção de Morin, que ressalta que

*a diversidade e a variedade dos indivíduos alimenta a diversidade de papéis e dos estatutos, fornecendo à sociedade postulantes chefes, servidores, desviantes, marginais; ela não se dispersa ao acaso (o que desorganizaria a sociedade por entropia<sup>5</sup>), mas integra-se na hierarquia e no papel duma forma semialeatória, o que produz certa maleabilidade auto-organizadora (ordem/desordem). Digamos mesmo que a diversidade individual, num certo sentido, coproduz a diferenciação hierárquica do estatuto e do escalão em que esta se insere (Morin, 1973, pp. 37). (grifo nosso)*

De certo modo, Morin expõe que a diversidade e a variedade de indivíduos sempre existirão. É um fenômeno natural, estabelecido pela evolução de uma espécie sobre a outra. É através dessa diversidade e variedade que a sociedade se alimenta, criando e recriando seus estatutos, modelos e escalões, por que não dizer, classes sociais, onde as hierarquias se estabelecem. Dessa forma, a sociedade organiza os seus papéis sociais, estabelecendo os que irão pertencer a uma determinada camada social e quais irão ser excluídos dela. Para que isso aconteça, busca demarcar os desviantes, os estranhos, os diferentes, os marginais, ou seja, todos aqueles que precisam ser marcados pelo selo da sociedade.

Essa tentativa de demarcação busca apontar, diferenciar e identificar o outro. A identificação serve para nomear e categorizar o diferente, verificando, assim, qual é o passível da normalidade ou não. Seguindo essa linha de pensamento, Lopes afirma que:

*assim como a diferença pode ser exaltada e desejada em situações pontuais, ela também pode ser indesejada e apontada como uma condição vivida somente por alguns nominados e identificados como problemas, como exóticos, anormais (Lopes, 2007, pp. 12).*

Percebemos que, dependendo da situação, a diferença ganha inúmeros significados, cada um de acordo com as relações de poder presentes na situação, daí a necessidade de nomeá-la e categorizá-la, pois, só assim, podemos incluí-lo numa perspectiva do aceitável. Para ampliar essa discussão, Woodward (2009) observa que as identidades são fabricadas por meio da marcação da diferença. Isso ocorre tanto por meio de sistemas *simbólicos* de representação, quanto por meio de formas de exclusão.

A demarcação dessa diferença, como já citado anteriormente, encontra-se nas relações sociais; que o sistema classificatório aplica o princípio da diferença na tentativa de estabelecer uma ordem social. Essa classificação parte do agrupamento dos indivíduos a partir de suas características, o que leva a formação de dois grupos antagônicos, nós e eles. Ou seja, os que pertencem ao grupo dos inseridos na sociedade e o grupo dos que não são possuidores das mesmas características do grupo anterior, sendo assim, excluídos da sociedade.

Face ao exposto e na tentativa de introduzir um olhar sobre os jovens e adultos com deficiência, inseridos na EJA, tentaremos abordar algumas discussões a respeito dessa temática.

Com relação à existência de alunos com deficiência em salas de aula da EJA, no deparamo-nos com os seguintes depoimentos:

*Tenho um aluno com dificuldades de aprendizagem, eu nem sei se a gente pode classificar como deficiência. Ele não lê, no Ciclo II, que corresponde a 3º e 4º ano, ele estudou comigo desde o ano passado. Eu procurei conversar com a mãe o ano passado e não consegui, ele tem entre 14 a 15 anos, vem todos os dias para sala de aula, não lê, agora que ele tá conhecendo algumas letras. Esse ano, consegui falar ao telefone com a mãe dele, ela me falou que tem um laudo de dificuldade de aprendizagem, ela acha que ele está desenvolvendo um pouquinho, depois que está aqui comigo, mas ele não lê e realmente eu não sei como fazer intervenção, não tenho preparo para ajudar esse aluno. Assim, eu tento estar sempre próxima dele, mas precisa de um atendimento, e a escola não tem atendimento especializado à noite (Profª Elma).*

*Aqui, à noite nós temos deficientes físicos, auditivos, de baixa visão, e tem também uns que a gente crê que tenha hiperatividade e também déficit de aprendizagem e de atenção, só que não tem laudo, não são diagnosticados, mas que a gente sabe pela experiência de vida, que existe algo (Profª Elisangela).*

*Tenho dois alunos com surdez e tenho um mental, mental leve, porém, não detectado pelos especialistas, mas pelo acompanhamento que tem através do SOE; é um leve, mas ele já está se descobrindo, já está lendo alguma coisa, quando ele chegou aqui não conhecia nem letras, mas já está tendo um bom desempenho de aprendizagem. E tenho também um aluno especial, um esquizofrênico (Profª Elvira).*

Essas falas deixam transparecer que as professoras estão apreensivas em relação ao laudo/diagnóstico. Essa preocupação em nomear as diferenças é uma decorrência do modelo clínico ainda presente na escola. Esse modo de olhar o outro, a partir de um laudo específico, representa a maneira de ver, normatizadora e classificatória da sociedade moderna. A esse respeito, Jesus & Alves (2011) discutem que uma das maiores expectativas da escola quanto à matrícula, ao acesso e à permanência do aluno com necessidades educacionais especiais por deficiência, diz respeito à apresentação do laudo como identificação. Dessa forma, as políticas públicas instituídas/instituintes nos levam a perguntar: quem são os sujeitos dessa modalidade de educação ou da perspectiva de inclusão?

Há, portanto, uma necessidade, por parte da sociedade, em categorizar os alunos, a partir de suas deficiências: baixa/visão, cegueira, deficiência auditiva, surdez, deficiência múltipla, deficiência física, altas habilidades/superdotação, condutas típicas, autismo, deficiência mental e Síndrome de Down (Jesus & Alves, 2011).

É importante enfatizar que a sociedade, através dos seus processos de reconhecimento de identificação e diferenciação, constrói os contornos demarcadores das fronteiras entre aqueles que representam o dito normal/saudável e aqueles que representam o dito anormal/diferente (Santos, 2009).

Para Gentili (2001), a anormalidade torna os indivíduos visíveis, ao mesmo tempo em que a normalidade costuma ter a faculdade de ocultá-los. O normal torna-se cotidiano. E o cotidiano desvanece-se ante a percepção como produto de sua sempre tendenciosa naturalização.

Assim, para melhor compreendermos a relação entre EJA e deficiência, buscamos saber qual o significado da deficiência atribuído pelas professoras. Vejamos o que elas disseram:

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

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

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

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

A partir das falas dos professores, podemos inferir que elas tentam conceituar a deficiência a partir do olhar da diversidade. Nesse sentido a Profª Elisa em sua fala, diz: “*É apenas uma dificuldade, todos nós somos deficientes em alguma coisa, eu acho que o fato em usar óculos, já é uma deficiência*”. Ela deixa clara a tentativa de reduzir a diferença a mera diversidade, demonstrando que todos são diferentes. Essa colocação é fruto de uma visão puramente clínica, que trata a deficiência apenas como uma limitação fisiológica. Outro ponto que merece destaque encontra-se na seguinte fala: “*agora tem algumas dificuldades que exigem mais de nós, por exemplo, a mental, precisa de um cuidado especial*”; implica dizer que, como se trata de uma deficiência mental, essa sim, exige mais conhecimento, maior atenção e cuidados especiais.

A Profª. Elizabeth reporta-se à deficiência como sendo uma limitação, demonstrando a representatividade dessa visão, por parte das professoras. Além disso, é importante frisar a seguinte colocação: “*o termo não é mais portador de deficiência, porque portar alguma coisa é algo que hoje você pode portar e amanhã não estar mais. A questão de ser uma pessoa com deficiência é porque ela carrega consigo essa deficiência sempre*”. Percebemos apenas a mudança de palavras “portar” e “carregar”, pois ambas apresentam o mesmo sentido e a mesma conotação, expressam o peso da diferença. A Profª Eliane nos traz o olhar de invisibilidade, ao dizer: “*deficiência é um estado de espírito*”, ela desconsidera a deficiência, pois, ao tratá-la como algo meramente espiritual, ela a torna invisível, apagando as suas características.

As falas denotam o receio por parte das professoras, de definirem o que seja deficiência: algumas a consideram como algo passível de normatização; então, tentam explicá-lo como sendo algo peculiar a todos, de acordo com o grau de deficiência, seja ela leve ou pesada, mas quando isso não é possível, nos sentimos impotentes diante das situações. Tudo isso está associado à falta de clareza nas políticas públicas, à ausência de condições materiais, humanas e de capacitação dos professores, para atuarem na perspectiva da inclusão.

A partir desses depoimentos, podemos perceber como a definição de inclusão é abrangente e complexa, embora assente sempre sobre o modo de perspectivar a educação, considerando o que existe e o que poderá vir a tornar-se realidade. Ela pode ser vista como o empenhamento em reestruturar o programa da escola, adaptando-o à diversidade dos alunos. Centra-se numa nova perspectiva de necessidades educativas especiais, contrapondo integração e inclusão precisamente no fato de se deslocar o objeto de intervenção, até aqui centrada no aluno, para a intervenção centrada no currículo e para os fatores organizacionais da escola (Almeida & Rodrigues, 2006).

Diante de todo esse contexto, compreendemos que esse terreno trilhado em busca de uma “*educação para todos*” é muito arenoso, recheado de atalhos, camuflado de intenções, cerceado por políticas públicas obsoletas e práticas desvirtuadas da realidade.

Enfim, para que haja uma política verdadeiramente inclusiva, precisamos entender que o binômio inclusão/exclusão é uma criação social, portanto, só haverá mudanças quando a sociedade mudar a sua maneira de olhar o diferente.

### **3. Considerações Finais**

Os depoimentos das professoras apontam para questões importantes a serem discutidas a respeito da inclusão de alunos com deficiência na EJA. Observamos que a relação entre EJA e deficiência ainda é tímida, se tomarmos como base as pesquisas realizadas sobre o tema. Os dados levantados nesta pesquisa relatam um significativo percentual de matrículas de alunos com deficiência na EJA, com tendência a aumentar. Esse aumento é decorrente de vários motivos, dentre os quais podemos considerar: o fechamento das classes especiais, ocasionando a inserção desses alunos em outros espaços, como também a política inclusiva ofertada pelas instâncias governamentais, favorecendo a reinserção desses alunos no ambiente educacional.

Nesse sentido, percebemos que as políticas inclusivas tentam corrigir a fragilidade de uma educação, considerada para todos, mas que continua categorizando os indivíduos. Uma demonstração disso é a focalização de políticas educacionais direcionadas a grupos específicos da sociedade, buscando compensar e/ou reparar situações de exclusão educacional, ocorridas no passado, como é o caso da Educação de Jovens e Adultos.

Para isso, o governo, através de suas secretarias, vem articulando inúmeras estratégias que viabilizem o acesso de jovens e adultos com deficiência à sala de aula, os quais foram excluídos dos espaços educacionais regulares, para que eles tenham o direito à escolarização na EJA. Essa articulação transformou a Educação de Jovens e Adultos em um espaço de “inclusão” de pessoas com deficiência, com a função de reparar os erros cometidos pela educação básica, desenvolvendo ações antes de responsabilidade das classes especiais.

Sendo assim, escola e professores buscam se adequar a essa nova exigência, porém são muitos os impasses para que a escola trabalhe numa perspectiva inclusiva. Cabe lembrar que a definição de inclusão é muito abrangente, portanto, ela não deve ser entendida apenas como sendo uma reestruturação da escola, adaptando-se à diversidade dos alunos, nem tampouco, ela deve ser compreendida como sendo o oposto da exclusão.

Em relação às questões formuladas, os dados mostraram que a inclusão ainda é percebida como um processo de socialização. Apesar da importância indiscutível do espaço educacional no desenvolvimento social, é inaceitável reduzi-la a esta dimensão, porque, assim, estaríamos ignorando a escola enquanto campo de saber e construção do conhecimento. Ou seja, estaríamos negando ao aluno com deficiência as demais dimensões educativas que permeiam o processo formativo do aluno.

Com relação ao olhar das professoras sobre a inclusão, os comentários expressaram a vontade de proporcionar uma prática inclusiva. Esse desejo pode ser depreendido de todos os discursos; no entanto, algumas professoras enfatizaram a existência de lacunas, seja em relação às políticas inclusivas, como também à formação e preparação dos professores para atuarem nessa perspectiva. Mesmo diante de tantos desafios, as professoras são otimistas e acreditam no potencial da educação inclusiva.

### **Referências**

Acorsi, Roberta (2010). “Inclusão: (im)possibilidades para a educação”. In: Lopes, Maura Corcini & Fabris, Elí Henn (Orgs.), *Aprendizagem & Inclusão: implicações curriculares* (pp. 177-193). Santa Cruz do Sul: EDUNISC.

Almeida, Alcinda & Rodrigues, David (2006). “A percepção dos professores do 1º C.E.B. de educadores de infância sobre valores inclusivos e as suas práticas”. In: Rodrigues, David (Org.). *Investigação em Educação Inclusiva* (pp. 7-44). Cruz Quebrada: F.M.H Edições.



- Bauman, Zygmunt (1998). *O Mal-Estar da Pós-Modernidade*. Rio de Janeiro: Zahar.
- Chizzotti, Antonio (2001). *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez.
- Dias, Fernanda Vasconcelos, et. al (2011). “Sujeitos de Mudanças e Mudanças de Sujeitos: as especificidades do público da Educação de Jovens e Adultos”. In: Soares, Lêoncio (Org.). *Educação de Jovens e Adultos: o que revelam as pesquisas* (pp. 49-82). Belo Horizonte: Autêntica Editora.
- Gentili, Pablo (2001). “Escola e Cidadania em uma Era de Desencanto”. In: Silva, Shirley & Vizim, Marli (Orgs.). *Educação especial: múltiplas leituras diferentes significados*. Campinas: Mercado de Letras.
- Hattge, Morgana Domênica (2007). “A gestão da inclusão na escola: estratégia de controle e risco social”. In: Lopes, Maura Corcini & Dal’Igna, Maria Cláudia (Orgs.) *In/exclusão: nas tramas da escola* (pp. 189-200). Canoas: Ed. de ULBRA.
- Jesus, Denise Meyrelles & Alves, Edson Pantaleão (2011). “Serviços educacionais especializados: desafios à formação inicial e continuada”. In: Caiado, Katia Regina Moreno; Jesus, Denise Meyrelles de; Baptista, Claudio Roberto (Orgs.). *Professores e educação especial: formação em foco* (pp. 17-28). Porto Alegre: Mediação.
- Lopes, Maura Corcini ; Dal’Igna, Maria Cláudia (2007). *In/exclusão: nas tramas da escola*. Canoas: Ed. de ULBRA.
- Santos, Boaventura de Sousa (2011). *Para um novo sendo comum: a ciência, o direito e a política na transição paradigmática*. 8. ed. São Paulo: Cortez.
- Santos, Iolanda Montano dos (2009). “Um corpo mais perfeito”. In: Lopes, Maura Corcini & Hattge, Morgana Domênica (Orgs.). *Inclusão escolar: conjunto de práticas que governam* (pp. 69-88). Belo Horizonte: Autêntica.
- Sardagna, Helena Venites (2007). “Políticas de Educação para Todos: um imperativo nos Sistemas de Ensino”. In: Lopes, Maura Corcini & Dal’Igna, Maria Cláudia (Orgs.) *In/exclusão: nas tramas da escola* (pp. 173-188). Canoas: Ed. de ULBRA.
- UNESCO. Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948). Paris, 1948. Recuperado em 14 de junho, 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/>.
- UNESCO (1990). Declaração Mundial sobre Educação para Todos: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem. Recuperado em 14 de junho, 2012, de <http://unesdoc.unesco.org/images/0008/000862/086291por.pdf>.
- Woodward, Kathryn. (2009). “Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual”. In: Silva, Tomaz Tadeu da (Org.) *Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais* (pp. 7-72). Petrópolis: Vozes.

---

<sup>1</sup> A Escola Frei Albino faz parte de uma experiência piloto que oferece uma turma de EJA no turno da manhã.

<sup>2</sup> Com relação à idade dos sujeitos há uma diferença entre o número de alunos com deficiência que é de 76 e quantidade retratadas no quadro. Tal fato ocorreu, pois na tabela disponibilizada pela SEDEC não constava a idade de 04 sujeitos.

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

<sup>4</sup> O termo “diferente”, aqui, refere-se a todos que foram excluídos pela sociedade, inclusive os alunos com deficiência na EJA.

<sup>5</sup> Medida da variação ou desordem em qualquer sistema.