

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS e ALUNOS COM NECESSIDADES EDUCATIVAS ESPECIAIS: VERSÕES E INSERÇÕES

FONSECA, Mirella Villa A. T. – UNIDERP/MS

RESUMO: Este trabalho expõe uma análise e considerações sobre a Educação de Jovens e Adultos em Mato Grosso do Sul e, em particular, sobre a escolarização do jovem/adulto com necessidades educativas especiais, matriculado em escolas estaduais em Campo Grande/MS. A hipótese considerada é a de que este aluno participa da construção do seu saber e as finalidades da escolarização se ampliam e se diferenciam no processo, contribuindo para a melhoria da sua qualidade de vida. Metodologicamente foram analisadas as **versões** dos programas relativos à Educação de Jovens/Adultos com deficiência mental, implantados a partir de 1997 no Estado de Mato Grosso do Sul, identificando, no interior da escola, os avanços alcançados na escolarização deste alunado, sendo utilizados os aportes da pesquisa qualitativa e a técnica da entrevista semi-estruturada. O universo de pesquisa parte da conclusão do trabalho de mestrado realizado no período de 2000-2002 na UFMS, que concentrou os estudos, particularmente, no município de Campo Grande/MS, podendo ser ampliado para todas as escolas públicas da rede estadual, onde funcionam as salas de EJA. Como prévia conclusão observamos que: os programas de EJA sofreram avanços nas **inserções** dos alunos com deficiência, dado o processo de *inclusão*. Por outro lado, não se pode atribuir à escolarização o poder de, isoladamente, garantir o exercício pleno da cidadania. Isso seria desconhecer o poderoso processo de exclusão social em que vive o indivíduo não escolarizado ou *deficiente*, determinado pela estrutura social e não simplesmente pela educação.

PALAVRAS-CHAVE: educação, jovens e adultos, deficiência mental.

1. OBJETIVO / JUSTIFICATIVA / REFERENCIAL TEÓRICO:

O interesse inicial para abordarmos o tema sobre a escolarização de jovens e adultos com deficiência mental¹ partiu da conclusão do *Curso de Especialização em Educação Especial. – Desenvolvimento e Aprendizagem* - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, em 1997, com a apresentação do trabalho monográfico – A ESCOLARIZAÇÃO DO JOVEM/ADULTO COM DEFICIÊNCIA MENTAL: UM OLHAR SOBRE A “SUPLÊNCIA ESPECIAL”.

Ao concluirmos este trabalho observamos que a maior evidência que ele traduziu é que o trabalho de pesquisa não se conclui, uma vez que nos permitiu observar que a escolarização do jovem/adulto com deficiência mental não se realiza somente através da retórica de propostas, é preciso encarar a realidade das dificuldades da implantação de uma Política Educacional, localizadas nos inúmeros obstáculos para a sua realização e nos limites do processo educacional como um todo.

¹ Neste trabalho utilizaremos o termo deficiência mental em detrimento a retardo mental, por acompanharmos as referências dos documentos oficiais, bem como das Políticas da Educação Especial.

Como elemento participativo do serviço, atuando na época – 1997 - como técnica na área da educação especial, pudemos observar que muitas vezes o que se escreve em propostas educacionais definitivamente não é efetivado na prática pedagógica.

No processo de análise desenvolvido por ocasião da pesquisa, constatei que a escolarização do jovem/adulto com deficiência mental caminha a passos lentos e que os motivos alegados para sua morosidade diferenciam-se da sua própria caracterização.

Fomos buscar então, ao iniciarmos o curso de mestrado pela UFMS, o aprofundamento teórico para a compreensão dos processos e das finalidades da escolarização do jovem e adulto com deficiência mental e permeamos os caminhos da prática efetivada, dando voz aos próprios alunos matriculados em escolas estaduais.

Ao tomar este enfoque, esta pesquisa possibilitou uma reflexão particularmente desafiadora acerca dos problemas enfrentados por pessoas com deficiência mental em sua escolarização. Por outro lado, também, possibilitou compreender, por meio dos relatos verbais do aluno, se as necessidades que determinam a construção do saber escolar se ampliam e se diferenciam no processo, contribuindo para a melhoria da vida prática deste aluno.

A possibilidade de aprofundamento teórico nos fez refletir sobre as relações entre a vida comum e os movimentos de tempo e espaço da educação de jovens e adultos.

Minha trajetória profissional como pedagoga sempre indicou caminhos para a educação especial. Nossa função com técnica pedagógica do Centro Integrado de Educação Especial², envolveu principalmente a área de orientação, porém, absorveu também, ações de avaliação e encaminhamentos do alunado com deficiência, além de capacitação dos professores.

Desde o momento que assumimos tal função, tanto na atuação como técnica pedagógica, como também na posição de pós-graduanda, evidenciaram, ao nosso olhar, as dificuldades do processo educacional para pessoas com deficiência mental.

Nesse contexto, pudemos participar dos desafios que imperam na área da educação especial, traduzindo não ser tão simples assim efetivar uma proposta de escolarização para pessoas com deficiência mental.

O interesse no ensino para jovens e adultos, na área que envolve a educação especial, tem aumentado substancialmente devido à vários fatores, que entre outros, emerge na atualidade a preocupação de oferecer às pessoas com deficiência suas reais possibilidades,

² Órgão público do Estado de Mato Grosso do Sul, responsável pela Educação Especial em 1997 e 1998.

uma vez que os discursos sociais e políticos estão imbuídos da defesa de uma *sociedade inclusiva*.

A concepção de *sociedade inclusiva* exige novas tendências da Educação apresentando muitas propostas de avanço em direção à construção de uma concepção de cidadania voltada para o desenvolvimento pleno da pessoa, seu preparo para o exercício dessa cidadania e sua qualificação para o trabalho. Esta concepção, em torno da qual nós, profissionais de Educação, temos trabalhado, encontra-se contemplada na Constituição de 1988, que reafirma a Educação como direito de todos e dever do Estado e da família, a ser promovido e incentivado com a colaboração da sociedade.

A Lei de Diretrizes e Bases (L.D.B.) 9394/96, expõe a necessidade de desburocratizar a Educação, promovendo a descentralização do sistema e imprimindo maior autonomia aos estados, municípios e às escolas. Essas medidas facilitarão o alcance de alguns objetivos: promover a integração do aluno na rede cultural e tecnológica da atualidade, à medida que procura oferecer condições que potencializem as capacidades individuais e disponibilizem recursos para uma escola mais eficaz.

As propostas de escolarização para jovens e adultos com deficiência mental são quase inexistentes e observa-se que a retórica, engajada nos mais recentes documentos, ainda está distante da realidade.

Procuramos, através de estudo, observação e análise, compreender as propostas oferecidas pela Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul, na relação entre ensino regular e ensino especial, visando verificar como as propostas educacionais oferecidas para jovens e adultos com deficiência mental, têm atendido às necessidades de escolarização deste alunado.

Desta forma, este trabalho tem como objetivos:

- Desvelar os fatores implicados nos conteúdos dos projetos de escolarização de jovens/adultos com deficiência mental em confronto com a prática efetivada.
- Realizar um estudo exploratório dos procedimentos didáticos/pedagógicos, no processo de escolarização de jovens/adultos com deficiência mental em MS.
- Analisar, por meio dos relatos verbais do aluno J/A DM, o processo de escolarização oferecido pelas escolas da rede estadual.

Primeiramente recorreremos a uma pesquisa bibliográfica, onde buscamos os documentos pertinentes ao tema, sendo de que, serviram como objeto de análise inicial, duas propostas de ação da Secretaria de Educação do Mato Grosso do Sul, quais sejam:

- “*Curso de Suplência de Educação Geral do Ensino de 1º Grau – Séries iniciais 1ª a 4ª série para portadores de necessidades especiais*” – 1997.
- “*Curso de Educação Inclusiva para Jovens e Adultos*” – 1998.

Posteriormente, com o advento de uma nova estrutura administrativa para o Estado de Mato Grosso do Sul, a pesquisa documental analisamos o documento:

- “*Curso de Educação de Jovens e Adultos / MS*” – 2001.

Foram também considerados os estudos teóricos referentes à educação e jovens e adultos no contexto geral da educação, além da conceituação e escolarização da pessoa com deficiência mental. Sendo ainda, analisados os documentos existentes (Propostas, Subsídios, etc.) referentes ao atendimento deste alunado.

O próprio processo de pesquisa traduziu a necessidade de análise qualitativa, anunciando objetivos de participação e transformação.

A pesquisa qualitativa possibilita entender a relação dinâmica e a interdependência que existem entre as pessoas e o mundo real, o vínculo indissociável que há entre o mundo objetivo e a subjetividade do homem. Assim, o conhecimento é concebido como produto das relações sociais estabelecidas historicamente entre os homens e entre esses com a natureza.

Recorrendo aos estudos históricos da educação constatamos que as relações sociais estabelecidas, muitas vezes são determinadas pelo poder econômico, sendo que este é determinante na condução de políticas públicas e que, ao tentarem refletir os anseios da maioria da população em sua teoria, afastam-se, na prática, de ações inovadoras.

Ferreira (1998) afirma que o caráter embrionário do processo de escolarização da pessoa com deficiência pode ser ilustrado pela dificuldade de se construir uma sintonia de pensamentos e ações conjuntas dos diversos segmentos sociais e/ou instituições envolvidos. Os esforços com relação à problemática da pessoa com deficiência estiveram sempre descontextualizadas na medida em que não são correlacionadas nem com o desenvolvimento da educação em geral, tão pouco com as transformações sociais, políticas e econômicas porque passaram as diversas transformações sociais.

Podemos então perceber que as relações entre economia, educação e sociedade foram determinando o papel que a educação escolar deveria cumprir, de acordo com os interesses econômicos-políticos dominantes em diferentes momentos históricos. A neutralidade da educação escolar perante reprodução das desigualdades sociais foram e ainda estão sendo estudados e muito debatidos.

Em relação à Educação Especial, os debates sobre as desigualdades sociais, sobre as diversidades, sobre as pessoas com deficiências, seus direitos e possibilidades foram intensamente fomentados na última década.

Muitos movimentos atribuíram caráter especial a educação de pessoas com deficiência, destacando-se a Declaração Mundial sobre Educação para Todos (Jomtien – Tailândia/1990) que expõe entre outros itens: satisfação das necessidades básicas de aprendizagem; ampliação dos meios e do raio de ação da educação básica, em respeito as diferenças individuais; fortalecimento da alianças entre as autoridades responsáveis pela educação, fortalecimento da solidariedade internacional; oferecimento de ambientes adequados a aprendizagem.

A Declaração de Salamanca (Espanha/1994), que coloca princípios, política e prática para as necessidades educativas especiais, reafirma o direito de todas as pessoas à educação, independente das suas diferenças particulares; recorda as normas uniformes sobre igualdade de oportunidades para pessoas com deficiência, observa a maior participação dos governos, de grupos de apoio de pais e da comunidade e, principalmente, de pessoas com deficiências, no esforço de melhorar-lhes o acesso ao ensino.

Destacam-se ainda, a Constituição Federal Brasileira (1988) que garante a educação como direito de todos, instituindo no inciso III, do Artigo 208, do Capítulo III que “[...] o atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência deve ser, preferencialmente, na rede regular de ensino, em igualdade de condições com qualquer outro alunado”.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96, vigente no Brasil, destinou para Educação Especial o Capítulo V:

Art. 58. Entende-se por educação especial, para os efeitos desta lei, a modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino, para educandos portadores de necessidades especiais.

[...]

Art. 59. Os sistemas de ensino assegurarão aos educandos com necessidades especiais:

I – currículos, métodos, técnicas, recursos educativos e organização específicos, para atender às suas necessidades;

II – terminalidade específica para aqueles que não puderem atingir o nível exigido para conclusão do ensino fundamental, em virtude de suas deficiências, a aceleração para concluir em menor tempo o programa escolar para os super dotados;

III – [...]

IV – educação especial para o trabalho, visando à sua efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo, mediante articulação com os órgãos oficiais afins, [...].

Já a Política Nacional de Educação Especial (1994) expõe algumas dificuldades que ainda persistem na educação de crianças, jovens e adultos com deficiência, entre estas podemos destacar:

Dificuldades do sistema de ensino em viabilizar a permanência do portador de necessidades educativas especiais, na escola.

Indefinição quanto a critérios para o término do processo escolar para portadores de deficiência, particularmente a mental, [...]. (PNEE, p. 32).

Então, apesar de se registrarem conquistas no discurso das políticas educacionais, podemos observar que a escolarização de pessoas com deficiência mental, ainda se depara com estas e outras dificuldades, confirmadas na realidade quando nos deparamos com a falta de estrutura para assegurar à esta pessoa o acesso, ingresso e progressão na escolarização.

A responsabilidade pela situação que se apresenta é atribuída ora ao sistema educacional, ora à condição dos alunos, ora à figura do professores, ora aos técnicos da educação especial, ora à formação dada pelas universidades, e assim por diante. Sem dúvida, cada um destes fatores tem sua participação e mereceria ser analisado separadamente, sem que isto significasse desconsiderar o todo, pois, no panorama atual, emerge a necessidade de uma transformação geral em todos os níveis que compõem a educação.

Deve-se considerar então que as dificuldades instaladas no âmbito educacional somente serão superadas a partir do momento em que a escola e os envolvidos no processo de escolarização reconhecerem as substantivas diferenças sociais, culturais, físicas, sensoriais e mentais, como fator determinante de uma transformação na ação pedagógica.

Visando expor alguns pontos de toda esta retórica relativa à educação de pessoas com deficiência mental na sua relação com a realidade observada na prática, o roteiro metodológico deste trabalho envolveu inicialmente a pesquisa documental a respeito da

Educação Especial, levando-se em consideração principalmente as **Políticas Nacionais** e as **Políticas Estaduais** de Mato Grosso do Sul, priorizando os **Projetos para Educação de Jovens e Adultos**. Tal procedimento exigiu que a pesquisa fosse revestida de cunho qualitativo, adotando o caráter exploratório nas **Escolas Públicas Estaduais** onde os Projetos foram implementados, ouvindo o próprio **aluno jovem/adulto** com indicativo de **deficiência mental**, permitindo uma análise mais abrangente dos dados pesquisados.

1. 1. VERSÕES SOBRE A EDUCAÇÃO ESPECIAL

A educação em geral, e a educação escolar em particular, é compreendida, segundo alguns autores (RODRIGUES, 1994; SAVIANI, 1987; DEMO, 1998), como uma forma de reproduzir o modo de ser e a concepção de mundo de pessoas, grupos e classes, através da troca de experiências e de conhecimentos. Essa concepção de mundo inclui crenças, idéias valores, formas de trabalho e de organização social, cultural, etc. A educação refere-se ainda como uma ação que desemboca numa série de práticas de produção da vida social, tais como: preparação dos indivíduos mais jovens para a ação futura na sociedade, transmissão da herança cultural e de novas formas de trabalho, socialização de processos produtivos de bens materiais e espirituais, entre outros.

A história mais antiga da educação identifica grupos que, no exercício de um ato de liberdade, criaram instrumentos da transmissão de sua concepção de mundo a outros grupos ou indivíduos. A invenção da escrita e mais tarde da imprensa rompeu definitivamente o ciclo da transmissão oral nas sociedades literárias, gerando a necessidade de se criar instituições de produção, organização e difusão da cultura, sob a égide de indivíduos mais preparados para o exercício de tal função: os intelectuais. Assim começa a surgir a escola diante da necessidade de se preservar e reproduzir crenças, valores, conquistas sociais, concepções de vida e de mundo de grupos ou classes. Ela permaneceu e foi se colocando, ao lado de outras Instituições sociais, com o compromisso de difusão e socialização do saber.

Na sociedade moderna, os homens se distinguem em duas categorias frente a posse sistemática e organizada do conhecimento: os que sabem e os que não sabem. Na medida em que os primeiros são os que podem dizer e agir, tomar decisões, interferir, dirigir e opinar sobre a totalidade da vida social, nos campos da cultura, da vida política, da ordem jurídica, o saber se converte em instrumento de poder, mas libera os canais para manejá-lo com mais eficiência e competência.

No entanto, é importante observar que a educação escolar cria ao mesmo tempo os instrumentos para o exercício do poder. Isto significa que aqueles que detém o controle dos processos educacionais são capazes de impedir que os outros se apossessem de tais instrumentos e de manipular o que eles devem saber e o que podem saber.

Por meio das políticas educacionais constatamos que a educação tem como finalidade interferir na correlação de forças sociais manifestadas em estratégias governamentais. A educação faz parte da política social que pôr sua vez depende da política econômica. O fator econômico determina o social, o social determina o educacional, e na forma de um *círculo vicioso*, juntos representam estratégias manipuladas e se nutrem com interesses e valores de uma classe dominante que exercita o poder.

O poder econômico é determinante na condução de políticas públicas que, ao tentarem refletir os anseios da maioria da população em sua teoria, muitas vezes afastam-se, na prática, de ações inovadoras.

Podemos afirmar então, que existiram (*e existem ainda*) momentos na História da educação que apresentam políticas educacionais manipuladas conforme o desejo do poder político/econômico, e outras vezes observou-se (*e ainda observa-se*) que apesar das intenções, muitas propostas não saem do papel, distanciando o discurso da prática.

Os indivíduos são estigmatizados com as marcas do treino cultural que distinguem os que não freqüentam e os que freqüentam a escola, diferenciando também os níveis de educação desses últimos. Os gestos, o tom de voz, os temas de conversa, o gosto estético, o controle das emoções, as preferências musicais, o modo de ver a si e ao mundo, tudo isso evidencia o grau de educação de um indivíduo, denunciando aos outros os traços de sua herança cultural e dos níveis escolares percorridos. Identificando e rotulando como “analfabeto” ou de “baixa escolaridade”, ou ainda “competente”, “alto nível de escolaridade”, etc., o indivíduo pode exercer tranqüilamente funções diferenciadas na sociedade, em nome de e por causa de seu acesso aos bens culturais.

Sob a capa dessa formalidade preenchida sob essa dimensão simbólica, oculta-se a verdadeira face do poder: o acesso ao saber só é permitido aqueles que detém o controle da produção e da distribuição dos bens e riquezas da sociedade.

Isso nos revela que a educação escolar, longe de servir à equalização de oportunidades ou de democratização de competências para a vida social e política, está confinada ao estreito círculo dos interesses dos grupos que controlam a totalidade da vida social, transformando-a em poderoso instrumento de diferenciação e de legitimação das diferenças.

Assim, se por um lado compreende-se que o que há de especial na educação é entendê-la como uma forma de reproduzir o modo de ser e a concepção de mundo, por outro lado, de tão especial assim, ela torna-se um poderoso instrumento de diferenciação e de legitimação das diferenças.

Segundo Bueno (1995, mimeo), a educação especial tem cumprido, na sociedade moderna, duplo papel de complementaridade da educação regular. Isto é, dentro de seu âmbito de ação, atende, por um lado, a democratização do ensino, na medida em que responde as necessidades de parcela da população que não consegue usufruir dos processos regulares de ensino; por outro, responde ao processo de segregação da criança “diferente”, legitimando a ação seletiva da escola regular.

Nesse sentido, a educação especial absorve, ou é absorvida por essa dualidade, onde por meio de políticas públicas a vemos como instrumento de combate as desigualdades e mesmo assim, torna-se muitas vezes um instrumento específico dentro da educação geral, conforme observa-se através dos caminhos percorridos pela educação especial em momentos da história.

A maior parte dos escritores que de alguma forma, se dedica a história da educação especial, considera o século XVI como a época em que se iniciou a educação dos deficientes através da educação da criança surda (JAMUZI, 1985; MAZZOTA, 1996; BUENO, 1994; GLAT, 1995). No mesmo período, surgiu a educação de cegos e de deficientes mentais. Destaca-se que esta educação era realizada através de preceptores, de internações em instituições e, ainda, limitava-se à aristocracia.

A situação de marginalizado, ou ignorância em relação as pessoas com deficiência, se estendeu por um longo período da história da humanidade, e foi marcado por diversos sentimentos frente a estas pessoas: rejeição, piedade, proteção, ou mesmo, supervalorização. Esses sentimentos e atitudes eram radicais, ambivalentes, marcados pela dúvida, ignorância, religiosidade e se caracterizavam por uma mistura de culpa, piedade e reparação.

O domínio da ciência, estabeleceu novas relações entre os homens, inaugurando um novo momento histórico. As enfermidades mentais deixam de ser explicadas pelas interferências divinas, religiosas, e passam a ter explicações naturais.

Na análise de Mazzota (1996, p. 17), até o século XVIII, as noções a respeito da deficiência eram basicamente ligadas ao misticismo e ocultismo, não havendo bases científicas para conhecimento real das pessoas com deficiência, que eram discriminadas pelos seus pares, por serem diferentes, sendo que a própria religião, com seu conceito de homem “*criado a imagem e semelhança de Deus*” reforçava a crença da segregação. A investigação

do autor mostra que até o final do Séc. XIX diversas expressões eram utilizadas para referir-se a educação de pessoas com deficiência e sob o título de educação de deficientes encontram-se registros de atendimentos ou atenção com vários sentidos: abrigo, assistência, terapia etc. daí dever revestir-se de extremo cuidado a seleção das medidas e ações educacionais destinadas aos deficientes.

Por finais do Século XVIII, princípios do Século XIX, inicia-se o período da institucionalização do atendimento especializado de pessoas com deficiências, e é a partir de então que podemos considerar ter surgido a Educação Especial.

Carvalho (1997), analisando a história da educação especial, observou que tanto a fase inicial, caracterizada por comportamentos sociais de negligência ou maus tratos, quanto aquela caracterizada por comportamentos de proteção e de filantropia para com os deficientes foram sendo progressivamente superada. A abordagem clínica, que se centrava na deficiência e não nas potencialidades dos indivíduos deficientes, vai cedendo espaço para outras formas de compreensão da problemática que eles enfrentam.

A sociedade toma consciência da necessidade de prestar apelo a este tipo de pessoas embora esse apelo se revestisse, a princípio, de um caráter mais assistencial do que educativo.

Imperava a idéia de que era preciso proteger a pessoa *normal* da *não normal*, ou seja, esta última era considerada um *perigo para a sociedade*; também acontecia o inverso: considerava-se que era preciso proteger o deficiente dessa sociedade, a qual só lhe poderia trazer danos e prejuízos. O resultado de ambas as concepções vem a ser o mesmo: separa-se o deficiente, segrega-se, discrimina-se.

Segundo Mazzota (1996), as experiências em relação a educação de pessoas com deficiência, concretizadas na Europa e Estados Unidos da América do Norte, inspiraram alguns brasileiros na organização de serviços para atendimento ainda no Séc. XIX, porém durante um século, tais providências caracterizavam-se como iniciativas oficiais e particulares isoladas. Somente no final dos anos cinqüenta e início da década de sessenta do Século XX, que a educação especial integra a política educacional brasileira.

Uma primeira atitude, governamental, anunciando preocupação no âmbito educacional, foi o envio de professores para fora do país, com o objetivo de pós-graduá-los, especializando-os em Educação Especial. No entanto, na época, a Educação Especial não era ainda reconhecida como dever do Estado, e apesar das intenções em termos da legislação, as ações revertiam cada vez mais para a institucionalização da mesma. Na verdade a preocupação do Estado era promover a explosão da escola básica, a educação era a chave para salvar o país, optando-se pelo desenvolvimento técnico. Neste contexto, observou-se, mesmo

que aleatoriamente às políticas públicas, a expansão da educação especial pública. Promoveu-se então o discurso da eficiência, ou melhor, *o que seria possível fazer por um deficiente*. O maior desafio seria definir a possibilidade de escolarização do deficiente, atribuindo grande enfoque metodológico-comportamentalista - *como ensinar o deficiente*.

A Educação Especial anuncia que determinados alunos são diferentes e daí prover recursos e métodos específicos, diferenciando tanto que, na operacionalização do processo, promove-se a individualização.

Romanelli (1989), em sua obra sobre a Educação no Brasil, apresentou a evolução histórica da educação brasileira, destacando o significado da revolução de 1930 e os vários rompimentos que caracterizaram o período até 1964.

Segundo a autora, o período foi marcado pela significativa influência do domínio econômico capitalista mundial na expansão do ensino brasileiro - que historicamente encontra suas raízes desde a colonização - apresentando como característica a defasagem entre educação e desenvolvimento:

[...] as exigências da sociedade industrial impunham modificações profundas na forma de se encarar a educação e, em consequência, na atuação do Estado, como responsável pela educação do povo [...] ampliar a área social de atuação do sistema capitalista industrial é condição de sobrevivência deste. Ora, isso só é possível na medida em que as populações possuam condições mínimas de concorrer no mercado de trabalho e consumir. Onde, pois, se desenvolvem relações capitalistas, nasce a necessidade da leitura e da escrita, como pré-requisito de uma melhor condição para concorrência no mercado de trabalho. (ROMANELLI, 1989, p. 97).

O golpe militar de 64 calou de maneira drástica os anseios dos educadores e os educandos frente às possibilidades de reflexão e discussão sobre a realidade social, sendo que as relações com a educação foram cerceadas, impedindo uma prática educativa mais reflexiva, crítica e transformadora. A ditadura militar impediu o avanço do debate e do aprofundamento na discussão do papel da educação escolar e, especificamente daquilo que seria transformador em nível de concepção histórica do homem. Concomitante a esta situação entra o avanço tecnológico e a modernização dos meios, atrelados aos interesses do desenvolvimento econômico.

O movimento escolanovista, identificado também nesse momento histórico, “[...] propõe a auto-educação – o aluno como sujeito do conhecimento – de onde se extraem a idéia do processo educativo como contínuo desenvolvimento da natureza infantil”. (MEC/CENAFOR, 1986, p. 27).

Assim, no final da década de 60 e durante os anos 70, observou-se a tendência tecnicista da educação onde “[...] o elemento principal passa a ser a organização racional dos meios, ocupando professor e aluno posição secundária”. (MEC/CENAFOR, 1986, p. 28). Esta tendência valorizava fundamentalmente os meios, as tecnologias e os procedimentos de ensino – apresentados sempre como “neutros”, “eficientes” e “eficazes”. Isto teve conseqüências negativas na educação escolar brasileira que perduram até o presente momento, quando observamos alunos e professores envolvidos com a inércia da neutralidade perante as transformações sociais.

A partir da década de 70, a escolarização da pessoa com deficiência é supostamente reconhecida e daí, as políticas públicas governamentais buscam estruturas para ampliar o atendimento à estas pessoas.

No final da década de 70, com os primeiros sinais de abertura política, foi possível retornar a questão da relação entre educação e sociedade, e discuti-la na perspectiva da sociedade capitalista.

No início da década de 80 a educação visava:

Instrumentalizar o educando através da essência do currículo escolar – conteúdo e método – para a prática social concreta, através da qual ele perceberá as contradições básicas da sociedade, além de posicionar-se frente a elas e atuar para sua transformação, em favor das necessidades da maioria da população. (MEC/CENAFOR, 1986, p. 29).

Ferreira (1997)³ comenta, que os referenciais teóricos produzidos tem mostrado que a preocupação com a educação especial percorre uma trajetória de significado estrutural. O quadro ainda demonstra o atendimento a pessoa com deficiência como tendo caráter médico assistencial, além de estar longe de promover a escolarização – por mais que as esparsas iniciativas públicas estivessem imbuídas dessa tônica.

Até 1990, a educação especial foi tratada de maneira superficial, sem uma definição clara de seu papel, tal situação decorre da proporia indefinição apontada nos Planos Nacionais de Educação. De início, o atendimento buscava atitudes de proteção, conforto e bem estar. Posteriormente surgiram propostas preventivas e terapêuticas canalizando o atendimento as instituições especializadas. Segundo Mazzotta (1995) tal atendimento foi denominado médico-pedagógico.

³ Transcrição da palestra realizada pelo Prof. Julio Romero Ferreira sobre o processo de inclusão de alunos com necessidades especiais no ensino regular, para os estudantes do Curso de Especialização em Educação Especial (UFMS, 1997).

A história mostra que os médicos e posteriormente psicólogos ocuparam-se muito mais da educação da pessoa com deficiência do que propriamente os professores, o que confere a Educação Especial um modelo medico-psicológico. O discurso presente nos Planos Educacionais e textos legais configurou a abordagem reducionista, interpretando a educação especial como fenômeno da necessidade, anunciando que determinados alunos são diferentes e para promover suas potencialidades são necessárias adaptações do meio, que de pronto gerou a individualização na sua operacionalização.

Então, a melhor forma para atingir a escolarização passa por ações de normalização do indivíduo, quase que negando a própria deficiência. Condiciona todos como iguais, depois das devidas adaptações estruturais e, na hipótese da pessoa com deficiência não se adaptar as condições da escola regular, sua melhor escolha seria a instituição especializada.

A partir de uma análise crítica dos estudos e das discussões existentes sobre a Política educacional (GLAT, 1995; MAZZOTTA, 1996; BUENO, 1993) mostram que diversos fatores impedem a integração do alunado com deficiência no ensino comum, é possível compreender que as leis remetem a interpretar a escolarização da pessoa com deficiência com o enfoque da normalização, isto é, com a tutela da integração, a escolarização em escolas públicas é possível, desde que o deficiente seja compreendido como um indivíduo se adapte às condições pertinentes à todos os alunos.

Ou então, a opção educacional das pessoas com deficiência está nas classes especiais, que, se por um lado representam a única opção dentro do espaço da escola regular, por outro lado, pouco tem contribuído para a educação destas pessoas das pessoas com deficiência uma vez que fatores como: avaliação inadequada, a falta de preparo dos professores, ou não participação no projeto político pedagógico da escola, contribuem para que estas passem a ser classes segregadas. (GUIMARAES, 1999; SOARES, 2000; MOREJON, 2001).

Paralelo a este contexto observamos que a escola pública está em crise, circundada do fracasso escolar e de evasão. Na verdade, a crise da escola pública também *fabrica* o “aluno deficiente”.

1. 2. VERSÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Estudos estatísticos demonstram que 18,9% da população brasileira de adultos, acima de 15 anos, correspondendo a 18,4 milhões de adultos, não tiveram acesso à escola ou tiveram acesso e dela saíram sem terem realmente se alfabetizado (UNESCO, 2001).

Por educação de Jovens e Adultos entende-se o conjunto de processos de aprendizagem, formais ou não formais, graças aos quais as pessoas, cujo entorno social considera adultos, desenvolvem suas capacidades, enriquecem seus conhecimentos e melhoram suas competências técnicas ou profissionais ou as reorientam a fim de atender suas próprias necessidades e as da sociedade.

A LDB nº. 9394/96, a seção dedicada à educação básica de jovens e adultos reafirmou o direito destes a um ensino básico adequado às suas condições, e o dever público de oferecê-lo gratuitamente, na forma de curso e exames supletivos.

O ensino para jovens e adultos no Brasil, mais especificamente a alfabetização destes, apresenta-se da mesma forma intensamente diversificada, tendo como início o trabalho feito pelos jesuítas que tentaram catequizar os índios e definindo como prioridade ao longo da história a erradicação do analfabetismo.

Antes mesmo de surgir a Educação de Jovens e Adultos (EJA), o governo Federal implantou as campanhas nacionais de alfabetização, como o Mobral, Alfabetização Solidária e o Mova, este o mais recente, tendo como finalidade resgatar uma dívida social, constituída com os menos favorecidos economicamente, pois é voltada para cidadãos com mais de 15 anos, sendo atualmente uma política de educação desenvolvida pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) em parceria com os governos estaduais e municipais, por meio de uma transferência, em caráter suplementar, de recursos administrados pelo FNDE e pela Constituição Federal de 1988.

Temos, no curso da história, a formação de classes de alfabetização de jovens e adultos, as denominadas classes de suplência, que compreende alunos com idade superior a 14 ou 15 anos que não tiveram sua escolarização em tempo regular de ensino e que tem a oportunidade de concluir seus estudos de “1º ou 2º graus” em menos tempo.

Nesse contexto, compreende-se que a pessoa com deficiência mental é também um aluno que não conseguiu atingir sua escolarização num período “regular”, necessitando assim de uma alternativa como a da Educação de Jovens e Adultos.

É necessário observar que os estudos sobre a alfabetização de adultos perpassa pela compreensão do contexto educacional relacionado com fatores sociais que historicamente o determinam e sinalizam a produção do *fracasso escolar*.

Até 1961, os estudos apontavam como causa do baixo rendimento escolares fatores de natureza psíquica do aluno, situando-a em problemas emocionais, intelectuais e sensoriais, conforme anota Poppovic (1981).

Em pesquisas realizadas entre 1971-81 e analisadas por Brandão (1983, p.55) conduzem à conclusão, dentre outras, de que “a contribuição da escola para o fracasso das crianças pobres já foi amplamente demonstrada” no momento em que transferiu-se para a escola a superação de carências do bojo de necessidades da sociedade.

Lourenço Filho *apud* Brandão, *et al.* (1983, p. 56), afirmava que “[...] a deserção do sistema escolar é sintoma impressionante. Mesmo para o ensino fundamental comum, a taxa dos alunos que chegam a concluir o curso não atinge a seis por cento”.

Tais conclusões transferem a problemática do baixo rendimento escolar para a própria escola e indica uma mudança na concepção teórica sobre o fenômeno, passando a considerar a não permanência como exclusão. Esta contextualização tem produzido estudos que ampliam a compreensão do fenômeno, porque tratam de esclarecer as relações entre sociedade e educação, explicitando o papel da escola como reprodutora, portanto, produtora do baixo rendimento escolar.

O tempo necessário para a aprendizagem nos adultos difere em função de sua experiência, que se traduz em níveis diversificados de conceptualização e de saber. Ir à escola todos os dias, lá permanecer durante quatro horas, todo o ano, é para o adulto quase que inviável. Segundo Ferrari (1989, p. 78), “uma escola reconceptualizada para atendimento de alunos adultos contrapõe-se à organização rígida do tempo, centrada em atividades de controle, disciplina e conformação do comportamento dos alunos”; organizando o tempo, respeita-se as condições de vida do aluno adulto e qualifica as oportunidades de interação reflexiva com os objetos de conhecimento.

O marco histórico na educação de adultos de deu com as contribuições de Paulo Freire⁴ a partir da década de 80. Para ele a educação deveria ter como fundamentos básicos o respeito ao outro e a aceitação das limitações do outro. Seu método baseia-se na descoberta da realidade; em palavras chaves (geradoras), ou seja o que é comum ao contexto; tematização (significação contextualizada) e problematização (conscientização).

Paulo Freire entendia que a *leitura do mundo*⁵ precede a escrita e a educação pertence ao povo, não a governos.

Suas contribuições para a educação apontaram o surgimento de novas relações humanas, baseadas em uma realidade material distinta, com a superação de antigas dicotomias, com a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, prática e teoria, ensinar e aprender, conhecer o conhecimento existente e cria o novo conhecimento, um novo

⁴ Breve histórico sobre a vida do Professor Paulo Freire no CD “Paulo Freire – O andarilho da utopia”.

⁵ Sobre leitura do mundo – leitura da palavra – senso comum – conhecimento exato, aprender, ensinar, ver: Freire, Paulo: Educação como prática da liberdade. Educação e mudança – Ação cultural para a liberdade. Pedagogia do Oprimido – Pedagogia da Esperança – Paz e Terra.

sistema educacional pode então surgir. Desta forma, a *educação libertadora*, torna-se o esforço sistemático a serviço dos ideais de equidade de uma nova sociedade. Se, na antiga sociedade, o seu sistema educacional estava comprometido com a preservação do “*status quo*”, agora a educação deve-se tornar fundamental ao processo de permanente libertação.

Ao tratar a alfabetização de adultos, Paulo Freire jamais a reduziu a um conjunto de métodos e técnicas. Porém não os subestimou, “*naturalmente indispensáveis, os métodos e as técnicas se fazem e refazem na práxis*”. O aprendizado da leitura e da escrita, como um ato criador, envolve a compreensão crítica da realidade. a educação para ser válida, deve considerar a vocação ontológica do homem – vocação de ser sujeito – e as condições em que ele vive: em tal lugar, em tal momento e em tal contexto.

Considerando a legislação atual, a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) nº 9394/96 expõe na Seção V – Da Educação de Jovens e Adultos:

Art.37. A educação de jovens e adultos será destinada aqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

§ 1º os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderem efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames.

A fim de garantir este direito, verificou-se a necessidade de se reestruturar os sistemas de ensino, que devem organizar-se para dar respostas as necessidades educacionais de todos os alunos. O caminho foi longo, mas aos poucos está surgindo uma nova mentalidade, cujos resultados deverão ser alcançados pelo esforço de todos no reconhecimento dos direitos dos cidadãos.

Vem a propósito a tese defendida no estudo e Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB/CNE) sobre a função reparadora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) que, do seu relator, mereceu um capítulo especial. Sem dúvida alguma, um grande número de alunos com necessidades educacionais especiais poderá recuperar o tempo perdido por meio dos cursos dessa modalidade:

Desse modo, a função reparadora da EJA, no limite, significa não só a entrada no circuito do direito civil pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todos e qualquer ser humano. Desta negação, evidente na historia brasileira, resulta uma perda: o acesso a um bem real, social e simbolicamente importante. Logo, não se deve confundir a noção de reparação com a de suprimento. (2000, p. 15).

Falando da Função Equalizadora, o mesmo Parecer especifica:

A igualdade e a desigualdade continuam a ter relação imediata ou mediata com o trabalho. Mas seja para o trabalho, seja para a multiformidade de inserções sócio-político-culturais, aqueles que se virem privados do saber básico, dos conhecimentos aplicados e das atualizações requeridas, podem se ver excluídos das antigas e novas oportunidades do mercado de trabalho informal, o subemprego, o desemprego estrutural, as mudanças no processo de produção e o aumento do setor de serviços geram uma grande instabilidade e insegurança para todos os que estão na vida ativa e quanto mais para os que se vêem desprovidos de bens tão básicos, como a escrita e a leitura. (2000, p. 16).

Certamente, essas funções descritas e definidas no Parecer que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos podem, sem prejuízo, qualificar as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, principalmente porque muitos alunos que apresentam necessidades educacionais especiais também se incluem nessa modalidade de educação.

O documento do Ministério da Educação (MEC), Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, aponta a *terminalidade específica*, que se trata de uma certificação de conclusão de escolaridade – fundamentada em avaliação pedagógica – com histórico escolar que apresente, de forma descritiva, as habilidades e competências atingidas pelos educandos com grave deficiência mental ou múltipla. O teor da referida certificação de escolaridade deve possibilitar novas alternativas educacionais, tais como o encaminhamento para cursos de educação de jovens e adultos e de educação profissional, bem como a inserção no mundo do trabalho.

Os alunos jovens/adultos (idade superior a 14 anos) com deficiência mental, muito embora são categorizados, sob o aspecto cognitivo, como tendo um nível intelectual semelhante ao de uma criança, em sua maioria, possuem características e necessidades diferenciadas das de uma criança, além de existirem diferenças de estruturas físicas, emocionais, e até mesmo intelectuais frente à sua condição de vida.

Assim, entende-se como o período onde se inicia o processo de construção do conhecimento sistematizado, geralmente configurado com a apreensão da leitura e da escrita, partindo do pressuposto de que, ao chegar a escola, o aluno já traz, em sua bagagem cognitiva e em seu comportamento, conhecimentos, hábitos e habilidades e através da experiência cultural vivenciada, e que já têm construído todo um conjunto de idéias sobre seus usos e funções.

A escolarização tem como objetivo trabalhar o desenvolvimento das percepções deste aluno, do poder de escolha, da autonomia atuando num momento importante de formação de posições e atitudes, de formas de ser perante o contexto social no qual está inserido.

Para um trabalho de escolarização, é imprescindível levar-se em conta as características do aluno deficiente mental e adulto, tendo como ponto de partida a sua especificidade, porém não esquecendo que ele é um membro atuante da sociedade, portador de saberes próprios adquiridos na prática social; com limitações, porém capaz de fazer uma leitura crítica da realidade, apreender informações e produzir idéias.

Para a escolarização, o trabalho diferenciado não dispensa o trabalho sistematizado, *passo a passo*, no trato do conteúdo. As dificuldades do aluno adulto com deficiência mental na leitura, na escrita, no cálculo e demais elementos do *saber escolar* apresentam-se muito próximas às que normalmente se observam entre os demais alunos nas séries equivalentes. Por vezes, maiores que sua própria especificidade, quer por questões emocionais (bloqueio, vergonha, autocensura) ou por problemas ligados às condições familiares (descrédito, punições), quer em função da visão estereotipada e preconceituosa da sociedade em relação à deficiência mental.

Para Mazzotta (1982, p. 18):

[...] a existência de uma deficiência não obsta necessariamente a que o seu portador possa ser bem atendido mediante os processos comuns de ensino. O tipo e grau da deficiência, bem como os efeitos por ela acarretados, além das condições gerais dos serviços escolares comuns, é que irão servir de indicadores da necessidade ou não da utilização de auxílios e serviços especiais de educação. Desta forma, são as necessidades educacionais individuais, globalmente consideradas, confrontadas com os serviços educacionais existentes na comunidade, que devem subsidiar a definição da via ou dos recursos a serem utilizados para a educação de qualquer pessoa, e não a categoria, o rotulo, o estigma de deficiente, com as negativas e perniciosas conseqüências de sua generalização.

A escolarização do jovem/adulto com deficiência mental só ganha sentido se eles puderem algo mais que juntar letras. É preciso desenvolver junto com o aprendizado novas habilidades cognitivas de compreensão, elaboração e controle de própria atividade, é necessário criar novas motivações para transformarem a si mesmo e o meio onde vivem.

Assim os caminhos para o ensino formal da pessoa com deficiência advém de processos interacionais, à medida que o sujeito age sobre o meio, transformando-o e vice-versa. O processo deve ser orgânico e dinâmico, exigindo empenho de todos os segmentos

sociais, proporcionando condições que facilite às pessoa com deficiência, tornarem-se integrantes da sociedade como um todo.

O interesse na educação de jovens e adultos com deficiência mental, em Mato Grosso do Sul é praticamente recente e apresenta alguns pontos historicamente determinados.

Em 1993, foi implantado, em Mato Grosso do Sul, o Programa de Treinamento Ocupacional para pessoas com deficiência, em parceria com instituições privadas da indústria e do comércio e a Secretaria de Educação. O programa tinha com princípio não gerar vínculo empregatício, por estar sob o regime da Instrução Normativa nº. 05 de 30/08/91 do Ministério do Trabalho e da Previdência Social. O objetivo do Programa era colocar no mercado de trabalho pessoas com deficiência, por um período de seis meses, sendo que nos três primeiros meses fica a cargo da Secretaria de Educação o pagamento de bolsa-auxílio de meio salário mínimo ao aprendiz, por quatro horas de treinamento. Os três últimos meses ficam sob a responsabilidade da empresa. O programa iniciou com 23 jovens: 14 surdos, 04 deficientes físicos e 05 deficientes mentais. Este programa tem sucesso ate hoje, inclusive atendendo as pessoas com deficiência do interior do Estado.

Em 1997, o Centro Integrado de Educação Especial (CIEEsp), como órgão público significava uma alternativa de integração junto a sociedade, onde também as famílias do jovem/adulto com deficiência pudessem contar com serviços especializados da saúde – fisioterapia, fonoaudiologia e psicologia – serviços de integração ao mercado de trabalho, informática e, na área educacional e o serviço de escolarização na rede regular de ensino.

Surge então, depois de estudos e reuniões entre a equipe do CIEEsp e a Diretoria de Educação Especial da Secretaria de Educação, a proposta de se implantar uma alternativa de escolarização para jovens e adultos com deficiência mental – o Projeto da Suplência Especial.

O referido Projeto visou especificamente a escolarização de jovens e adultos com deficiência mental, implantando como proposta piloto uma sala numa Escola Estadual de Campo Grande.

O projeto piloto foi denominado: “Curso de Suplência de Educação Geral do Ensino de 1º Grau – Séries iniciais 1ª a 4ª série para portadores de necessidades especiais”, implantado em 1997 e reestruturado em 1998, intitulado como: “Curso de Educação Inclusiva para Jovens e Adultos”.

Em 1999, com a reestruturação política do Governo Estadual e com o reforço da política nacional de inclusão, a escolarização de jovens e adultos com deficiência mental foi incluída na Política de Educação de Jovens e Adultos e o novo projeto foi intitulado: *Curso de*

Educação de Jovens e Adultos. Este novo projeto foi elaborado pela Equipe da Educação de jovens e Adultos da Coordenadoria de Políticas Específicas em Educação e equipe de Normalização da Coordenadoria de Gestão e Normalização.

1.3. AS INSERÇÕES DE ALUNOS JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA MENTAL

As inserções de alunos jovens adultos com deficiência mental foram delineadas em dois momentos distintos, considerando a implantação dos diferentes Projetos analisados. O primeiro momento inseriu o J/A DM em classes ditas “comuns” mas que sem dúvida tinha o caráter de classes especiais. O segundo ampliou as possibilidades de inserção e ofereceu ao aluno J/A DM as mesmas condições dos alunos ditos normais.

As investigações sobre as carências físicas e psicológicas do sujeito da educação de jovens e adultos revelam, entre outras, a baixa motivação, o conformismo com a situação de analfabeto, a autodepreciação, os problemas físicos da idade – deficiências da visão, audição e de psicomotricidade – além de problemas de memorização. Considera-se, assim, que as características dos jovens/adultos com deficiência mental não se diferenciam da categorização dos demais alunos inseridos nas salas de EJA, tratam-se de alunos que se desviam da média ou do aluno “normal” em suas características intelectuais, físicas, emocionais ou sociais, de tal modo que exija uma modificação nas práticas escolares ou serviços educacionais.

A Política Nacional de Educação Especial, Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Especial, Brasília, (1994, p. 15), caracteriza deficiência mental:

[...] esse tipo de deficiência caracteriza-se por registrar um funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, oriundo do período de desenvolvimento, concomitante com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou da capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação; habilidades sociais; desempenho na família e na comunidade; independência na locomoção; saúde e segurança; desempenho escolar, lazer e trabalho. (ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIA MENTAL - AAMD, 1992).

Alguns autores (FONSECA, 1987; MENDES, 1990; EMUNO, 1985), afirmam que o conceito de deficiência mental não é apenas científico, mas impregna-se do social, do legal e também do administrativo. Segundo Fonseca (1987, p. 48), “[...] a definição se apoia em critérios éticos, morais, legais, psicossociais e não médicos ou orgânicos”.

A abordagem denominada social, mais ligada às contribuições da psicologia social, da sociologia e da antropologia, analisa a deficiência como um fenômeno socialmente

construído, trata a deficiência como um *status* adquirido nas relações sociais. Reforçam esta posição a falta de evidência de condições constitucionais limitadoras na maior parte da população considerada deficiente e os processos de estigmatização.

A abordagem *cognitivista-desenvolvimentista* apresentou estratégias instrucionais mais indicadas para o ensino dos deficientes mentais, derivando vários procedimentos para o ensino relacionado às habilidades acadêmicas para este alunado.

Na perspectiva do sistema educacional a pessoa com deficiência mental começa a ser classificada como “educável” ou “treinável”. Do ponto de vista pedagógico, os termos “educável” e “treinável” ainda são utilizados para indicar *graus* da deficiência mental, referem-se aos problemas práticos de classificação administrativa e determina as *condições* de aprendizagem do aluno. Contudo esta classificação, para fins de escolarização, ainda não parece permitir uma definição clara de qual é afinal o objeto de estudo próprio das chamadas limitações intelectuais.

O quadro a seguir demonstra características dos grupos de alunos com deficiência mental segundo a Organização Mundial de Saúde:

DEFICIÊNCIA MENTAL	LEVE	MODERADA	SEVERA	PROFUNDA
Classificação	Educável	Treinável	Dependentes	
Sinais da deficiência	atraso no desenvolvimento cognitivo;	<ul style="list-style-type: none"> - Atraso no desenvolvimento cognitivo; - Déficit no comportamento de adaptação - Incapacidades motoras e sensoriais 		
Habilidades	<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem lenta - Independência pessoal e social - Socialização 		<ul style="list-style-type: none"> - Aprendizagem Ocupacional - Necessita de cuidados pessoais 	

Desta forma, podemos compreender que a deficiência mental leve como aquela que designa as pessoas que adquiriram a linguagem com atraso, mas utilizam a fala para se comunicarem. A maioria delas é independente quanto aos cuidados pessoais, habilidades domésticas, porém com ritmo mais lento de desenvolvimento do que os indivíduos considerados normais. Apresentam dificuldades de adaptação social, mas em ambientes protegidos essa dificuldade quase não se evidencia. Essas pessoas demandam limites nas

habilidades em atividades acadêmicas. Em consequência disso, necessitam de ajuda de planejamentos educacionais para se desenvolverem, compensando seus déficits.

A prática tem mostrado que o maior grupo de alunos jovens e adultos com deficiência mental definem-se nos critérios determinantes da *deficiência mental leve*, se comparado às outras subcategorias de deficiência mental, chegando a 85% desta população. Kirk & Gallagher (1991), acreditam que deficiência mental educável (leve) é resultante da combinação entre a genética e as precárias condições econômicas e sociais, acarretando prejuízos nas atividades acadêmicas.

A escolarização, entre outras funções, visa instrumentalizar o educando, através da sua essência que é o currículo escolar, visando, conseqüentemente, uma prática social concreta. O professor, ao propiciar a relação do aluno com os conteúdos do ensino, deverá fazê-lo de forma dinâmica e sempre que possível relacionando a experiência do aluno com os conteúdos trabalhados, tentando evidenciar a importância de uma formação escolar como instrumento para a sua prática cotidiana.

Numa perspectiva histórica de desenvolvimento e de aprendizagem, o movimento da escolarização se apresenta essencialmente diferente, pois o desenvolvimento não será mais compreendido num referencial maturacional e linear como reza o paradigma piagetiano que em muitos momentos alicerçou a educação. Pelo contrário, a aprendizagem propulsiona o desenvolvimento e este processo ocorre em linha dupla num ir e vir. Desta forma, o papel que irá proporcionar a apropriação e transformação dos conceitos cotidianos em científicos é fundamental.

Particularmente, com relação a educação de jovens e adultos os conceitos cotidianos fazem parte de sua existência social e concreta e, por esta razão necessitam ser considerados como princípios de conhecimento, porém o papel da escolarização formal é transformá-los em conhecimento científico através da construção de conceitos.

A escola se caracteriza por ser um processo de socialização sistematizado. Desta forma, é o contexto indicado para o domínio da leitura e escrita, além de outros conteúdos formais que necessitam do desenvolvimento dos processos psicológicos superiores, como é o caso da atenção voluntária, da memória lógica e da formação de conceitos.

Particularmente, com respeito à educação de jovens e adultos, tais pressupostos são importantes para se garantir a compreensão do processo de ensino e da aprendizagem, considerando-se a ênfase na educação como mecanismo formal culturalmente construído que regularia e transformaria os processos psicológicos elementares em superiores. Ou seja,

os processos elementares de origem biológica que ainda não sofreram as influências socioculturais, em processos superiores de pensamento lógico.

Como já foi visto anteriormente, o termo deficiência mental é usado para descrever alunos cujos padrões de necessidades educacionais sejam muito diferentes dos da maioria dos jovens.

Considera-se que para jovens/adultos com deficiência mental não se diferencia a essa descrição, trata-se de alunos que se desviam da média ou do aluno não deficiente, em suas características intelectuais, físicas, emocionais ou sociais, de tal modo que exija uma modificação nas práticas escolares ou serviços educacionais. É educacionalmente deficiente se o seu desvio for de tal tipo e grau que impeça de se beneficiar dos serviços escolares comuns, necessitando de serviços ou de auxílios especiais de educação.

O grau de desvio necessário à denominação do deficiente mental é arbitrário: a delimitação de tais desvios pode ser determinada por necessidades sociais, legais, educacionais e não somente pelo julgamento científico e por mais que se imponha o uso de critérios questionáveis para a identificação e agrupamento de alunos com deficiência mental, a relatividade dessas normas de julgamento não pode ser esquecida.

Note-se então que há dificuldades em caracterizar a deficiência mental e suas implicações práticas. Essa tendência acentuou-se nos últimos cinco anos, em nome da não discriminação, quando ao se diagnosticar uma pessoa como deficiente mental, poderia levá-la à segregação e ao preconceito⁶.

As classificações de distúrbios de aprendizagem e fracasso escolar muitas vezes, impropriamente, encaminham alunos como deficientes mentais fazendo com que grupos sejam marcados com o estigma da diferença e assim praticamente, excluindo-os do contexto educacional.

Como afirma Bourdieu (1966, p. 337): "A igualdade formal que regula a prática pedagógica serve, na verdade, de máscara e de justificativa para com as desigualdades reais diante do ensino e diante da cultura ensinada ou, mais exatamente, exigida."

O fracasso escolar é entendido como mau êxito no desempenho de tarefas acadêmicas, que tem se configurado sob a forma de evasão e repetência. Tem sido, neste sentido palco de inúmeras versões, dentre as quais como resultante de um déficit mental, ou

⁶ O preconceito envolve, muitas vezes as classes de minoria mais significativa, não em termos de estatística numérica, mas, minorias que de fato sofreram ou sofrem o poder das ideologias que atuam a favor de interesses e privilégios de outros. Como exemplo temos o preconceito em relação à mulher, ao negro, ao homossexual, ao portador de deficiência, [...] Geralmente também o preconceito está relacionado aos predicados de cada indivíduo, sendo que aquele que é mais eminente serve como símbolo de caracterização deste indivíduo. Para saber mais sobre preconceito: CROCHIK, J. L. **Preconceito**: Indivíduo e Cultura. São Paulo: Robe Editorial, 1995.

decorrente da falha do sistema escolar ou qualquer outro problema de ordem familiar, social, emocional, cultural e neurológico.

Evidentemente, não se trata de negar qualquer possibilidade de reconhecer que há dificuldades de aprendizagem que podem estar ligadas aos problemas de ordem biológica. Embora não negando a incorporação de fatores biológicos na compreensão de algumas dificuldades de aprendizagem. Tal como afirma Wallon (1975) que *o ser humano é geneticamente social*, nessa perspectiva, o meio pode interpor, entre o aluno e o processo de construção de conhecimento, uma série de obstáculos que potencializa ou cria dificuldades para que ele aprenda conteúdos escolares e o modo como as instituições escolares tratam as diferenças é que as transformam em dificuldades de aprendizagem.

Alunos com deficiência mental precisam ser considerados, a partir de suas potencialidades de aprendizagem. Sobre esse aspecto é facilmente compreensível que a escola não tenha que concertar o *defeito*, valorizando as habilidades que o deficiente não possui, mas ao contrário, trabalhar suas condições cognitivas mais benéficas à sua aprendizagem, com vistas em seu desenvolvimento.

2. METODOLOGIA / DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA / CONCLUSÃO

A metodologia da pesquisa sobre a escolarização de jovens/adultos com deficiência mental, envolveu dois fatores importantes: o primeiro foi o fato de, referendar os estudos, em 1998, do Curso de pós-graduação em Educação Especial em conciliação com a atividade de técnica pedagógica na educação especial; o segundo foi o fato de ampliar a possibilidade de pesquisa, acompanhando a implantação de políticas educacionais, via Secretaria de Estado de Educação, como professora especializada e como mestranda, a partir de 1999 até os dias de hoje.

Esta proximidade com a realidade exigiu que no decorrer da pesquisa e durante o seu desenvolvimento fosse feita, progressivamente, uma revisão de literatura, buscando relacionar a teoria com a prática.

Retomando os questionamentos inicialmente levantados e que desencadearam a pesquisa:

- Quais fatores foram preponderantes na elaboração e implantação de projetos para a educação de jovens e adultos com deficiência mental no estado do MS?
- As finalidades da escolarização se ampliam e se diferenciam no processo, indo além da aprendizagem *mecânica* de leitura e escrita, contribuindo para a melhoria da vida prática deste aluno?

O procedimento metodológico utilizado revestiu a pesquisa, a princípio, de caráter documental, considerando que, conforme Santos (1999, p. 28),

[...] documentos são fontes de informação que ainda não receberam organização, tratamento analítico ou publicação; e ainda pesquisa de levantamento que busca informação diretamente com um grupo de interesse a respeito dos dados que se deseja obter.

A abordagem qualitativa propõe um estudo que não se restringe apenas à coleta de dados, mas ao aprofundamento das informações oferecidas por meio desta, em seu ambiente natural de acontecimento. Além disso, a pesquisa qualitativa permite que, enquanto pesquisadores, possamos participar do fenômeno estudado de maneira contextualizada, impondo construções que vão além da simples observação do fato. O método a ser empregado na pesquisa encontra-se condicionado pela especificidade do objeto de estudo, o processo de pesquisa traduziu a necessidade de análise qualitativa, anunciando objetivos de participação e transformação. Como já foi dito anteriormente a pesquisa qualitativa possibilita entender a relação dinâmica e a interdependência que existem entre as pessoas e o mundo real, o vínculo indissociável que há entre o mundo objetivo e a subjetividade do homem. Assim, o conhecimento é concebido como produto das relações sociais estabelecidas historicamente entre os homens e entre esses com a natureza.

Esse tipo de pesquisa possibilita ainda, a busca pela compreensão da realidade através da coleta de dados para posteriormente interpretá-los, criando categorias para explicar a realidade. Nessa relação dialética com a realidade o pesquisador produz conhecimentos sobre a mesma, ajudando entendê-la para nela intervir de forma científica.

Uma vez concluída a revisão bibliográfica, seleção e análise de documentos e referenciais históricos sobre: educação especial, educação de jovens e adultos e escolarização de pessoas com deficiência mental, passamos para a pesquisa exploratória, que, de início (1997 e 1998), foi uma única escola que atendia Jovens e Adultos com deficiência mental.

Posteriormente, em compatibilidade com novas propostas governamentais (2001), buscamos ampliar a pesquisa para as demais escolas que abriram salas de EJA no contexto educacional do Estado.

Após a seleção das unidades escolares, que atendem, em salas regulares de educação de jovens e adultos, pessoas com deficiência mental, passamos para a realização de entrevistas semi-estruturadas com os sujeitos envolvidos na escolarização de jovens/adultos com deficiência mental.

A entrevista se mostrou como uma técnica adequada, pois possibilita a apreensão dos processos de formulação do conhecimento do sujeito sobre o objeto de estudo. Diferentemente das outras técnicas que se limitam a descrever o objeto entendendo-o somente como fenômeno, procura-se por meio da entrevista ir além da descrição da aparência dos fatos, buscando atingir a sua essência, suas causas, bem como o processo da sua constituição como um problema posto na realidade social.

No âmbito social o investigador encontra-se numa posição diferenciada do entrevistado, que por sua vez, possui informações que o primeiro desconhece sobre a realidade investigada, que faz com que no diálogo essa relação de domínio sobre assuntos específicos, determine a posição de cada um, como um processo de interação. A ação possibilita o desenvolvimento dos sujeitos envolvidos no diálogo e se dá em um certo contexto, numa relação constantemente negociada. “[...] a interação social, seja diretamente com outros membros da cultura, seja através dos diversos elementos do ambiente culturalmente estruturado, fornece a matéria prima para o desenvolvimento psicológico do indivíduo” (OLIVEIRA, 2001, p. 38).

É de importância fundamental a entrevista como instrumento de coleta de dados num contexto social, pois é constituída através das interações sociais estabelecidas entre os sujeitos, materializadas nos discursos e representações que possuem dessa realidade.

Assim, a categoria linguagem é analisada e considerada como a capacidade humana de articular significados coletivos que variam de acordo com as necessidades e experiências da vida em sociedade. A linguagem é uma herança social, uma “realidade primeira”, que, uma vez assimilada, envolve os indivíduos e faz com que as estruturas mentais, emocionais e perceptivas sejam reguladas pelo seu simbolismo.

A compreensão da linguagem pode permitir aos alunos a problematização dos modos de “*ver a si mesmos e ao mundo*”, das categorias de pensamento, das classificações que são assimiladas como dados indiscutíveis.

Outro elemento essencial, para a escolha da entrevista como instrumento, é o fato da linguagem possuir função imprescindível como um produto histórico de uma coletividade, e possui a função imprescindível de refletir através dos significados das palavras articuladas em frases, os conhecimentos – falsos ou verdadeiros – e os valores associados a práticas sociais que se cristalizaram, a partir dos quais cada indivíduo explicita o sentido das próprias experiências. Vigotsky (1989), sintetiza todo este processo ao afirmar que “*uma palavra é um microcosmo da consciência humana*”. (p.132)

Ao lado disso, a contribuição das visões a respeito da escolarização coletadas por meio dos relatos verbais dos alunos jovens e adultos com deficiência mental, mostrou o quanto a palavra permite leituras de vida, de experiências, de versões sobre sua condição perante o mundo. “A palavra revela o permanente e as mudanças, que circula entre a tradição e o novo, palavras revelam possibilidades e descobertas.” (Aguiar & Leitão *apud* Masagão, p. 118).

Para o desvelamento do tema pesquisado foram organizadas duas fases expostas a seguir:

FASE I :

- Análise do Projeto SED - 1997: “*Curso de Suplência de Educação Geral do Ensino de 1º Grau – Séries iniciais 1ª a 4ª série para portadores de necessidades especiais*”
- Análise do Projeto SED - 1998: “*Curso de Educação Inclusiva para Jovens e Adultos*”
- Observação da sala de suplência em uma Escola Estadual com alunos J/A com DM matriculados
- Investigação dos procedimentos didático/pedagógicos, efetivados nesta Escola Estadual, em confronto com a proposta curricular contida nos referidos projetos.

FASE II:

- Análise do Projeto SED – 2001: “*Curso de Educação de Jovens e Adultos / MS*”
- Levantamento das escolas que formaram classes de Educação de Jovens e Adultos com alunos com deficiência matriculados;
- Investigação das percepções dos alunos que freqüentam as salas de EJA acerca do processo de escolarização.

O enfoque deste estudo reverteu-se, como foi exposto anteriormente de dois momentos especiais. Porém, o interesse maior, foi *dar voz* aos alunos com deficiência mental para ouvir suas concepções a respeito da sua escolarização e seus entendimentos sobre o processo que está passando na escola e que faz parte da sua vida.

Deste modo, participaram desta pesquisa:

- Fase - I: foram observados e avaliados 17 (dezessete) alunos com deficiência mental, com idades entre 16 e 30 anos, de ambos os sexos, oriundos prioritariamente de instituições. Nesta primeira fase participaram todos os alunos matriculados na sala de suplência numa escola estadual de Campo Grande;
- Fase - II: foram entrevistados 07 (sete) alunos, com idades entre 19 e 42 anos, de ambos os sexos, matriculados em salas de Educação de Jovens e Adultos. Para a

seleção dos participantes, nesta segunda fase, estabeleceu-se os critérios de diagnóstico realizado por técnicas da Unidade de Inclusão do Estado, relatórios das instituições especializadas e declaração dos pais a respeito da deficiência mental dos alunos.

Em uma análise geral desde a primeira proposta até a mais recente, apresentada com uma *concepção interacionista*, fica demonstrada a necessária adaptação dos procedimentos didáticos/pedagógicos.

Referendando os estudos de Silva (1997) sobre a *didática*, podemos entender que procedimentos didáticos/pedagógicos aqui são definidos como práticas escolares que podem se caracterizar por um lado onde se privilegia temas como conteúdos, avaliação, objetivos, desvinculados das condições sociais, econômicas e políticas em que se dá e se fomenta a aprendizagem. Por outro lado tem seu aspecto técnico e sistemático que conduzem a aprendizagem a uma análise sobre as experiências concretas, abordando continuamente a relação teoria e prática.

Libâneo (1995, p. 138), ao fundamentar a pedagogia crítico-social dos conteúdos, expõe algumas idéias-chave – mediação, historicidade, prática social, transmissão/assimilação de conteúdos – apreendendo suas implicações didático - pedagógicas, afirmando:

Teoria e prática, pedagogia e didática são momentos inseparáveis na atividade transformadora da prática social, enriquecendo-se mutuamente à medida que a prática educativa concreta é questionada e modificada em decorrência das exigências de situações pedagógicas que ocorrem em circunstâncias históricas determinadas

O interesse em dar voz aos alunos, assim como cita Morejón (2001) em seu estudo sobre a inclusão escolar, alicerça-se no pressuposto de Santos (1998, p. 54):

[...] é importante oportunizar principalmente aos alunos, experiências de trocas, de interlocução como o outro. Uma interlocução que transcenda os muros escolares, que traga a palavra que possui ressonância com a vida, que tenha sentido e significado, que esteja em consonância com as experiências do cotidiano desse aluno. Isso para que os estudantes, nas suas diversas relações com diversos interlocutores, possam construir sua concepção de mundo e de vida; possam a partir de uma (re)construção, refletir e transformar a realidade em que vivem. Desse modo, eles serão autores de sua própria história e co-autores da história de seus companheiros e da história coletiva.

A especificidade da escolarização de jovens e adultos com deficiência mental foi considerada por dois aspectos: um que a considerou possível mas somente dentro de *uma perspectiva especial* e outro que a contemplou dentro de um projeto *democrático e igualitário*.

E qual destes podemos considerar que atingiu seus objetivos?

Antes de tudo, é necessário considerar que o maior interessado em seu processo escolar é o próprio aluno, que se encontra diretamente ligado ‘a escola suscetível aos mais diferentes procedimentos didáticos/pedagógicos.

Neste sentido, a relação de conteúdos apresentada nos projetos para a escolarização de jovens/adultos com deficiência mental – sendo que no primeiro projeto é apresentada como proposta curricular – respondeu a uma organização técnica e sistemática para o uso dos conhecimentos das ciências e saber docente. E também, no decorrer destes 5 anos de pesquisa, os procedimentos didático/pedagógicos pouco se modificaram para melhor atender `as necessidades desse alunado ao se considerar a realidade da prática pedagógica. Foi observado que as atividades nas salas da EJA dão ênfase ainda a um ensino *mecânico* de leitura e escrita, contatado nas falas de E1, E2 e E5:

M - O que você está aprendendo aqui na escola?

E1 – a ler

M – a ler ? E como a sua professora ensina a ler?

E1 – Tarefa

M – ela passa tarefa e você faz?

E1 – é. (mostra o caderno com atividades mimeografadas).

M – o que você já aprendeu a ler?

E1 – (mostra de novo as atividades q contem palavras e desenhos e le conforme os desenho: abelha, igreja, etc.).

M - O que você está aprendendo aqui na escola?

E2 - Só escrever

M - Escrever o seu nome? ... e como a professora faz para ensinar?

E2 – é uma coisa assim, não sei... (mostra o caderno, com atividades de coordenação motora).

M – você só escreve neste caderno.

E2 – Eu trago um livro de casa. (livro didático antigo com atividades de alfabetização)

M – Você traz o livro de casa e ai?

E2 – Escrevo

M – no livro que você traz de casa você vai escrevendo.

E a professora vai te ensinando como?

E2 – Daí ela passa no livro.

M – Ela passa?

E2 – Ela passa e eu escrevo.”

M - O que você está aprendendo aqui na escola?

E5 – fazendo desenho

M - Fazendo desenho? Que mais?

E5 – Escrevendo.

M – Como que a professora passa para você o desenho e para você escrever?

E5 - é difícil

M – Esse aqui é mais difícil? (atividade de cópia)

Ai você fez aquele. (atividade de desenho e pintura mimeografado)

E5 – Eu fiz (tira da bolsa as atividades – pintura de figuras - que tinha guardado).

Com base no pressuposto de adaptação de procedimentos didático/pedagógicos para atender à especificidade do aluno com deficiência mental, os demais alunos jovens/adultos poderiam também ser beneficiados em sua aprendizagem. Seria importante possibilitar a conversação livre com os alunos, acompanhando seu raciocínio, sem imposição de dar outras direções aos seus pensamentos, que não as que eles podem e querem chegar.

Kirk & Gallanher (1991, p. 151) defendem a idéia da diferenciação no procedimentos didático/pedagógicos:

O conteúdo do currículo [...] inclui leitura, escrita, linguagem, aritmética, ciências, estética, educação física, recreação e tópicos afins, que levam à adaptação pessoal e social e à competência ocupacional. No entanto, são necessárias modificações no processo educacional e curricular para que este se ajuste às características de aprendizado mais lento e de menor pensamento abstrato do deficiente.

O ritmo mais lento de desenvolvimento de alunos da EJA - com deficiência mental ou não - implica na necessidade de atenção e planejamento da ação didático/pedagógica e deve ser, como afirmam Cruickshank & Jonson (1979, p. 251), “altamente organizada e

contínua, sem lacunas, de ritmo mais vagaroso [...]; apresentada em uma variedade maior de maneiras e situações; e proporcione maior aplicação das habilidades aprendidas”.

Assim, a base da ação didático/pedagógica para a escolarização de alunos jovens/adultos, apesar de ser estabelecida pela lógica do contexto escolar, busca priorizar as interações sociais e construções cognitivas a partir das necessidades e das potencialidades do próprio aluno.

Os estudos de Morejón (2001) indicaram que o processo histórico demonstra que aos poucos uma nova voz começa a se fazer sentir e participar: a voz das pessoas com deficiência mental. Até recentemente, a vida da pessoa com deficiência mental era limitada à infância, devido principalmente à característica de lentidão ou aos seus limites de ordem cognitiva. Hoje em dia, essas pessoas tem se beneficiado tanto de programas de atendimento na área da saúde quanto educacional, durante as varias fases de sua vida. Dentro de suas possibilidades, tem sido reconhecido e valorizado seu potencial, desde que lhe sejam oferecidas oportunidades de vivências compatíveis com sua idade cronológica.

Consideramos que a representação social dos jovens e adultos geradas quer seja pelo processo histórico, quer seja pela vivência social, passaram por um processo de desocultamento, isto é, só pelo fato de se considerar a possibilidade de escolarização percebemos que o deficiente mental passou de um *sujeito incapaz* para um *aluno com possibilidades*.

E quais possibilidades?

Devemos analisar as possibilidades de desenvolvimento das percepções deste aluno, do poder de escolha, da autonomia atuando num momento importante de formação de posições e atitudes, de formas de ser perante o contexto social no qual está inserido.

Nos relatos descritos a seguir, dos alunos envolvidos na pesquisa, foi possível perceber que os alunos se sentem como incapazes para a leitura, por exemplo: “[...] é que eu não leio muito assim não. [...] Não, eu não leio, é uma coisa assim, não sei... não consigo (mostra a cabeça) (E2)”.

Porém, com um pouco mais de conversa, E2 acaba tirando um caderno com atividades e palavras associadas a objetos da vida comum – como embalagens, rótulos, entre outros - e faz a leitura de todas palavras corretamente. Também consegue ler os nomes dos colegas no cartaz de presença colado na parede.

A profecia pré-estabelecida sobre a incapacidade de aprendizagem de alunos com deficiência mental passa por uma reconceptualização, considerando o momento histórico de implantação de uma política proferida como democrática no estado, onde as condições de

aprendizagem estão relacionadas muito mais aos aspectos das possibilidades do que de impossibilidades.

O foco determinante neste trabalho, como já foi exposto, é desvelar a escolarização do aluno jovem e adulto com deficiência mental, matriculado em escolas estaduais. Principalmente ao se investigar se as finalidades da escolarização se ampliam e se diferenciam no processo, contribuindo para a melhoria da vida prática deste aluno.

Entendemos como melhoria da vida prática no momento que destacamos os seguintes depoimentos:

M - Então você acha q ler e escrever vai te ajudar.

E4 – Ah vai muito né porque pra tudo a gente precisa saber ler, pega uma receita, agente vai no médico passa uma receita com e que a gente vai olhar pra comprar o remédio, a gente as vezes dá um recado como que a gente vai nota aquele recado, então é muito difícil.

(...)

M – Isso, a sua vida melhorou também lá fora?

E4 – melhorou.

M - Ajuda?

E4 – Ajuda.

M - Tudo você tinha que pedir.

E4 - Tudo tinha que pedir chegava num ponto de ônibus, o fulano que ônibus e esse?

M – o Que está escrito ali?

E4 - E como que chama esse ônibus, agora não, agora eu já sei, ate ler não todos ainda né, mas mitos eu já leio o nome, qual que e o qual que vou pegar eu já olho e eu já sei que nome que e esse ônibus.

M - A primeira pergunta é: porque você vem para escola?

E6 – Pra aprender . eu quero aprender a fazer conta.

M – a fazer conta?

E6 – eu ajudo meu pai na feira

M - Você acha q ler e escrever vai te ajudar mais ainda.

E6 – Ah vai muito né

M – o fato de você aprender a ler e a escrever ajuda também na sua vida lá fora?

E7 – Ajuda.

M - você pode me dar um exemplo de como ajuda?

E7 – ajuda a conversar com as pessoas e as pessoas respeitam a gente. Também é bom na hora que a gente precisa trabalhar. Eles sempre perguntam se a gente sabe ler e escrever.

Podemos concluir então que, se por um lado a escolarização de alunos jovens e adultos com deficiência mental caminha a passos lentos em relação ao avanço de procedimentos didático/pedagógicos - sendo estes abundantes e eficazes nas retóricas dos projetos educacionais, mas pouco efetivados na prática do cotidiano escolar – por outro lado, mesmo que ainda como elemento principal da metodologia a prática seja *fragmentada e tradicional*, os referidos alunos estão se apropriando da leitura e da escrita dentro de suas reais possibilidades e transformando e enriquecendo sua vida social.

Entretanto, poder-se-ia concluir, também, que o avanço da consciência dos direitos, a construção de um conceito mais concreto de jovem/adulto, fundamentado numa concepção de *sujeito de direitos* têm exigido a elaboração de novas teorias pedagógicas, a revisão de formas tradicionais de seleção, a criação de novas formas de organizar tempo espaço escolares. Existe, portanto, o desafio para que sejam gestadas propostas político-pedagógicas que concebam as diferenças dos alunos como elementos constituintes e fecundos dos processos de aprendizagem, contribuam para transformar a escola num espaço de desenvolvimento e de aprendizagens múltiplas.

A superação do senso comum pela aquisição do saber científico exigirá, portanto, uma cuidadosa tarefa, cujo ponto de partida não será o que o aluno não sabe e, sim, seu potencial, convertendo esse saber em elemento de transformação social.

A guisa da conclusão vimos que o acúmulo das novas experiências, conhecimentos e técnicas acarreta, para o presente momento histórico, a necessidade de uma revisão de soluções assumidas no passado, no campo educacional. A descoberta da escola, ou dos ensinamentos nela ministrados, não como um objeto de consumo mas, como um instrumento de produção, na formação do capital humano de que o país necessita para a arrancada desenvolvimentista, causa novas e importantes dimensões ao papel a ser desempenhado pelo sistema educacional, no contexto mais amplo da sociedade. A importância da participação de todos no processo produtivo, transformou um sistema marcadamente seletivo em uma escola democrática, aberta para todos, escola esta que teria, para cumprir sua missão, de abandonar certos valores, agora considerados conservadores, a fim de dar lugar a outros mais atualizados e de acordo com a nova temática, a da Inclusão.

Uma sociedade inclusiva exige, no mundo contemporâneo, marcado pelo apelo informativo imediato, a reflexão cada vez mais aprofundada e debatida sobre as relações sociais que mediam o exercício da cidadania.

A escola é a instituição através da qual a sociedade cuida de garantir o conhecimento indispensável ao pleno exercício da cidadania, conhecimento este que a família e a comunidade próxima não podem prover suficientemente devido não só às características que definem a educação escolar, pelo seu teor sistematizado, como também, pelos entraves sociais vividos ao longo da história da vida do indivíduo, reforçando o fato de que o processo de escolarização não está desvinculado, em seu desenvolvimento, de forças sociais que dominam a estrutura do poder e dos objetivos subjacentes às políticas econômicas, sociais e culturais.

Este movimento pressupõe ser a renovação das políticas educacionais para atender as crescentes exigências de uma sociedade em processo de motivação em busca de uma sociedade mais democrática.

Renovar a escola assume aqui o sentido amplo de educação, de modo a integrar a rede pública como referência para a escolarização da pessoa com deficiência, superando o que até agora vem se constituindo em programas de ações isoladas, descontínuas, assistemáticas e assistencialistas. Além disto, a escola, que está aí, ainda alimenta um ideário de naturalização e aceitação dos processos e exclusão social, pois impera-se o jogo das culpas que no final, ainda é atribuída ao aluno ou sua formação social.

Escola renovada pressupõe, necessariamente, renovar as práticas educacionais. Compreendem estas o político, o administrativo e o pedagógico, buscando superar a exclusão, da produção e da reprodução das relações sociais que as impregnam.

A Educação, com vistas à abordagem sócio-histórica, exige um educador capaz de constantes análises de sua prática e re-orientação de sua ação pedagógica. O ato de ensinar deve se embasar nas diferentes concepções que cada aluno pode ter diante do mesmo objeto, para tanto faz-se necessário uma relação dialógica entre professor–aluno e aluno–aluno, pois é através da mediação da palavra, da linguagem, que se estabelece a experiência de conhecimento do mundo.

É preciso que a escola valorize os conceitos cotidianos do aluno e proporcione a aquisição de conceitos científicos através de uma ação pedagógica que envolva “[...] movimentos diversos como os de facilitação, de condução direta de propiciamento de conflitos cognitivos, de oferecimentos de pistas sutis, de apresentação de modelos, etc.” (GÓES, p. 05).

Os conteúdos a serem trabalhados serão os mesmos que em outras abordagens, por constituírem conhecimento historicamente acumulado pela humanidade, o que se muda é a concepção a ser dada a estes mesmos conteúdos e o tipo de homem que se pretende formar.

Para que esta abordagem seja implementada é preciso uma mudança em toda a estrutura da escola, que envolva toda a comunidade escolar: direção, professores, administrativos, pais e outros que façam parte da educação deste alunado, pois é imprescindível a postura de interação e colaboração de todos para a efetivação desta proposta.

O primeiro passo desta abordagem é o conhecimento do sujeito, ou seja, do aluno pelo professor e quando se trata do aluno com deficiência é preciso se observar que culturalmente este é tido como incapaz, o que vai, com certeza, gerar um sentimento de menos valia, cabe a escola propiciar um ambiente onde este sujeito seja valorizado em seu potencial e apresentar instrumentos, “[...] demonstrando a possibilidade de se dirimir falhas no desenvolvimento e compensar deficiências sensoriais e intelectuais, desenvolvendo-se e aprimorando-se as funções psicológicas superiores.” (SILVA, mimeo), efetivando-se assim o seu processo de aquisição de conhecimentos.

Não devemos esquecer que a escolarização serve para instrumentalizar o indivíduo para a inserção na cultura letrada, criando possibilidades de operação mental capaz de apreensão dos conceitos mais elaborados e complexos. A escolarização visa também a instrumentalizar o educando através da essência do currículo escolar para uma prática social concreta, através da qual ele perceberá as contradições básicas da sociedade, poderá posicionar-se frente a elas e atuar para sua transformação, em favor das necessidades da maioria da população. Para tanto, torna-se necessário o abandono de práticas escolares centradas no pensamento convergente, na memorização, no exercício vazio de sentido e sem relação com o contexto do aluno.

A pesquisa que ora apresentamos mostrou-nos que a escolarização tem como objetivo trabalhar o desenvolvimento das percepções do aluno - com deficiência ou não - do seu poder de escolha, da sua autonomia atuando num momento importante de formação de posições e atitudes, de formas de ser perante o contexto social no qual está inserido.

O processo de construção de conhecimento e de aprendizagem de jovens e adultos se igualam a esta perspectiva e se diferem na medida que observamos o discurso nas políticas educacionais mais abrangentes. Quando então falamos da escolarização de jovens e adultos com deficiência mental a distância é maior ainda. Alunos com deficiência mental precisam ser considerados, a partir de suas potencialidades de aprendizagem. Sobre esse aspecto é facilmente compreensível que a escola não tenha que concertar o *defeito*, valorizando as

habilidades que o deficiente não possui, mas ao contrário, trabalhar suas condições cognitivas mais benéficas à sua aprendizagem, com vistas em seu desenvolvimento.

Reconhecemos como inadiável o compromisso e a responsabilidade de atuarmos na direção de uma transformação mais ampla da educação. É preciso acreditar na possibilidade de se construir uma política educacional mais próxima do educando e que atenda as reais necessidades dos seus envolvidos.

Não é uma tarefa fácil indicar os meios para a transformação, não é simples admitir que a educação especial, engajada na retórica das políticas públicas, está muito distante da realidade. Contudo, queremos crer que propostas educacionais servirão como pontos de partida e para o milênio, que ora se inicia, devemos ser otimistas no sentido de vislumbrar as perspectivas futuras.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Ministério de Educação e do Desporto. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília: MEC, 1994.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação** - 9394/96. Brasília: MEC, 1996.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais**. São Paulo: Cortez, 1991.

FERREIRA, Julio Romero. **A construção escolar da deficiência mental**. Tese (Doutorado), UNICAMP. Campinas, 1989.

_____. **A exclusão da diferença**. Piracicaba: Unimep, 1994.

KIRK, Samuel & GALLAGHER, James. **Educação da criança excepcional**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

CRUICKSHANK, William & JOHNSON. G. Orville. 1979. **A educação da criança e do jovem excepcional**. Porto Alegre: Globo.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da Escola Pública: A pedagogia crítico-social dos conteúdos**. São Paulo: Loyola, 1995.

MATO GROSSO DO SUL, Secretaria de Estado de Educação. **Diretrizes Gerais para o ensino do Portador de Necessidades Especiais**. Campo Grande: Objetiva; 1994.

_____._____. Proposta de Educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul – **Cadernos Escola Guaicuru 1**. Campo Grande, 1999-2002.

MOREJON, Kizzy. **Inclusão Escolar em Santa Maria/RS na voz de alunos com deficiência mental, de seus pais e de seus professores**. Dissertação (Mestrado) - UFSCar. São Carlos, 2001.

SILVA, F. de C. T. **O jogo como procedimento didático especial no ensino do deficiente mental**. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 1996.

VYGOTSKY, L. S. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 1989.