

ANDRÉ GUSTAVO GARCIA BRUNO

**INTERDIÇÕES E CONTRADIÇÕES NA POLÍTICA DE
INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS COM
DEFICIÊNCIA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO
SUL**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPO GRANDE - MS
2006**

FICHA CATALOGRÁFICA

Bruno, André Gustavo Garcia

Interdições e Contradições na Política de Jovens e Adultos com Deficiência no Estado de Mato Grosso do Sul./ André Gustavo Garcia Bruno - Campo Grande, MS: UFMS, 2006.

95p. 30 cm

Orientador: Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Centro de Ciências Humanas e Sociais, Programa de Pós-Graduação em Educação.

1. Filosofia 2. EJA. 3. Deficiência Educação Inclusiva - Pesquisa I. Osório Antônio Carlos do Nascimento. II Universidade Federal de Mato Grosso do Sul. Mestrado em Educação. III. Título

ANDRÉ GUSTAVO GARCIA BRUNO

**INTERDIÇÕES E CONTRADIÇÕES NA POLÍTICA DE
INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS COM
DEFICIÊNCIA NO ESTADO DE MATO GROSSO DO
SUL**

Relatório de Dissertação apresentado como exigência final para defesa à Comissão Julgadora do Programa de Pós Graduação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, sob a orientação do Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório.

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE MATO GROSSO DO SUL
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
CAMPO GRANDE - MS
2006**

COMISSÃO JULGADORA:

Prof. Dr. Antonio Carlos do Nascimento Osório

Prof. Dra Alexandra Ayach Anache.

Prof. Dra. Regina Tereza Cestari de Oliveira

AGRADECIMENTOS

Agradeço a DEUS, que por sua imensa benignidade, misericórdia e fidelidade, me concedeu essa benção e graça de chegar neste momento.

Aos meus FAMILIARES, AMIGOS e MINHA NOIVA LIZA, que me apoiaram e cobraram força e ânimo para realizar esse trabalho.

Em especial, agradeço à Prof^a. Dr^a. Marilda Bruno, minha mãe, pelas trocas e discordâncias, as quais me possibilitaram compreender o que não conseguia ver.

Ao Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório, meu orientador, pelo muito que pude descobrir com suas orientações.

Às Profas. Dras Alexandra Ayach Anache e Regina Tereza Cestari de Oliveira pelas críticas e consistentes contribuições.

Finalmente, aos colegas do Grupo de Estudo e Investigação Acadêmica nos Referenciais Foucaultianos, pelos acalorados debates e reflexões.

Há três domínios possíveis de genealogia: uma ontológica histórica de nós mesmos em nossas relações com a verdade, que permite-nos constituirmos como sujeitos de conhecimento; nas nossas relações com o campo de poder, que permite nos constituirmos como sujeitos que agem sobre os outros; e em nossas relações com a moral, que permite-nos constituirmos como agentes éticos.

(FOUCAULT, 2004, p. 171).

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivos estudar as interdições e as contradições existentes na política de inclusão de Jovens e Adultos com deficiência no estado de Mato Grosso do Sul. Buscou analisar os fundamentos, princípios, diretrizes e propostas de inclusão para identificar a ordem do discurso: o dito, o silenciado, o omitido, o interditado e o oculto, expressos na política e nos documentos que estruturam e organizam o atendimento educacional especializado desses alunos. Trata-se de uma pesquisa qualitativa ancorada nos pressupostos teórico-metodológicos de Michel Foucault para estudo e análise dos documentos internacionais, nacionais, das diretrizes e propostas de inclusão por meio do recorte temporal da última década (1996 a 2006). Ocupou-se de refletir sobre a construção do processo de inclusão no Estado de Mato Grosso do Sul por meio da atenção às pessoas com deficiência, particularmente, em relação às referências e orientações para essa modalidade de ensino no campo da garantia dos direitos sociais, das políticas, programas e propostas para a prática pedagógica adequadas às especificidades e necessidades educacionais dessa população. Para tanto, foi utilizado o procedimento metodológico da arque-genealogia como instrumento de análise e interpretação das relações de poder manifestas e da compreensão do paradoxo presente nos diferentes momentos históricos da implementação da política de inclusão em nosso estado. Os resultados desvelam que não existem políticas governamentais eficazes (União, Estados e Municípios) para a inclusão educacional de alunos com deficiência na EJA. Nota-se ausência de diretrizes claras e propostas pedagógicas consistentes e adequadas às necessidades desses educandos. Os documentos do Estado de Mato Grosso do Sul analisados, desvelam: negligência do aparelho estatal quanto a garantia dos direitos sociais e oferta de oportunidades educacionais no sistema público de ensino; classificação dos alunos e categorização por deficiência para encaminhamento ao ensino segregado; escolarização de jovens e adultos em escola especial; ausência de adequação curricular e de atendimento às necessidades específicas no contexto da sala de aula; falta de atendimento educacional especializado com a articulação da educação especial-ensino comum; há indicadores de micropoderes exercidos no cotidiano escolar em virtude da falta de participação de professores, pais e alunos com deficiência na discussão e elaboração dos projetos pedagógicos. Esses mecanismos de exclusão aperfeiçoados em sua tecnologia buscam o apaziguamento da ambigüidade por meio de um discurso de acesso, igualdade de oportunidades e diversidade, mas que contraditoriamente, na prática pedagógica inclusiva não se operacionaliza. Esses dados permitem refletir sobre a inexistência de um paradigma de inclusão e apontam para o paradoxo da exclusão das pessoas com deficiência do sistema estadual de ensino.

Palavras Chave: Inclusão Escolar; Educação de Jovens e Adultos; Relações de Poder.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	9
CAPÍTULO I - SUBSÍDIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS: ILUMINANDO AS CONCEPÇÕES DESTE ESTUDO.....	22
1.1 O Pensamento Foucaultiano.....	22
1.2 O método segundo Foucault.....	30
CAPÍTULO 2 - A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EJA: O DITO E O OMITIDO.....	34
2.1 O discurso da EJA na Educação Nacional: principais conceitos e contradições.....	34
2.2 O discurso da Educação Especial para a inclusão de jovens e adultos na EJA: principais conceitos e contradições.....	37
2.2.1 A educação de Jovens e Adultos nos documentos nacionais....	44
2.3 EJA e Educação Especial como modalidades de Educação: Paralelas ou Complementares?.....	49
CAPÍTULO III - POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA EM MATO GROSSO DO SUL, NO PERÍODO DE 1996 – 2006.....	53
3.1 Conceitos e princípio da escola inclusiva.....	53
3.2 A EJA em Mato Grosso do Sul.....	62
3.3 A Educação Especial em Mato Grosso do Sul.....	70
CAPÍTULO IV - AS RELAÇÕES DE PODER EM ALGUNS ARQUIVOS: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DIFICULDADES.....	74
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	85
REFERÊNCIAS.....	90

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa discute o processo de inclusão de alunos com deficiência na modalidade de ensino, Educação de Jovens e Adultos, norteadas pelos conceitos e princípios formulados por Michel Foucault, os quais evidenciam a existência e as formas de manifestação das relações de poder em vários segmentos do estado, sobretudo no campo dos direitos e políticas sociais. Esses estudos indicam que a ordem estabelecida é regada por diferentes estratégias de exclusão social.

O interesse pelas temáticas “Educação Especial” e “Educação de Jovens e Adultos”, é decorrente de minha experiência profissional e pessoal. A experiência profissional, está sendo construída desde 1999, por meio da docência, enquanto regente de turma do primeiro segmento da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no Projeto de Extensão “Viver e Aprender”, do Curso de Graduação em Pedagogia, do Centro Universitário de Campo Grande, da UNAES, em parceria com a Diocese de Campo Grande, MS, o que me possibilitou encontrar as primeiras sintonias sobre os debates travados na Educação de Jovens e Adultos.

No ano de 2002, já na condição de Servidor Público Estadual da Secretaria de Estado de Educação, lotado no “Centro de Apoio Pedagógico ao Deficiente Visual de Mato Grosso do Sul”, onde se realizam serviços especializados, com a finalidade de acompanhar, suplementar e apoiar o aluno com Deficiência Visual e seu professor, em sala de aula, no Sistema Estadual de Ensino. Essa experiência me possibilitou observar algumas contradições e entraves na inclusão escolar de alunos com deficiência na EJA.

No campo pessoal, foi significativo o fato de ter sido aluno da Associação de Pais e Amigos de Excepcionais (APAE), por três anos, nos anos iniciais do ensino fundamental, no município de Ilha Solteira, no estado de São Paulo. Fui encaminhado para essa instituição, em virtude de diagnóstico clínico equivocado de deficiência mental moderada, decretado por instituição especializada, na área da Deficiência Visual (DV), em São Paulo, que utilizava o teste WISC adaptado, entre outros para avaliação das pessoas com deficiência visual.

Por isso, freqüentei, também na capital do estado de São Paulo, duas das melhores escolas privadas especializadas; tendo, entretanto, somente progredido e

me alfabetizado, em uma sala regular de ensino, de uma escola pública, com apoio de sala de recursos para deficientes visuais.

Em decorrência das dificuldades acentuadas de aprendizagem que apresentava naquele momento para a realização das atividades escolares e da ausência de recursos especiais que possibilitassem o acesso ao conhecimento, consegui me alfabetizar entre os 11 e 12 anos de idade, após o acesso à recursos específicos e adaptação de recursos ópticos especiais.

Outra experiência foi o fato de ter cursado a Educação de Jovens e Adultos (EJA), em nível médio, no ano de 1996, devido à defasagem idade/série em que me encontrava naquele momento, tão pautada pela cultura pedagógica e social. Busquei a EJA, modalidade de ensino compensatória, porque fui reprovado na primeira série do nível médio, já residindo no município de Campo Grande, MS. Essa modalidade possibilitou superar em parte as minhas dificuldades pessoais de aprendizagem no campo das ciências exatas e do desenho e, também, por parte do professor, especialmente nas disciplinas de matemática e física, em lidar com minhas limitações, decorrentes das deficiências visual e neuromotora.

Vivi, durante essa fase de escolarização, situações das mais diferentes ordens, desde preconceitos e descrenças, calcadas em dúvidas de ter capacidades de compreender e assimilar os conteúdos ensinados, por parte dos professores até eu saber se realmente tinha condições em decifrar essa dinâmica do poder/saber. Foucault, em *Ditos e Escritos* (2003), reflete sobre o surgimento dos saberes que se dá a partir de condições e possibilidades externas aos próprios saberes, ou melhor, imanentes a eles - pois não se trata de considerá-los como efeito ou resultante - os situam como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente política. O poder para ele não é uma substância nem um misterioso atributo, mas um operador que funciona dividido, que fraciona cada um de nós, tanto internamente em si mesmo como em relação aos demais.

Hoje, entendo, após ter experienciado essas e outras situações, que essas dimensões de vida revelam elementos de interdição, enquanto uma rede de micropoderes, cujas bases se entrelaçam em diferentes preconceitos culturais, que sempre se encaminham para uma dinâmica de exclusão social. No caso da escolarização, os professores não aceitavam minhas limitações, enquanto aprendiz, negavam-se, por exemplo, a explicar-me na carteira da sala de aula, as

demonstrações e raciocínios que representavam nos exercícios demonstrados na lousa para os demais alunos.

Cotidianamente, esses mecanismos, por terem as características de surgirem sempre em rede, se alojam em dimensões coletivas e individuais, de forma consciente ou inconsciente, em manifestações objetivas ou subjetivas, mas sempre presentes em diferentes instituições sociais, com as limitações impostas pela hegemonia dos padrões culturais estabelecidos naquilo que é considerado como “normalidade”; condições essas que reproduzem mecanismos constantes de exclusão social, na mesma dinâmica do aperfeiçoamento de suas estratégias tecnológicas de seletividade, portanto, marginalizadoras, segregativas.

Durante a experiência, como monitor do projeto de extensão anteriormente mencionado, voltado à alfabetização de adultos, em um bairro de periferia do município de Campo Grande MS, deparei com alunos com necessidades de aprendizagem e um aluno com dificuldade acentuada de aprendizagem, provavelmente com deficiência mental, em virtude da dificuldade de compreensão, assimilação e memória. Nesse momento, não encontrei referencial teórico que pudesse subsidiar os fazeres pedagógicos enquanto educador e que esclarecessem as questões relativas à inclusão desses alunos no sistema regular de ensino, nas “classes comuns”.

Esses fatos, longe de serem considerados história de vida, desencadearam buscas por conhecimentos, agora não só calcados no universo empírico, nestas temáticas “Educação Especial” e “Educação de Jovens e Adultos”, como um dos estímulos para realizar o Curso de Mestrado, no PPGedu/UFMS, o que se transformou num projeto de pesquisa que hoje se esboça, neste relatório de dissertação.

Integrado como um dos subprojetos do Projeto de Pesquisa: “Políticas Educacionais: Discursos de Inclusão e Exclusão na Diversidade Social”, coordenado pelo Prof. Dr. Antônio Carlos do Nascimento Osório que visa analisar os discursos normalizadores da mediação entre o poder e o saber, a inclusão e a exclusão, transformando o campo pedagógico um terreno de lutas e contestações em diferentes níveis estruturais, recaindo sobre a escola o “sujeitamento” e suas determinações, configuradas por diferentes grupos e instituições sociais.

Os primeiros contatos com o pensamento Foucaultiano se deram ao ingressar no PPGedu/UFMS, por meio de algumas disciplinas específicas deste

referencial e pela participação no Grupo de Estudos Acadêmicos e Investigativos dos Referenciais de Michel Foucault quando comecei a ter maior compreensão sobre os meandros das relações de poder e suas implicações na elaboração e implementação de políticas educacionais, bem como, suas manifestações na prática pedagógica, o que veio de encontro às necessidades da investigação aqui delineada.

Nos documentos sobre a Educação de Jovens e Adultos, constata-se que ao longo do processo histórico da educação brasileira, as iniciativas educacionais estiveram sempre associada às políticas governamentais de controle e combate ao analfabetismo; iniciativas de caráter excludente e assistencialista, sem se considerar, entretanto, as questões de relações sociais e culturais, bem como as reais necessidades dessa grande parcela alijada no sistema educacional público.

O direito à educação de jovens e adultos foi garantido na Constituição Brasileira, desde 1934, entretanto, tornou-se preocupação por parte do poder público apenas a partir de 1947 com a criação do serviço de educação de adultos. Na década de 1950, teve início a educação de adultos na zona rural (1952) e a Campanha Nacional contra o Analfabetismo (1958).

A primeira proposta pedagógica adequada aos Jovens e Adultos ocorreu com a implementação do Método de Alfabetização de Paulo Freire (1964), que se constituía no desenvolvimento da consciência crítica do cidadão, valorização dos instrumentos culturais locais e participação plena para a cidadania. Essa experiência educacional foi interrompida pelo Golpe Militar, no mesmo ano, por ser considerada subversiva e de forte caráter ideológico. Foi assim, substituída pelo Programa Mobral, Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado pela Junta Militar que governava o país em 1969.

No período de 1970 - 80, conforme Silva e Souza (2003), o Mobral viveu uma crise de identidade metodológica, o que levou ao declínio do movimento, pois a identidade política do mesmo começava a se distanciar dos objetivos assistencialistas propostos inicialmente. Com o início da abertura política no país, foi extinto o Movimento de Educação de Adultos e, em 1985 é criada a Fundação Educar com o objetivo de substituir o Mobral.

O movimento de integração social teve maior visibilidade a partir do Ano Internacional das Pessoas com Deficiência (1981) com a reivindicação de igualdade de oportunidades educacionais e participação das pessoas com deficiência e suas famílias nas decisões políticas em relação às questões de seus interesses. Nos anos

80, na Europa e Estados Unidos, os alunos com deficiência passam a ser integrados em escolas regulares com apoio do atendimento educacional especializado. Os serviços de Educação Especial Americano lançam em 1986 a Iniciativa da Educação Regular (REI) que tinha como meta “atender os alunos com deficiência em classe regular, encorajando os programas de educação especial a desenvolver parceria com a educação regular” (Stainback e Stainback, 1999, p.40). Observa-se aqui a origem do movimento de inclusão social.

No Brasil, na segunda metade dos anos oitenta, inicia-se a discussão das políticas sociais neoliberais, da educação popular como instrumento de aperfeiçoamento das relações de classe e libertação com a inclusão da classe trabalhadora (Freire, 1987). A Constituição Federal de 1988 (Art.214) já determinava: a erradicação do analfabetismo e a universalização do ensino fundamental; melhoria da qualidade do ensino e a formação para o trabalho.

A Década de 1990 foi marcada pelos movimentos internacionais de democratização da educação: acesso universal para Todos e ênfase na inclusão social, das minorias marginalizadas. Atrelada a esse movimento democrático, surge a proposta de uma escola ideal e de qualidade para todos: uma escola que lide com as diferenças, com as diversidades sociais, culturais, raciais, religiosas, econômicas e com as necessidades educacionais especiais de uma minoria social, econômica, física e intelectualmente marginalizada.

As iniciativas da UNESCO e UNICEF para um acordo global em prol da Educação para Todos (1990), Jomtien, Tailândia, reuniu ministros da educação de diversos países, entre os quais o Brasil, que é conforme informações do MEC/SEESP signatário desse tratado, comprometeu-se a estabelecer metas educacionais para dez anos. Entre as diferentes metas traçadas, nessa conferência, foi dada maior ênfase nas oportunidades educacionais para Jovens e Adultos.

Desse documento, (Mittler, 2003, p.40) ressaltou as seguintes recomendações:

- Acesso universal ao ensino fundamental e finalização dos quatros anos iniciais de escolarização até o ano 2000;
- Melhoria das aquisições de aprendizagem conforme percentual acordado, para um grupo etário apropriado (por exemplo 80%) dos alunos com 14 anos de idade

adquirir ou ultrapassar um nível definido de aquisições necessárias;

- Redução do índice de analfabetismo de adultos até o ano 2000, com suficiente ênfase na alfabetização de mulheres, a fim de reduzir as disparidades correntes das taxas de alfabetização entre os sexos feminino e masculino;
- Expansão dos serviços de educação básica e treinamento em outras habilidades essenciais para jovens e adultos, com programas de mudanças comportamentais e impacto na saúde, no emprego e na produtividade.

O Brasil fez opção pela construção de um sistema educacional inclusivo, ao participar, ao concordar com os postulados produzidos em Salamanca (Espanha, 1994) na Conferência Mundial sobre Necessidades Educacionais Especiais: Acesso e Qualidade os quais fundamentam as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, p.14).

Essas tendências e iniciativas apoiadas pela UNESCO vêm sendo desenvolvidas em muitos países da Europa, América Latina e Continente Africano, com o objetivo maior de erradicar o analfabetismo do mundo, tendo em vista a melhoria dos meios de produção sócio-econômico e cultural mais amplos, defendidos pelas linhas de ações das políticas neoliberais.

No Brasil, Arelaro e Kruppa (2002, p.91) comentam que o país, por constituir-se uma das nações com o maior número de analfabetismo, presente na Conferência de Jomtien, Tailândia (1990), foi um dos indicados para compor o grupo denominado a “Cúpula dos nove” (Bangladesh, Brasil, China, Egito, Índia, Indonésia, México, Nigéria e Paquistão), os quais foram priorizados com ajuda internacional para criação de planos governamentais e programas de erradicação do analfabetismo. Assim, o Banco Mundial, promotor desses encontros, teve importante influência na elaboração do Plano Decenal de Educação 1993-2003, que estabelecia metas para acesso universal à educação, com ênfase no ensino fundamental.

As autoras apontam que a meta desse plano era atender 8,3 milhões de Jovens e Adultos (2,7 milhões de analfabetos e 4,6 milhões de sub-escolarizados)

assumindo o compromisso de combate ao analfabetismo entre essa população. No entanto, discutem que a situação mudou com a política neoliberal de Fernando Henrique Cardoso (1995-2002), que atribui a coordenação da política à esfera federal, e a execução aos estados e municípios.

No bojo dessas tendências e movimentos internacionais de inclusão social são elaboradas as Novas Diretrizes Nacionais da Educação Brasileira, LDB N° 9394/96, que propõe o rompimento com o modelo educacional da reprodução e transmissão do conhecimento, para adoção do conceito da mediação social para o processo de construção do conhecimento. Assim, a educação abrange: “os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nos movimentos sociais, nas manifestações culturais” (LDB/96, Art.1).

A LDB. N° 9.394/96 traz como inovação o conceito de modalidades específicas para a Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial, com os objetivos de ampliar o acesso escolar aos alunos com necessidades educacionais especiais e melhorar as condições de aprendizagem para todos, tendo em vista o sucesso e avanço na aprendizagem dos alunos, independente de suas condições físicas, sociais, intelectuais, emocionais ou econômicas.

A Resolução CEB/CNE N° 01/2000, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, recomenda que os sistemas, níveis e estabelecimentos de ensino que ofertarem EJA deverão fazê-lo, mediante as exigências reais desse alunado, com adoção de métodos, avaliações, recursos e conteúdos adequados á realidade dessa clientela.

O Parecer CEB N° 11. de 10/05/2000 aponta três principais funções da EJA: “[...] reparadora, equalizadora e qualificadora”. A primeira refere-se ao pagamento de uma dívida social, no sentido de minimizar a questão do preconceito e da indiferença. Já a segunda, visa possibilitar a igualdade de oportunidades para quem até pouco tempo não as tinha. A terceira, à qualificação para o trabalho competitivo.

Cury (2000, p. 7) discute cada uma dessas funções e comenta que a função reparadora: “deve ser vista ao mesmo tempo como uma oportunidade concreta de presença de jovens e adultos nas escolas e uma alternativa viável em função das especificidades sócio-culturais desse seguimento”.

Coloca ainda o autor que a função qualificadora, mais do que uma função, é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano

cujo potencial de desenvolvimento e adequação pode se atualizar em quadros escolares. Já a função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros seguimentos sociais como donas de casa, imigrantes, aposentados e encarcerados.

Em relação às discussões no campo da Educação Especial, Mazzotta (2003) pontua que até 1990 as políticas refletiram o sentido assistencial e terapêutico atribuído à educação especial pelo MEC. A partir de 1990, surgem indicadores de uma visão mais dinâmica, com a busca de interpretação da educação especial como modalidade de ensino. Entretanto, é preciso salientar que “as principais propostas e planos se mantêm numa abordagem reducionista, interpretando a educação especial como questão meramente metodológica ou de procedimentos didáticos” (MAZZOTTA, 2003, p.200).

Quanto à trajetória do atendimento educacional destinados aos alunos deficientes no Brasil e em Mato Grosso do Sul, Anache (1994, p.76) pondera: “[...] de um modo geral é marcada pelas alterações superficiais, ou seja, mudam-se nomes, criam-se núcleos, além de várias salas especiais, porém, pouco se faz no sentido de verificar a eficácia desses atendimentos”.

Autores como Bueno (2001) e Jannuzzi (2004) analisam as políticas públicas de educação especial pelo viés da mediação e organização social, comentam que no Brasil, a partir do final de 1980 e início de 1990, começa a se pensar educação como mediação social, assim:

“Supõe assumir a responsabilidade da escola na sua complexidade, e, portanto, implica que os agentes escolares (diretor, supervisor, professor, funcionários em geral) estejam atentos às dificuldades de cada aluno e procurem pelo aprofundamento dos conhecimentos historicamente acumulados, pela percepção clara da realidade social e individual de cada um, por métodos e técnicas adequados que lhes facilitem a apropriação do saber realmente necessário ao tempo e ao lugar. É a concepção política que implica ultrapassar a discussão meramente centrada na disputa de métodos e técnicas de ensino para perceber que por meio deles o essencial é tornar o educando capaz de realmente conhecer a realidade, atuar com todos, transformando-a. (JANNUZZI, 2004, p. 22, apud BUENO, 2001, p .37-42).

Quanto à garantia do direito à educação de Jovens e Adultos com deficiência, especificamente em relação ao acesso ao conhecimento e a progressão para níveis mais elevados, fica evidente: “[...] a educação básica tem por finalidade

assegurar a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores”(LDB/96 Art.22).

A esse respeito, Laplane (2004) e Kassir (2006) discutem que, considerando as pessoas com características peculiares em seu desenvolvimento (física, cognitiva ou sensorial), a questão relativa ao acesso ao conhecimento parece mais desafiadora. Dentre as pesquisas preocupadas com a educação direcionada aos alunos com alguma deficiência, algumas têm apontado para problemas relacionados às dificuldades de acesso ao conhecimento por parte dessa população.

Pesquisa sobre as propostas pedagógicas para a educação de jovens e adultos com deficiência mental nas escolas estaduais em Mato Grosso do Sul, Fonseca (2003, p.108) revela que a escolarização desses alunos caminha a passos lentos em relação ao avanço dos procedimentos didático/pedagógicos, sendo esses abundantes e eficazes nas retóricas dos projetos educacionais, mas pouco efetivados na prática do cotidiano.

Estudos de Corrêa (2005) sobre a Construção do Processo de Municipalização da SEMED Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, MS, no período de 1996-2004, indicam que o poder público não assumiu efetivamente os serviços destinados ao atendimento de pessoas com deficiência nas escolas regulares, pois observa-se a terceirização dos serviços para instituições privadas e organizações não governamentais.

Kassir (2006, p.84) salienta que, para entender a temática das “práticas pedagógicas e o acesso ao conhecimento” (seja pelo aluno com deficiência, seja pelo aluno sem deficiências), é necessário imergi-la no movimento social e percebê-la como um aspecto de uma política educacional e como uma política pública. Se por um lado garante a sustentabilidade do modo de produção capitalista, por outro é impulsionada pela luta das forças trabalhadoras que visa a melhoria de condições de vida e do próprio trabalho. Para a autora, a educação brasileira tem servido mais para responder aos números dos compromissos internacionais e às demandas do modo de produção capitalista do que aos anseios da população no que se refere ao acesso e apropriação do conhecimento historicamente produzido.

Pesquisa realizada por Osório, Prieto e Freitas (2004) sobre o Impacto da Declaração de Salamanca nos Estados Brasileiros: dez anos de aprovação, implantação e implementação, verificou que a SEESP/MEC envidou numerosos esforços no sentido de alavancar o processo de inclusão escolar mediante

publicações, capacitação de gestores em nível estadual e municipal. No entanto, os autores observaram que ocorre uma desarticulação entre os vários setores das secretarias de educação envolvidas na implementação das ações.

Embora os avanços conceituais expressos nos documentos internacionais e nacionais relativos à EJA e Educação Especial, observa-se na prática, após mais de dez anos decorridos, total exclusão de Jovens e Adultos com necessidades educacionais especiais do sistema público de ensino na modalidade da EJA. O documento Retratos da Deficiência no Brasil (2004) aponta que os índices de inserção de alunos com algum tipo de deficiência na modalidade de EJA é praticamente inexistente.

Diante dessas questões apontadas, coube aqui questionar:

De que forma as políticas, diretrizes e propostas de inclusão de alunos com deficiência se encarregam de reproduzir as relações de poder na EJA?

Como se dá a organização da estrutura escolar e do espaço pedagógico para o atendimento de alunos com deficiência na EJA?

Qual o real discurso vigente na política e diretrizes da educação especial e EJA no Estado de Mato Grosso do Sul?

Quais os mecanismos que o aparelho estatal utiliza para controlar, vigiar, punir, interditar e excluir os alunos que recorrem à rede pública de ensino?

Assim, o objetivo desta pesquisa foi estudar as interdições e contradições existentes na política de educação de Jovens e Adultos com deficiência no Estado de Mato Grosso do Sul, mecanismos esses expressos nos fundamentos, princípios, diretrizes e propostas de inclusão escolar. Buscou-se identificar a ordem do discurso: o dito, o silenciado, o omitido, o interditado e o oculto, revelados nos documentos que estruturam e organizam o atendimento educacional desses alunos. Essas interdições implicam em negação do pleno exercício da cidadania em nome da manutenção da ordem social vigente.

Portanto, o objeto em estudo neste trabalho é a Política de Inclusão de Jovens e Adultos com Deficiência em Mato Grosso do Sul, no período entre 1996 e 2006.

Desta forma, este estudo teve como ponto de partida teórico-metodológico a pesquisa documental, em arquivos, por intermédio de um recorte no delineamento histórico expresso na Lei N° 9.394/96 que estabeleceu as Diretrizes e Bases da

Educação Nacional, discute demais documentos oficiais tais como: Leis, Diretrizes, Resoluções e Portarias, tanto da EJA, quanto da Educação Especial. Para análise e interpretação da ordem do discurso oficial expressa nesses documentos foi utilizada a concepção arque-genealógica proposta por Foucault.

A arqueo-genealogia, enquanto pressuposto teórico e metodológico implicou na utilização simultânea dos métodos arqueológico e genealógico, denominada pelo autor, como “decifração”. Foucault (1961) denominou arqueologia a modalidade de análise histórica por ele utilizada, com o intuito de distingui-la tanto da história das idéias, da história das ciências, como da epistemologia, apesar de algumas aproximações com esta última. Essas aproximações referiam-se principalmente ao uso das expressões: “conceito” e “descontinuidade”, e o distanciamento se dava acerca do progresso, verdade e racionalidade.

A Arqueologia elegeu as condições de possibilidade de emergência dos saberes em seus limiares de credenciamento científico, teve o propósito de analisar e descrever as ciências constituídas ou em constituição, relatando suas práticas discursivas e não discursivas em seus processos formativos. Tratou-se de um olhar do periférico para o interior da dinâmica da elaboração dos saberes credenciados, em credenciamento ou descartados da oficialidade científica.

A Genealogia, que ficou clara em sua obra **Vigiar e punir** (1975), sem negar a Arqueologia, Foucault não mais buscou apenas o solo de emergências dos saberes nas configurações de suas positivities, mas se propôs a analisar o aparecimento de saberes no interior de um dispositivo de caráter político, das relações entre saber e poder. Não há saber neutro. Todo saber é político.

A luz desse referencial, a proposta deste trabalho foi verificar a articulação possível entre as políticas de Educação de Jovens e Adultos e a Educação Especial enquanto modalidades de ensino que pretendem oferecer escolarização formal a seguimentos sociais com necessidades distintas: características, especificidades, demandas, expectativas, desejos e interesses diferenciados. Essas duas modalidades de ensino se entrecruzam em função de instrumento legal como a terminalidade específica, o que será também um aspecto aqui abordado.

A organização deste trabalho efetuou-se mediante uma breve discussão dos documentos matriciais elaborados pela Organização das Nações Unidas e Organização dos Estados Americanos: Jomtien (1990), Salamanca (1994) e

Guatemala (1999), para posterior discussão dos documentos nacionais e do estado de Mato Grosso do Sul, em relação a EJA e a Educação Especial.

Essas análises pretenderam levar em consideração o conceito da transversalidade como princípio norteador da práxis pedagógica, conforme proposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997); uma vez transposto esse conceito para o objeto em análise, fundamentado no pensamento Foucaultiano, o que subsidiou a elucidação da articulação entre EJA e Educação Especial, objeto deste estudo.

Outros conceitos foram discutidos, tais como: necessidades específicas, necessidades de aprendizagem, necessidades educacionais especiais, adaptação, complementação e suplementação curricular contidos nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001).

Para análise e interpretação dos documentos oficiais foram utilizadas as seguintes obras de Foucault: a **Ordem do Discurso** (2005) no que diz respeito aos conceitos de interdição, exclusão e disciplina; a **Microfísica do Poder** (2004) que discute a questão da institucionalidade e a governamentalidade; **Vigiar e Punir** (1975) que aborda os conceitos de vigilância, punição e exame; o **Nascimento da Clínica** (2004), discute o bio-poder e a bio-política e **Em Defesa da Sociedade** (2002) que explicita o conceito de arque-genealogia e analisa as relações de poder, dominação e exclusão.

Assim, este estudo apresenta no CAPÍTULO I – SUBSÍDIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS: ILUMINANDO AS CONCEPÇÕES DESTE ESTUDO; discutiu-se as práticas discursivas, os mecanismos e procedimentos de exclusão social numa leitura Foucaultiana.

O CAPÍTULO II - A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EJA: O DITO E O OMITIDO; abordou o arcabouço jurídico educacional brasileiro, desvelando a ordem do discurso nele omitida.

No CAPÍTULO III - A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EJA, EM MATO GROSSO DO SUL NO PERÍODO DE 1996 - 2006; foi apresentado e debatido o discurso vigente na sociedade local, nesta última década, os documentos oficiais da Secretaria Estadual e Municipal de Educação os quais foram confrontados com a política nacional, dados de pesquisas no estado e elementos da prática cotidiana.

No CAPÍTULO IV – AS RELAÇÕES DE PODER EM ALGUNS ARQUIVOS: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA; verificou-se as interdições e contradições do discurso legal, as relações de poder manifestas no retrato da exclusão de jovens e adultos com deficiência na EJA, que se concretiza tanto com dados estatísticos da realidade nacional, quanto com dados de pesquisas sobre a realidade estadual e municipal e estudos efetuados neste trabalho para tal confrontação.

Por último, nas CONSIDERAÇÕES FINAIS, síntese das análises realizadas ao longo deste trabalho, teve como intuito desvelar as emergências dos saberes, as relações de poder presentes nas práticas discursivas da oficialidade política e científica bem como verificar os mecanismos e procedimentos de exclusão social presentes nas políticas públicas de inclusão do Estado de Mato Grosso do Sul.

Uma última e importante observação a ser feita, é quanto a ambigüidade dos termos: “Portador de Deficiência, Portador de Necessidades Educacionais Especiais e Pessoa com Deficiência”, conceitos decorrentes do debate ocorrido a partir da última década do século XX e início do XXI. Tal controvérsia tem contribuído para o cenário aqui apresentado.

CAPÍTULO I

SUBSÍDIOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS: ILUMINANDO AS CONCEPÇÕES DESTE ESTUDO

Este capítulo apresenta uma síntese dos principais conceitos teóricos e metodológicos norteadores do pensamento Foucaultiano adotados neste trabalho. Expõe a questão do método de investigação adotado neste estudo, explicita os procedimentos adotados na pesquisa em arquivos, revela a dinâmica das análises dos documentos consultados e a interpretação desses discursos oficiais, os quais fizeram o lastro de todo o processo investigativo.

1.1 O Pensamento Foucaultiano

As teorizações de Michel Foucault ocuparam-se da compreensão, denuncia e transgressão de uma ordem do discurso vigente, com todas suas técnicas, táticas e tecnologias de exercício, manutenção e controle do poder.

Segundo Osório (2005, p. 1) Michel Foucault, dentro de uma perspectiva da sociologia histórica, faz uso da história utilizando-se de documentos como instrumentos para interpretar o mundo, analisar os processos de mudanças culturais e os seus efeitos sobre as ações humanas, destacando:

A sua história é crítica e efetiva, rebusca o acontecimento e faz surgir o que tem de profundo e único, que possibilitaram a formação de um saber e de um poder, um discurso e uma forma de explicitar outros elementos que na maioria das vezes passaram despercebidos nos registros das práticas sociais exercidas.

A partir dessa compreensão, a questão norteadora dos estudos de Michel Foucault se expressam como essa ordem do discurso se instala, domina e controla,

em alguns diferentes momentos históricos da humanidade, as relações de poder; não visa com isto, saber porque se instalou tal ordem de um determinado discurso.

Por meio desse fio condutor Foucault percorreu diferentes campos do saber científico e das instituições sociais, no intuito de captar como era manifesto o que ele chamou de “institucionalidade”, na obra **Microfísica do poder** (2004); busca compreender o por quê?; o para que?; ou ainda, para quem interessava constituir e perpetuar uma estrutura social tão complexa?.

Dentre as instituições estudadas pelo autor encontram-se: o governo, o poder judiciário, os presídios, os hospitais, as forças armadas, a escola. No entender desse autor, em comum, essas instituições têm a função de rotular, categorizar, segregar, excluir, controlar, vigiar e punir. Para abarcar esse conjunto amplo de facções, o autor emprega o termo “governamentalidade”, para designar as formas pelas quais são planejadas as estratégias de controle de um determinado segmento social sobre outro, com o objetivo de dominação.

Conceitos e proposições teóricas como o racismo de Estado, o racismo de Estado Soviético, o sujeito, a sujeição, a bio-política, o bio-poder, o autor, dentre outros, colaboram decisivamente para o estudo da inclusão de alunos com deficiência na EJA, na medida em que esclarecem o surgimento de um padrão biológico, estético e ético de normalidade, independente de ser falso ou verdadeiro, mas culturalmente cortejado por valores constituídos pela contradição. Só é possível compreender a inclusão e suas diferentes rotulações, em seu outro extremo, pela dinâmica da exclusão.

Para análise dos documentos oficiais e da ordem do discurso contidos na Educação de Jovens e Adultos e na Educação Especial tornou-se essencial a compreensão do princípio de interdição contido nas teorizações de Foucault. Ao analisar a existência de uma ordem do discurso oficial Foucault (2005, p. 9) salienta que:

Sabe-se bem que não se tem o direito de dizer tudo, que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu do objeto, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala; temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando uma grade complexa que não cessa de se modificar.

Essa concepção de Foucault permite questionar e refletir sobre como se deu a evolução do processo de exclusão na Educação de Jovens e Adultos e como a

instituição escolar incumbiu-se tão arditamente de exercê-la com eficiência, reproduzindo outras estratégias e técnicas, com os mesmos propósitos presentes nas contradições vigentes na sociedade.

O entendimento do processo histórico de evolução da interdição e, conseqüentemente, do processo de exclusão implicou no desvelar do discurso da inclusão. Esse paradoxo, enquanto um instrumento político, como enfatiza Foucault, em suas várias obras, só se torna compreensível no outro extremo, ou seja, na contra mão do objeto de intenção contido no discurso.

Por conta disso, a inclusão, enquanto um dos discursos vinculados em toda as ordens sociais da atualidade, só pode ser compreendida, pela exclusão social histórica da humanidade. Em termos deste estudo, esses discursos se deslocaram de uma dinâmica de integração, para depois se configurarem numa perspectiva de inclusão, atrelados ao caos dos fenômenos sociais de marginalização.

Foucault (2005, p. 19) na obra: **Ordem do discurso** discorre sobre o processo de exclusão e afirma que existem três tipos de manifestação da exclusão, assim se refere:

Dos três grandes sistemas de exclusão que atingem o discurso, a palavra proibida, a segregação da loucura e a vontade de verdade, foi do terceiro que falei mais longamente. É que há séculos, os primeiros não cessaram de orientar-se em sua direção, e que cada vez mais, o terceiro procura retomá-los, por sua própria conta, para, ao mesmo tempo, modificá-los e fundamentá-los; é que, se os dois primeiros não cessam de se tornar mais frágeis, mais incertos na medida em que agora são atravessadas pela vontade de verdade, estas, em contrapartida, não cessa de se reforçar, de se tornar mais profunda e mais incontornável.

Esses esclarecimentos deram subsídios para análise da implicação social dos conceitos citados acima no âmbito de um processo de inclusão social e educacional, no sentido que nos permitiram visualizar como se dão as relações de poder nas dinâmicas entre a exclusão e a inclusão, no interior das instituições.

Essas relações são atravessadas pelo silêncio, ou no dizer do autor, “pela palavra proibida”, pela “exclusão do desvio”, quer seja a “loucura ou anormalidade”; tanto mais frágeis se tornam o silêncio e a exclusão da anormalidade, mais forte e incontornável se torna a vontade da verdade, que significa para o autor a resistência ou a contra história.

Para Foucault (2003), a história não é concebida como contínua, linear, provida de uma origem e de um telos (raízes, costumes); é um pensamento de

acontecimentos, uma multiplicidade de durações, singularidades que se emaranham e, se envolvem umas nas outras. A história serial e acontecimento se cruzam, não como uma análise do passado e da duração, mas como uma interrogação para a iluminação das transformações e dos acontecimentos.

Outro princípio que limita e exclui é a disciplina, definida por Foucault, como um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpo de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e definições, de técnicas e de instrumentos que se constituem em um sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele.

Nessa linha de raciocínio, os princípios da disciplina e da normalidade se complementam, pois para Foucault (2005, p.36): “A disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras.”

A disciplina que é exercida atualmente na escola ocorre por meio de vários fatores, entre eles: pelo não dito, pela ausência de questionamento da prática pedagógica, na projeção das dificuldades e das limitações, somente para o aluno, no uso de avaliações classificatórias e nos chavões que a escola utiliza: “já fiz de um tudo por esse aluno”; “não sei o que acontece com ele”; “o que será que ele tem”; “o problema é dele” e determina: “ele não aprende porque é deficiente”.

Essas manifestações tentam camuflar a realidade. São formas de tentar enquadrar oficialmente esse cidadão, na estratégia de discriminação, com objetivo de exclusão, selecionado pela dinâmica referendada pela sociedade: “Não atende ao padrão de normalidade imposto pela cultura”.

Por outro lado, camufla as fragilidades e o papel da escola na operacionalização da exclusão. Tenta acobertar as fragilidades do sistema de ensino e da escola para a construção de um projeto político pedagógico que dê conta das diferenças e das necessidades específicas de seus alunos. Desloca as mazelas desse sistema e da escola, que não são diferentes daquelas praticadas no interior da sociedade, para a incapacidade do aluno.

Assim, a disciplina, agora não mais limitada ao saberes ensinados, tem também a função de reatualizar permanentemente a interdição e a exclusão das pessoas que não atendem à demanda da escola. Fixa limites, no sentido de que estabelece o que deve ser dito e o até onde deve ser dito ou pensado, mas acima de tudo, o que é permitido.

Diz Foucault, não tem outro papel, sejam quais forem às técnicas empregadas, senão o de dizer, enfim o que estava articulado silenciosamente. Deve, conforme um paradoxo, se deslocar sempre, mas não escapa nunca, de dizer pela primeira vez aquilo que, no entanto, já havia sido dito e repetir incansavelmente aquilo que, no entanto, não havia jamais sido dito. Isto nos remete a possibilidade de desvelar no discurso oficial, o dito e o não dito, que se manifesta ocultamente no discurso da escola.

Foucault (2005, p. 26) ao sintetizar o princípio da ordem do discurso, enfatiza que os acontecimentos sociais não estão vinculados a um indivíduo, mas, a um contexto maior, há um conjunto mais amplo de relações dirigidas por um conflito de interesses. Nesse sentido, o autor coloca a existência de uma coerência que se vincula coletivamente, o que implica, segundo ele, no princípio de que:

Creio que existe outro princípio de rarefação de um discurso que é, até certo ponto, complementar ao primeiro. Trata-se do autor. O autor, não entendido, é claro, como o indivíduo falante que pronunciou ou escreveu um texto, mas o autor como princípio de agrupamento do discurso, como unidade e origem de suas significações, como foco de sua coerência.

O autor não nega a existência do indivíduo, pois ele defende o princípio que implica um jogo de identidade que tem a forma da individualidade e do eu. Aquilo que o indivíduo pensa, escreve, diz e não diz, o que deixa enfim, vai cair como conversa cotidiana. A função do autor, por outro lado, é determinada pelo que ele recebe de sua época ou tal como ele, por sua vez, a modifica.

Por essas questões, justificou-se neste trabalho buscar a compreensão de como surgiu e não porque ou quem criou, tal expediente de exclusão e controle daqueles que fogem à ordem do discurso.

Segundo Foucault (2002) as idéias de “normalidade-anormalidade” foram fórmulas encontradas pelo Estado para resolver a questão dos grupos de minorias culturalmente marginalizadas pelas diferenças. Criou-se então um padrão de normalidade, ou seja, o racismo de estado que foi usado pela primeira vez, pelo menos declaradamente, pelos nazistas contra a população judaica. Mais tarde, ao longo do governo comunista, na então União das Repúblicas Socialistas Soviéticas, o espectro de abrangência dessa intervenção estatal foi ampliado ainda mais, atingindo entre outros seguimentos, os desviantes, isto é, os opositores ao regime.

Os conceitos formulados por Foucault (2002) como raça, guerras das raças e racismo de estado estão imbricados, pois sumariamente, a palavra raça neste caso não se limita a uma simples divisão biológica, quer dizer na verdade, a divisão da sociedade em dois grupos: os dominantes e os dominados, trazendo para o objeto deste estudo: os incluídos e os excluídos.

No pensamento do autor, a guerra das raças é manifesta na medida em que constantemente se percebem embates de interesses conflitantes de ambos os grupos. O tripé: raça, guerra das raças e racismo de estado são mecanismo utilizados para manutenção do poder; o grupo dominante utiliza artifícios que possibilitam enquadrar, rotular e classificar aqueles que não atendem aos padrões estabelecidos.

Ao referir-se à questão da guerra das raças ou relações de poder, Foucault (2002, p. 53) assim manifesta-se:

A guerra pode passar por ponto de tensão máxima, pela nudez mesma das relações de força. A relação de poder será em seu fundo uma relação de enfrentamento, de luta, de morte, de guerra? Sob a paz, a ordem, a riqueza, a autoridade, sob a ordem calma das subordinações, sob o Estado, sob os aparelhos do Estado, sob as leis, etc. Devemos entender e redescobrir uma espécie de guerra primitiva e permanente.

Para que se compreenda o raciocínio aqui expresso, deve-se, em primeiro lugar, voltar ao princípio de que a política é a guerra continuada por outros meios; em segundo lugar, entender e apoiar-se no conceito de governamentalidade, ou seja, táticas e técnicas utilizadas pelo governante para dominar e manter-se no poder e; em terceiro lugar, compreender os panópticos como aperfeiçoamento dessas tecnologias de exercício, controle e manutenção do poder.

O autor concebe a existência de uma sociedade binária, dividida em dois grupos principais, que vai implicar em:

Uma série de fatos brutos, fatos que poderíamos dizer já físico-biológicos: vigor físico, força, energia, proliferação de uma raça, fraqueza de outra. Esses elementos vão derivar o conceito de Racismo de Estado, ou seja, o aparecimento de uma raça pura. (FOUCAULT, 2002, p. 64).

Segundo Foucault (2002), esse discurso da raça pura vai configurar-se por meio de um Racismo de Estado, um racismo que uma sociedade vai exercer sobre ela mesma, sobre os seus próprios elementos, sobre os seus próprios produtos; um racismo interno e de purificação permanente. Aqui, a efetivação da raça pura não se

dá pela eliminação física, mas pelo mecanismo de assistencialismo estatal, o que creio ser de igual ou pior intensidade da eliminação física.

Prosseguindo esta exposição dos conceitos Foucaultianos, centro a atenção na questão do bio-poder, que tem suma importância para as relações de poder vividas pelas pessoas com deficiência. |O que se verifica na utilização dos mecanismos de controle e dominação por meio das práticas dos exames, dos diagnósticos clínicos e das categorizações, são abordados no **Nascimento da Clínica** e em **Vigiar e Punir**, ambos de 2004.

Cabe salientar que hoje isso se designa como bio-política ou bio-poder que são mecanismos operados pelas instituições governamentais, dentre elas a de saúde e a de educação, uma vez que para o autor em questão, o Estado tem a necessidade de fazer viver e deixar morrer, justamente para continuar exercendo seu controle sobre aqueles que são excluídos: deficientes, loucos, analfabetos, negros, homossexuais, entre outros.

O termo bio-política designa a maneira pela qual o poder tende a se transformar a fim de governar não somente os indivíduos, por meio de um certo número de procedimentos disciplinares, mas o conjunto dos viventes constituídos em população. A bio-política é constituída pelos bio-poderes locais, que se ocuparão da gestão da saúde, da higiene, da alimentação, da educação, da sexualidade entre outras, na medida em que essas áreas se tornarão preocupações políticas.

Assim a bio-política se apresenta como uma tecnologia do poder, uma grande medicina social ou diretriz educacional que se aplica à população a fim de governar a vida: a vida faz, portanto para o autor, parte do campo do poder.

Ao relacionar esses conceitos formulados por Foucault (2002, p. 19) com a questão da inclusão de pessoas com deficiência na EJA, deve-se considerar o alerta que faz o autor, salientando:

O que está em jogo é determinar quais são, em seus mecanismos, em seus efeitos, em suas relações esses diferentes dispositivos de poder que se exercem, em níveis diferentes da sociedade, em campos e com extensões tão variadas.

Para essa tarefa, torna-se então, essencial realizar um recorte histórico da política nacional e estadual de atendimento educacional especializado e da política de oferta de atendimento educacional para essa população na EJA.

Observou-se nesses documentos a história da soberania, configurada pela história oficial, isto é o que está sendo dito, ensinado ou recomendado. A contra história implica em buscar no tempo aqueles detalhes que propositadamente foram omitidos. Analisando a questão da história da soberania, Foucault (2002, p. 19) se posiciona:

Parece-me que se pode dizer – de maneira talvez um tanto apressado ou esquemática, mas em suma bastante justa quanto ao essencial – que o discurso histórico, o discurso dos historiadores, essa prática que consiste em narrar a história permaneceu por muito tempo o que ela era decerto na antiguidade e o que era ainda na idade média; ela permaneceu por muito tempo aparentada com os rituais do poder. Parece-me que se pode compreender o discurso do historiador como uma espécie de cerimônia, falada ou escrita, que deve produzir na realidade uma justificação do poder e, ao mesmo tempo, um fortalecimento desse poder. Parece-me também que a função tradicional da história tem duplo papel: de uma parte, ao narrar a história, a história dos reis, dos poderosos, dos soberanos e de suas vitórias (ou eventualmente, de suas derrotas provisórias, trata-se de vincular juridicamente os homens ao poder mediante a continuidade da lei, que se faz aparecer no interior desse poder e em seu funcionamento; de vincular, pois, juridicamente os homens a continuidade do poder. De outra parte, trata-se também de fasciná-los pela intensidade, apenas suportável da glória de seus exemplos e de suas façanhas).

Em contraposição a esse modelo histórico oficial, Foucault, (2002), apresenta uma outra concepção: a contra história. Explica que a contra história é a história da luta das raças de uma outra forma, mais importante ainda. Ele diz que não somente, de fato, essa contra história dissocia a unidade da lei soberana que obriga, mas, ainda por cima, quebra a continuidade da glória. Ela deixa patente que a luz – o famoso deslumbramento do poder não é algo que petrifica, solidifica, imobiliza o corpo social por inteiro, e, por conseguinte, o mantêm na ordem, mas é, de fato, uma luz que divide, que aclara de um lado, mas deixa na sombra, ou lança a noite, uma outra parte do corpo social.

Essas contradições que emergem da história oficial e da contra história do processo de inclusão de pessoas com deficiência na EJA foram objetos de busca de desvelamento neste estudo.

O delineamento desse processo histórico foi pautado pelo fio condutor dos saberes sujeitados a que Foucault (2002, p. 11-12) se refere:

Por saber sujeitado, entendo duas coisas. De uma parte, quero designar, em suma, conteúdos históricos que foram sepultados, mascarados em coerências funcionais ou em sistematizações formais (...) Em segundo

lugar, por saberes sujeitados, acho que se deve entender outra coisa totalmente diferente. Por saberes sujeitados, eu entendo igualmente toda uma série de saberes que estavam desqualificados como saberes não conceituais, como saberes insuficientemente elaborados: saberes ingênuos, saberes hierarquicamente inferiores, saberes abaixo do nível do conhecimento ou da cientificidade requeridos.

Sujeitar-se, portanto, significa adaptar-se forçosamente ao modelo social vigente na atualidade. Assumir essa perspectiva de sujeição faz com que se entenda o processo de dominação ou exclusão como sendo o emprego de vários dispositivos de controle do saber, pois segundo Foucault, (2002, p. 40), dominação significa: orientar a análise do poder para o âmbito da dominação (e não da soberania), para o âmbito dos operadores materiais, para o âmbito das formas de sujeição, para o âmbito das conexões dos sistemas locais dessa sujeição e para o âmbito, enfim, dos dispositivos de saber.

Quanto à relação de sujeição, torna-se importante observar a constituição do sujeito na concepção Foucaultiana, registrada por Veiga Neto (2004). Para este autor, Foucault tomou a palavra sujeito pelos seus dois significados mais importantes: “[...] sujeito (assujeitado) a alguém pelo controle e dependência, e preso a sua própria identidade por uma consciência ou autoconhecimento”. (Veiga Neto 2004 p.136),

Pelo que se pode observar não há uma identidade pura e simples do sujeito para Foucault, mas há três formas subjetivação que institui o homem: a objetivação do sujeito no campo dos saberes, no campo das práticas do poder e no cuidar de si mesmo, isto é o encontro do homem consigo mesmo para conhecer a si próprio, como tratado na **Hermenêutica do Sujeito** (2004).

Assim, nos tornamos sujeito pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformações que os outros aplicam ou que nós aplicamos sobre nós mesmos.

1.2 O método segundo Foucault

O caminho metodológico trilhado neste trabalho foi o da articulação entre a pesquisa documental e análise arque-genealógica como proposta por Foucault no seu tratado **Arqueologia das Ciências e História dos Sistemas de Pensamento** (2000) e **Em defesa da Sociedade** (2002).

Foram utilizados, nesta pesquisa, os procedimentos sugeridos por Foucault na realização de seus estudos a respeito das relações de poder. O autor descreveu um movimento de ida e volta no tempo para buscar identificar nos diferentes momentos históricos, características comuns que ajudem a entender o fenômeno em estudo. A esse processo de ida e volta, Foucault denominou de arque-genealogia.

Nesse sentido, Foucault articulou dois conceitos essenciais: arqueologia e genealogia. Define Arqueologia como: “[...] forma de tratar tanto os discursos que articulam o que pensamos, dizemos e fazemos como os acontecimentos históricos” (FOUCAULT, 2000, p. 348). A arqueologia trata da “percepção” não no sentido psicológico ou fenomenológico, mas no sentido de um saber que está aquém de um conhecimento sistematizado.

Foucault utiliza a arqueologia do conhecimento ou dos saberes no sentido de teorias sistemáticas que se manifestam por meio de discursos científicos tidos por verdadeiro. Ele se concentra sobre recortes históricos precisos para descrever não apenas como os diferentes saberes locais se determinam ou emergiram, mas como se relacionam entre si, assim, desenha de maneira horizontal uma configuração coerente.

Na aula ministrada em quatorze de janeiro de 1976, Foucault, chamou atenção de seus alunos para cinco pontos fundamentais para aqueles que desejam compreender sua linha de raciocínio, que são:

- I. Apreender o poder em suas extremidades.
- II. Analisar o poder em seu campo de aplicação.
- III. Entender que o poder só funciona em cadeias.
- IV. Tentar entender o poder a partir dos pequenos detalhes que o envolvem.
- V. Analisar o poder do ponto de vista da dominação.

Seguindo o método de investigação proposto por Foucault, tornou-se essencial nesta pesquisa, tomar como ponto de partida a história oficial, ou seja, analisar em cadeia e minuciosamente o ponto de vista dos governantes, o que se pretende fazer tanto na esfera federal como na estadual, expressos nas leis, portarias e diretrizes elaboradas para a EJA e Educação Especial.

O conceito de pesquisa documental utilizado neste trabalho apoiou-se no conceito de May (2004 p. 229):

Pesquisa documental reflete um espectro muito amplo tanto de perspectivas como de fontes de pesquisa. Os documentos bem podem ser parte das contingências práticas da vida organizacional, mas (como também vimos) são vistos como parte de um contexto social mais amplo.

No sistema de pensamento Foucaultiano, as investigações são metodologicamente ancoradas na pesquisa documental, tendo como linha de análise auxiliar a arque-genealogia. Esse conceito é explicitado pelo autor (2000, p. 348) que caracteriza sua pesquisa como:

Arqueológica – e não transcendental – no sentido de que ela não procurará depreender as estruturas universais de qualquer conhecimento ou de qualquer ação moral possível; mas de tratar tanto os discursos que articulam o que pensamos, dizemos e fazemos com os acontecimentos históricos.

O sentido de arqueologia utilizado por esse filósofo, vem da idéia de “arché” que significa: do começo, do princípio da emergência dos objetos; da idéia de arquivo que vai além do registro de documentos, trata-se de jogo das regras de construção numa determinada cultura que determina os aparecimentos e os desaparecimentos de enunciados, a existência paradoxal de acontecimentos e de coisas.

Em **Conceitos Essenciais de Foucault**, de J.Revel (2005), esclarece que ao invés de estudar a história das idéias em sua evolução, esse método se concentra sobre recortes históricos precisos, que visam o presente, a fim de descrever não somente a maneira pela qual os diferentes saberes locais se determinam, mas como se relacionam entre si e desenha de maneira horizontal uma configuração epistêmica coerente.

Trata-se então de um corte horizontal de mecanismos que articulam diferentes acontecimentos discursivos - os saberes locais - ao poder. É uma articulação histórica que vai além do campo genuíno da história, pois opera em diferentes dimensões: filosófica, política, científica e econômica.

A incorporação do conceito de genealogia no início dos anos 70 adveio da necessidade que o autor sentiu de dirigir a leitura horizontal da discursividade para uma análise vertical, isto é orientada para o presente, focalizando as determinações históricas de nosso próprio regime de discurso.

Assim o autor recorre ao pensamento de Nietzsche para definir o enfoque genealógico: trata-se de fato de ativar saberes locais, descontínuos, desqualificados,

não legitimados, contra uma instância teórica unitária que pretendia ordená-los em nome de um conhecimento verdadeiro. Em **Conceitos Essenciais** (2005) encontramos que Método genealógico de Foucault é uma tentativa de desassujeitar os saberes históricos, isto é, de torná-los capazes de oposição e de luta contra a ordem do discurso vigente.

De um lado torna-se importante ponderar que para Foucault (2004), se há a necessidade de transgressão da ordem do discurso vigente (história oficial), ela é acompanhada pelo que foi calado, silenciado, omitido, interditado para que esse status fosse mantido (contra história).

Por outro lado, valoriza o saber local e regional, ou seja, o saber diferencial das pessoas, diz que é: “[...] desses saberes desqualificados que foi feita a crítica”. (FOUCAULT, 2002, p. 12).

Esse processo como concebido por Foucault é um processo de análise crítica, crítica da crítica, que está sempre pronta a voltar contra si mesma. A crítica genealógica como chama o autor pretende: “[...] deduzir da contingência que nos fez ser o que somos, a possibilidade de não mais ser, fazer ou pensar o que somos, fazemos ou pensamos”. (FOUCAULT, 2000, p. 348).

O autor concebe como genealogia o acoplamento dos discursos eruditos ou científicos e das memórias locais, acoplamento que permite a constituição de um saber histórico das lutas e a utilização desse saber nas táticas atuais.

É por esse viés histórico crítico, que se pretende nesta pesquisa, fazer um recorte histórico dos últimos dez anos dos documentos e política de inclusão das pessoas com dificuldades acentuadas de aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos.

O critério para elegibilidade e seleção dos documentos oficiais que serão analisados nesta pesquisa é o do recorte temporal da produção de documentos internacionais e nacionais sobre a inclusão social e educacional; no Brasil, a partir da LDB/1996 Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional que serão apresentados nos próximos capítulos.

CAPÍTULO II

A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS NA EJA: O DITO E O OMITIDO

2.1 O discurso da EJA na Educação Nacional: principais conceitos e contradições

Os encontros internacionais e nacionais promovidos pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciências e a Cultura (UNESCO), Organização dos Estados Americanos (OEA) e pelos governos de diferentes países na América Latina, têm enfatizado a importância da educação de jovens e adultos para o desenvolvimento econômico dos países periféricos, para o fortalecimento da cidadania e da formação cultural da população. Discute-se com frequência a necessidade de ampliar as ofertas de oportunidades educacionais de qualidade para “TODOS” como forma de melhoria da qualidade de vida e da formação profissional tendo em vista o desenvolvimento sustentável.

O Brasil participou das Convenções Internacionais como a de Hamburgo (1997), contra a discriminação no ensino, e a mais antiga, de Jomtien, (1990) que enfatiza a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, as quais serão debatidas posteriormente.

A Declaração Mundial sobre Educação para Todos (1990) salienta que um terço dos adultos do mundo não têm acesso ao conhecimento impresso, às novas habilidades e tecnologias, que poderiam melhorar a qualidade de vida e ajudá-los a perceber e adaptar-se às mudanças sociais e culturais. Para que a educação básica se torne equitativa, é mister, diz o documento citado, oferecer a todas as crianças, jovens e adultos a oportunidade de alcançar um padrão mínimo de qualidade de aprendizagem.

Para realizar o recorte histórico da política nacional da Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96, é necessário voltar à Constituição Federal promulgada em 1988, a qual prevê a obrigatoriedade e dever do Estado com a educação de jovens e adultos. Essa Carta Magna determina a garantia do ensino fundamental obrigatório e gratuito e, assegura, inclusive, sua oferta para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria.

Como idade própria, a LDB/96 entende a faixa etária compreendida entre 7 e 14 anos para o ensino fundamental e de 15 a 17 anos para o ensino médio. No artigo 37, esse documento reproduz a obrigatoriedade assegurada na Constituição Federal: "A educação de jovens e adultos será destinada áqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria".

A partir de então, em nosso entender, o grande desafio da EJA, torna-se o estabelecimento de uma política consistente que visa garantir o acesso, a permanência e a progressão de jovens e adultos analfabetos que tiveram fracasso escolar na sua passagem pela escola, em idade própria ou para aqueles que apresentam grande defasagem na relação entre idade e série, em virtude de questões sociais, econômicas, culturais ou intelectuais.

A Lei de Diretrizes e Bases – LDB 9.394/96 destina apenas dois artigos específicos para a EJA, logo, os princípios da educação de jovens e adultos são os mesmos determinados para o ensino fundamental e médio, tais como:

- a) igualdade de condições para acesso e permanência na escola;
- b) pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
- c) garantia do padrão de qualidade;
- d) valorização da experiência extra-escolar
- e) vinculação entre educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

O artigo 37, no seu parágrafo 1º, além da gratuidade, assegura oportunidades educacionais apropriadas: considera as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho mediante cursos e exames. Observa-se no discurso oficial uma contradição explícita entre as características do alunado e a ênfase em exames; há ainda ausência da mínima intenção de ofertar essa modalidade de ensino às pessoas com deficiências ou necessidades educacionais especiais. Evidencia-se no discurso oficial, que essa população não faz parte do imaginário dos governantes e idealizadores das políticas da EJA, pois a ênfase não recai no processo

de construção e produção do conhecimento, e sim no caráter classificatório dos cursos e exames.

No parágrafo 2º do referido artigo, recomenda-se que o Poder Público viabilize e estimule o acesso e permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. Pressupõe esse comando legal que a clientela a que se destina a EJA seja apenas de trabalhadores. Cabe então questionar: num país onde o índice do desemprego entre jovens é alarmante, maior ao de adultos, pois beira a casa de 20% da população geral, a educação é acessada por todos?

O questionamento deve ser ainda mais amplo: *quais as chances de acesso que teriam os jovens com deficiências, que são analfabetos e desempregados?* Esses fatos nos remetem aos conceitos Foucaultianos de omissão e interdição, pois, quando o Estado interdita as pessoas, ele as exclui. Assim, configura-se a exclusão das pessoas com necessidades educacionais especiais no discurso da EJA; em consequência, a política ignora essa parcela da população, uma vez que não há propostas, nem delineamento de programas de alfabetização e preparação para o trabalho para alunos com necessidades educacionais especiais.

O artigo 38 da LDB/96 dispõe sobre cursos e exames supletivos que compreendem a base nacional do currículo comum. Esses exames são disciplinados no parágrafo 1º: “[...] para a conclusão do ensino fundamental para os maiores de quinze anos; e para maiores de dezoito anos para o nível de conclusão do ensino médio”. No parágrafo 2º define-se a forma de avaliação: “[...] os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames”.

Evidencia-se, desta forma, mais um mecanismo de interdição e exclusão dos educandos com deficiências ou necessidades educacionais especiais, uma vez que os critérios de avaliação são eminentemente classificatórios, quantitativos, com predomínio da mensuração.

Os documentos LDB/96 e os Parâmetros Curriculares Nacionais (1997) não trazem delineadas propostas curriculares adequadas às necessidades educacionais e demandas da população heterogênea de Jovens e Adultos que estão marginalizados pelo sistema regular do ensino e na própria EJA; uma vez que as recomendações para a prática pedagógica contemplam apenas os conteúdos curriculares ditados para o ensino fundamental e médio, nos moldes tradicionais de ensino e de outros mecanismos reguladores.

A tônica dos discursos e das práticas pedagógicas pautam-se nos princípios de uma escola eminentemente conteudista (conteúdos desvinculados com a experiência prática), trata-se, portanto, de uma prática dominadora e excludente.

2.2 O discurso da Educação Especial para a inclusão de jovens e adultos na EJA: principais conceitos e contradições

A década de 1990 foi marcada pela elaboração de inúmeros documentos internacionais que recomendaram a inclusão de jovens e adultos com deficiências ou necessidades educacionais especiais no ensino regular.

Nesta parte do trabalho, foram apresentados os principais documentos que influenciaram as Diretrizes Nacionais para Educação Especial, tais como: Declaração Mundial de Educação para Todos (1990), Declaração de Salamanca (1994), Declaração da Guatemala (1999) elaborada na Convenção Inter-Americana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação.

Para a inclusão de Jovens e Adultos marginalizados e excluídos em virtude de condições sócio-econômicas desfavoráveis, etnias, culturas e orientação sexual diferentes e as pessoas com deficiência, o marco legal de maior importância foi a Declaração Mundial de Educação para Todos, Jomtien, Tailândia (1990).

O que notabilizou esse documento foi o conceito de satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, que deslocou o foco da incapacidade, limitação e condição de menos valia, em que o cidadão se encontre, para a busca de estratégias e alternativas educativas que contemplem as necessidades dessa população. Assim, o documento preconiza no seu artigo 1º: “Cada pessoa – criança, jovem ou adulto – deve estar em condições de aproveitar as oportunidades educativas voltadas para satisfazer suas necessidades básicas de aprendizagem”.

Esse conceito de necessidade básica de aprendizagem visa romper com a escola conteudista e de reprodução do conhecimento que exclui os alunos com deficiência; amplia a função educativa para além do tratamento dos conteúdos de disciplinas, pois, além das ferramentas essenciais para a aprendizagem como a leitura, escrita, cálculo, engloba conteúdos básicos tais como: conhecimentos, valores

e atitudes. Delineiam, desta forma, uma educação voltada para outras competências e multiculturalidade:

Essas necessidades compreendem tanto os instrumentos essenciais para a aprendizagem (como a leitura e a escrita, a expressão oral, o cálculo, a solução de problemas), quanto os conteúdos básicos da aprendizagem (como conhecimentos, habilidades, valores e atitudes), necessários para que os seres humanos possam sobreviver, desenvolver plenamente suas habilidades, viver e trabalhar com dignidade, participar plenamente do desenvolvimento, melhorar a qualidade de vida, tomar decisões fundamentadas e continuar aprendendo. A amplitude das necessidades básicas de aprendizagem e a maneira de satisfazê-las variam segundo cada país e cada cultura, e, inevitavelmente, mudam com o decorrer do tempo. (DECLARAÇÃO MUNDIAL DE EDUCAÇÃO PARA TODOS, 1990, p. 1).

Evidencia-se, nesse texto, o surgimento de outro importante conceito que é o da formação continuada, o que será essencial para garantir o acesso, permanência e progressão dos alunos com dificuldades acentuadas de aprendizagem uma vez que não limita o tempo de aprendizagem, nem a condição para aprender.

O conceito de necessidades educacionais especiais

A educação de pessoas com deficiência, historicamente, esteve ancorada em noções de restrições, incapacidades, dependência e proteção. Assim, alunos com qualquer deficiência, sensorial, física ou mental eram encaminhados para escolas especiais que supostamente detinham métodos especiais, institucionalizando-se, dessa forma, as diferenças.

Na Europa (1969) e Estados Unidos (1975), surgiu o movimento de integração de pessoas com deficiência na escola regular, que propunha o ensino desses alunos com os seus pares, de forma universal e gratuita.

Na Inglaterra, foi elaborado o “Warnock Report” (1978), que introduziu o conceito de necessidade educativa especial. Esse relatório assumiu que a tarefa principal da educação especial era identificar as necessidades educativas especiais das crianças, e apresentar uma mudança de enfoque na análise da problemática, passando a focalizar as questões educacionais.

Segundo Wendell (1983), o termo necessidades educativas especiais refere-se à defasagem entre o nível de comportamento ou de realização do aluno e o que dele se espera em função de sua idade e em função da necessária adequação curricular. Trata-se de um modelo conceitual no âmbito da educação especial, o qual propõe romper com o modelo médico tradicional de categorização e classificação que rotula e não apresenta utilidade para elaboração de programas educacionais.

Esse relatório vem propor para escola um novo modelo de avaliação que consiste na descrição detalhada das necessidades dos alunos para elaboração do Plano de Atendimento Individual e de Adequação Curricular. Nessa proposta, os pais desempenham papel ativo na avaliação e tomada de decisões para a concretização de medidas educativas de seus filhos.

O relatório Warnock (1978) apresentava três categorias de necessidades educativas especiais, as quais apontamos:

a) Meios de acesso ao currículo: necessidade de se encontrar meios específicos de acesso ao currículo como no caso dos alunos com deficiências sensoriais que necessitam de ajuda no campo da comunicação, da expressão, e dos alunos com problemas motores que necessitam de ajudas mais amplas;

b) A necessidade de currículo modificado: diz respeito às acentuadas dificuldades no processo de aprendizagem e que necessitam de suporte para aprender determinadas áreas curriculares. Incluem-se as estratégias que se destinam a tornar mais fácil a tarefa, de forma que os objetivos de ensino sejam alcançados;

c) Ambiente educativo: a necessidade de dar atenção ao ambiente onde ocorre o processo ensino-aprendizagem; diz respeito ao clima emocional da aula, atenuar as pressões que os alunos não possam suportar.

As vantagens atribuídas por Wendell (1983) ao conceito de necessidades educativas especiais é que estas são encaradas como um produto da interação entre os recursos e as deficiências das crianças e entre os recursos e as deficiências do meio.

O conceito de necessidades educativas especiais foi retomado na Conferência Mundial de Salamanca, na Espanha, (1994), cuja expressão refere-se:

“a todas crianças e jovens cujas necessidades decorrem de sua capacidade ou de suas dificuldades de aprendizagem. Muitas crianças experimentam dificuldades de aprendizagem e têm, necessidades educativas especiais em algum momento de sua escolarização. As escolas têm que encontrar

maneira de educar com êxito todas as crianças, inclusive as com deficiências graves” (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1997, p.18).

Esse documento ampliou o conceito anterior e passa a considerar crianças com necessidades educativas especiais as com deficiências, bem dotadas; crianças que vivem na rua e trabalham; crianças de populações distantes ou nômades; crianças de minorias lingüísticas, étnicas ou culturais e crianças de outros grupos ou zonas desfavorecidos ou marginalizados.

Em consonância com esses conceitos, os Parâmetros Curriculares Nacionais (1999) consideram que as necessidades educacionais especiais podem estar identificadas em diversas situações representativas de dificuldade de aprendizagem, como decorrência de condições individuais, econômicas ou sócio-culturais dos alunos. “Está associada, portanto, a dificuldades de aprendizagem, não necessariamente vinculada à deficiência(s)” (BRASIL/ MEC/ SEF, 1999, p.23).

O termo surgiu, conforme o referido documento, para evitar os efeitos negativos de expressões utilizadas no contexto educacional – deficientes, excepcionais, subnormais, superdotados, infradotados, incapacitados, etc...- para referir-se aos alunos com altas habilidades/superdotação, aos portadores de deficiências cognitivas, físicas, psíquicas e sensoriais. Tem o propósito de deslocar o foco do aluno e direcioná-lo para as respostas educacionais que eles requerem, evitando enfatizar os seus atributos ou condições pessoais que podem interferir na sua aprendizagem e escolarização. “O que se pretende resgatar com essa expressão é o seu caráter de funcionalidade, ou seja, o que qualquer aluno pode requerer do sistema educativo quando frequenta a escola” (IBID, p. 24).

As Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (2001) adotaram na íntegra o conceito de necessidade educacional especial expresso na Declaração de Salamanca (1994). Acolheram a sugestão de Mazzotta (1998) quanto a substituição pelo termo necessidades educacionais especiais, tendo em vista adequá-lo à terminologia educacional brasileira (Diretrizes Nacionais, 2001, p.14).

No que diz respeito à evolução da política de Educação Especial no Brasil e quanto ao conceito de necessidade educacional especial, Mazzotta (2003) pondera:

(...)embora atualmente o MEC se refira ao alunado da Educação Especial como sendo “portador de necessidades educacionais especiais”, tal expressão não passa de simples eufemismo para “portadores de deficiência”. A simples mudança de termos, na legislação, nos planos

educacionais e nos documentos oficiais, não tem sido acompanhada de qualquer alteração de significado.” (MAZZOTTA, 2003, p.199).

O autor comenta que essas mudanças ao invés de representar avanço nas posições governamentais com relação à educação, comum e especial, tais alterações contribuem, muitas vezes, para o esquecimento do sentido de “deficiência” e suas implicações individuais e sociais.

Ampliando as discussões sobre o conceito de necessidades educacionais especiais, Mazzotta (2002) enfatiza que alunos e escolas são adjetivados de comuns e especiais em referência a uns, e outras são definidas necessidades comuns ou especiais a partir de critérios arbitrariamente construídos por abstração, podendo haver equívocos quando generalizamos uma situação particular. Ignora-se que todo o aluno é especial e toda a escola é especial em sua singularidade, em sua configuração natural ou física e histórico-social.

Em relação à educação de alunos com deficiências físicas, sensoriais ou mentais, é importante salientar que:

“...da mesma maneira que os demais alunos em uma determinada realidade escolar, esses educandos apresentarão necessidades educacionais comuns e especiais em relação ao que deles se espera e ao que lhes é oferecido na escola (MAZZOTTA, 2002, p. 32.).

O autor alerta ainda para os possíveis equívocos caso não se considere cada situação concreta de ensino-aprendizagem e demandas escolares muito diferenciadas das que freqüentemente se apresentam, são esperadas providências, medidas e recursos educacionais escolares diferenciados ou especiais em relação àqueles que se encontram estruturados e disponíveis.

Outros estudiosos da Educação Especial no Brasil, Ferreira (2004), Jannuzzi (2004), Bueno (2001), entre outros, criticaram a generalização e ampliação do conceito de necessidades educativas especiais, pois abarca os alunos com dificuldades de aprendizagem de qualquer natureza. Os autores alegam que a escola já produz por si mesma as dificuldades, quando não considera os fatores sociais, culturais e econômicos, principalmente de alunos oriundos da classe popular, poderá dessa forma rotular alunos e encaminhá-los com maior propriedade para o ensino especial.

Dificuldades acentuadas de aprendizagem

As Diretrizes Nacionais para a Educação Especial (2001, p.44) conceituam necessidades educacionais especiais como permanentes ou transitórias, em três campos abrangentes:

1. Educandos que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos:

1.1 aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica;

1.2 aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências;

2. Dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, particularmente alunos que apresentam surdez, cegueira ou distúrbio acentuado de linguagem, para os quais devem ser adotadas formas diferenciadas de ensino e adaptações de acesso ao currículo, com utilização de linguagens e códigos aplicáveis, assegurando-se os recursos humanos e materiais necessários;

3. Altas habilidades e superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, os procedimentos e as atitudes; necessitam aprofundar e enriquecer os conteúdos e receber desafios suplementares.

Nessa concepção, o conceito de educandos com necessidades educacionais especiais merece ser discutido. “Vem aí uma declaração de intenções de atendimento especializado a crianças que apresentam dificuldades acentuadas de aprendizagem” (KASSAR, 2004, p. 54). A autora analisa a questão por dois ângulos: o primeiro, a adoção desse conceito pode solicitar da instituição escolar uma resposta satisfatória a todas as crianças; o segundo, como revela a história de nossa escola, o encaminhamento de crianças com contínuas repetências ou, quando a escola as considerava “deficientes” logo nos primeiros contatos.

Kassar com propriedade, questiona que o encaminhamento de crianças com dificuldades de aprendizagem sem causa orgânica específica à serviços especializados a fim de sanar essas dificuldades poderá colaborar para que a instituição escola não assuma que se trata de problema de “ensinagem” e não de um

problema de “aprendizagem” e, não se preocupe em mudar para atender adequadamente às crianças. Poderá colaborar, também, para a disseminação da idéia de que a escola pública está atendendo crianças com diferenças orgânicas severas, quando, na verdade, pelo rótulo de necessidades educacionais especiais continuarão a ser atendidas as crianças do tão discutido “fracasso escolar” (IBIDI, p. 56).

Esses conceitos são contraditórios e paradoxais, uma vez que não superam os determinantes políticos, sociais, culturais e atribuem as dificuldades de aprendizagem como inerentes ao sujeito, decorrentes de suas capacidades ou dificuldades de aprendizagem, vinculadas a uma causa orgânica, incluindo as dificuldades específicas de aprendizagem, como a dislexia, disfunções correlatas e deficiências.

Nos documentos nacionais, são compreendidas como necessidades de aprendizagem, as que podem ser temporárias ou permanentes, relativas às condições, disfunções, limitações e deficiências. Relacionam ainda os fatores que podem acarretar as dificuldades: fatores sócio-econômicos, as privações de caráter sócio-cultural e nutricional. Observa-se que esses documentos ainda não superaram a visão psicopedagógica e compensatória da educação especial.

Neste trabalho, adotamos o termo pessoa com deficiência, quer as decorrentes de causas intrínsecas (relativas às limitações e restrições de funções) ou extrínsecas (relativas ao meio) concepções, valores e oportunidades sociais. Discutiremos as políticas educacionais voltadas às pessoas com deficiência de uma forma geral.

Concebe-se que as dificuldades de aprendizagem podem ser mínimas ou acentuadas, permanentes ou transitórias, podem se fazer presentes em qualquer deficiência e, não apenas nas múltiplas deficiências ou condutas típicas como é conceituado nas Diretrizes Nacionais de Educação Especial (2001, p.19 e 20).

Concorda-se com Amaral (1995, p.61) sobre a vantagem do uso do termo pessoas com deficiência, uma vez que: acentua o aspecto dinâmico da situação; desloca o eixo de atributo do indivíduo para sua condição; coloca a deficiência não como sinônimo da pessoa, mas um caráter mais descritivo do que valorativo e sublinha a unicidade do indivíduo.

Compatua-se com Omote, (1987 apud Amaral, 1995) quando afirma que os discursos acerca da deficiência não são retratos dela, mas retratos de como ela é interpretada através de parâmetros ideológicos.

Minha experiência de pessoa com deficiência visual e neuromotora e a história dos anos iniciais de escolaridade com dificuldades acentuadas de aprendizagem, tanto em decorrências das minhas limitações neuro-motoras e visuais (que não permitiam e nem permitem que eu aprenda o Braille como mecanismo de compensação da perda visual, ou desenho); quanto pela inadequação do meio que não oferecia recursos específicos para o acesso ao currículo; essas experiências me permitiram compreender que há necessidades específicas decorrentes da condição de deficiência e necessidades educacionais particulares a cada pessoa, independente ou não de deficiência.

No meu entender, o conceito necessidade educacional especial pode servir como mecanismos de defesa frente à deficiência, tais como: o preconceito velado, negação, rejeição da diferença, dificuldade ou medo de lidar com as tensões, limitações, conflitos e desafios que a deficiência encerra. Penso ainda que o conceito necessidades educacionais especiais constitui-se um paradoxo, por ser genérico, não descreve a condição do sujeito e não colabora para a compreensão das reais necessidades das pessoas com deficiência. Torna-se uma contradição porque desvia o foco da discussão de uma política de atenção às necessidades específicas decorrentes das limitações impostas por determinadas deficiências e da avaliação das condições oferecidas pelas escolas para a promoção da aprendizagem dos educandos com dificuldades acentuadas.

2.2.1 A educação de Jovens e Adultos nos documentos nacionais

São inúmeros os documentos nacionais que recomendam a inclusão de pessoas com deficiências no ensino regular tais como: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB - 1996; os Parâmetros Curriculares Nacionais, PCNS (1997); as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, RES. CEB/ CNE Nº. 01/2000; as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, RES. Nº. CEB/CNE 02/2001 e o Programa “Direito à Diversidade” (2004). Apesar da farta legislação, observa-se, na prática, que o número de pessoas com deficiência que têm acesso a EJA é irrisório; índices que serão apresentados na análise dos dados.

A LDB/1996 reproduz as recomendações presentes nos documentos internacionais enunciados e, assume a concepção de escola e sociedade inclusiva e orienta a inclusão de pessoas com deficiência no ensino regular. Entretanto, retrocede em relação à inclusão de alunos com deficiências “graves”, admitindo a existência de escolas especiais para essa população. Avanço conceitual importante expresso nesse documento diz respeito ao fim da educação nacional:

A educação, dever da família e do Estado, inspiradas nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996, Art. 2º).

As diretrizes nacionais tentam romper com o conceito de escola tradicional, opressora, dominadora e excludente, uma vez que define como fim primeiro da educação o desenvolvimento pleno do educando. Trata-se de uma visão humanística e social, na qual a educação é colocada como processo social que se insere numa gama de amplas relações do sujeito e do conhecimento. Constata-se que essas diretrizes tentam eliminar a interdição de pessoas com dificuldades acentuadas de aprendizagem no sistema regular de ensino, uma vez que os mecanismos disciplinares de exclusão não estão em jogo, pelo menos no discurso.

Em relação à inclusão de Jovens e Adultos com deficiência no sistema de ensino regular, a LDB/96 traz um discurso contraditório. No seu artigo 4º prevê: “[...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino”.

Esse discurso deixa transparecer a falta de clareza acerca do que seria, naquele momento histórico, o atendimento educacional especializado e, principalmente, de que forma poderia a escola se organizar para o atendimento educacional a essas pessoas.

Nesse documento, nota-se que o discurso da modalidade de EJA omite e exclui os alunos com deficiência de seus compromissos, de forma semelhante, a modalidade de Educação Especial o faz em relação à educação de alunos Jovens e Adultos. O que é mencionado no artigo 59, inciso IV é a educação especial para o trabalho, que visa a efetiva integração na vida em sociedade, inclusive condições adequadas para os que não revelarem capacidade de inserção no trabalho competitivo.

Emerge desses discursos a função da exclusão anunciada por Foucault (2005, p. 61), “separação” e a “rejeição”. Esses discursos não diferem da intenção da perícia, do exame e seu papel de penalidade; circula, simbolicamente, mascarado por uma educação para o trabalho, tendo em vista a crença na incapacidade do sujeito de aprender e construir conhecimento por vias não tradicionais e formais.

As Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001 p. 40) tentam esclarecer o conceito de escola inclusiva adotado na política nacional, segundo o qual:

Implica em uma nova postura da escola comum, que propõe no projeto pedagógico - no currículo, na metodologia de ensino, na avaliação e na atitude dos educadores - ações que favoreçam a interação social e sua opção por práticas heterogêneas. A escola capacita seus professores, prepara-se, organiza-se e adapta-se para oferecer educação de qualidade para todos, inclusive para os educandos que apresentam necessidades especiais.

O avanço registrado nesse documento diz respeito ao discurso e proposta de construção de uma escola inclusiva: aberta, flexível, com práticas heterogêneas. Propõe que a escola se organize, modifique-se e se adapte para atender a Todos os alunos. Prioriza os aspectos relacionais e a elaboração de um projeto pedagógico para práticas mais eficazes.

Pontua esse documento que a inclusão não significa simplesmente matricular o aluno com necessidades educacionais especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e escola o suporte necessário a sua ação pedagógica.

Na regulamentação das etapas de escolarização de alunos com necessidades educacionais especiais no espaço escolar, as Diretrizes (2001) dispõem sobre a inclusão dessas pessoas, em todos os níveis, etapas e modalidade de ensino;, inclusive, dessa forma, a EJA.

Para organização do atendimento na rede regular, em todos os níveis e modalidades de ensino, propõe a flexibilização e adaptação curricular, as quais devem considerar o significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, metodologias de ensino e recursos didáticos diferenciados e processos de avaliação adequados ao desenvolvimento dos alunos. Prevê, ainda, o serviço de apoio pedagógico especializado, responsável pelo atendimento das demandas específicas dos alunos com necessidades educacionais especiais.

O documento internacional que, nos últimos anos, tem gerado polêmica e acalorado debate na sociedade brasileira é a Convenção de Guatemala (1999). Esse documento trata da eliminação de todas as formas de discriminação contra as *Pessoas Portadoras de Deficiências*.

A Convenção Interamericana (GUATEMALA, 2001, p. 2) define a discriminação contra as pessoas com deficiência como:

Toda a diferenciação, exclusão ou restrição baseada em deficiência, antecedente de deficiência, consequência de deficiência anterior ou percepção de deficiência presente ou passada, que tenha o efeito ou propósito de impedir ou anular o conhecimento, gozo ou exercício por parte das pessoas portadoras de deficiência de seus direitos humanos ou liberdades fundamentais.

Esse documento tem gerado debate acirrado em nosso meio, entre alguns teóricos da educação especial e dos agentes do poder judiciário há a compreensão de que a existência de escola ou classe especial se configuraria como discriminação: no sentido que categoriza e exclui pessoas, em virtude de suas características ou deficiências, do sistema regular de ensino. O referido documento do qual o Brasil é signatário foi traduzido, impresso e aprovado pelo Congresso Nacional em forma do Decreto Legislativo Nº. 3.956/2000.

Essa discussão ampara-se nos princípios democráticos da equidade momento em que essa Convenção (GUATEMALA, 2001, p. 3) coloca que não constitui discriminação:

A diferenciação ou preferência adotada pelo Estado. Parte para promover a integração social ou desenvolvimento pessoal dos portadores de deficiência desde que a diferenciação ou preferência não limite em si o direito de igualdade dessas pessoas e que elas não sejam obrigadas a aceitar tal diferenciação.

Nota-se que o texto aporta os princípios da liberdade e livre escolha, da autonomia e tomada de decisão por parte das pessoas com deficiência em relação ao direito de acesso e igualdade de oportunidades, quer na escola, no trabalho ou na comunidade. Constitui-se então, no meu entender, em desassujeitamento de saberes, no rompimento com os princípios de dominação e sujeição, apresentados por Foucault (2002). Assim, abre espaço para que a pessoa com deficiência exerça a sua

autonomia moral e intelectual no sentido de que ela não seja obrigada a aceitar tal diferenciação, categorização ou escola especial.

A questão contraditória que vem à tona nesse documento trata-se da definição do termo deficiência que é considerada como: “[...] uma restrição física, mental ou sensorial, de natureza permanente ou transitória, que limita a capacidade de exercer uma ou mais atividades essenciais da vida diária, causada ou agravada pelo ambiente econômico e social”. (GUATEMALA, 2000, p. 3).

Outra contradição que o documento traz é tratar a deficiência como dificuldade de aprendizagem que pode ser transitória, entendo que não há relação direta entre deficiência e dificuldade de aprendizagem. A minha experiência como pessoa com deficiência visual e neuromotora, evidencia que embora todas as oportunidades favoráveis que possa ter usufruído no meio, não deixei de ser pessoa com deficiência e ter limitações em determinadas áreas. O que deve ser enfatizado é que as desvantagens, impedimentos e restrições que as pessoas com deficiência vivem, as quais limitam suas possibilidades de êxito na escola ou no trabalho, são decorrentes de fatores sócio-econômicos culturais.

Esse fenômeno observado pode ser compreendido através do que Foucault (2005, p. 51) chama de princípio de inversão: “O que cremos reconhecer a fonte dos discursos, o princípio de sua expansão e continuidade, nessas figuras parece desempenhar um papel positivo [...] é preciso reconhecer ao contrário, o jogo negativo de um recorte e de uma rarefação do discurso”.

Nota-se que essa rarefação do discurso (diluição) leva ao princípio da descontinuidade, uma vez que o autor pondera que os discursos devem ser tratados como práticas descontínuas, que se cruzam por vezes, mas também se ignoram ou se excluem. A generalização das dificuldades de aprendizagem como deficiência parecem seguir os princípios da inversão e rarefação do discurso.

O autor enfatiza que, no interior de um discurso a separação entre o verdadeiro e o falso não é nem arbitrária, nem modificável, nem institucional, nem violenta. Prosseguindo, Foucault (2000, p. 15) coloca que a verdade se desloca do ato ritualizado, eficaz e justo, de enunciação, para o próprio enunciado: para seu sentido, sua forma, seu objeto, sua relação e sua referência.

Nesse contexto de análise da intencionalidade do discurso oficial da discriminação e exclusão de pessoas com deficiência pelo sistema de categorização, cabe questionar: a quem e a que interesses servem essa generalização? Trata-se de

um já dito, ou seria ao mesmo tempo, na linguagem de Foucault, um não dito? Ou será uma forma de recobrimento do discurso através dos mecanismos de rarefação, quer dizer torná-lo menos denso, de ordenamento e de exclusão?

Para aprofundar melhor essas contradições do discurso oficial, torna-se necessário analisar o conceito de educação especial e de modalidade de educação que é introduzido na LDB/96 tanto para EJA como para a educação especial, o que nos permite levantar hipótese sobre a dicotomia e segmentação existente na política de educação de pessoas jovens e adultos com deficiência, o que tratemos no próximo tópico deste capítulo.

2.3 EJA e Educação Especial como modalidades de Educação: Paralelas ou Complementares?

A LDB/1996 assume o compromisso político com a Educação de Jovens e Adultos no momento em que a concebe como uma modalidade de ensino. Torna-se importante definir o que é modalidade de ensino. O dicionário Aulet (1980, p. 2386) define modalidade como: “[...] maneira de ser, maneiras particulares, aspecto ou feição diversa das coisas”. Trata-se então de um entendimento de que os Jovens e Adultos necessitam de uma educação diferenciada, adequada aos interesses dos mesmos, e não a mesma proposta pedagógica destinada a crianças ou pré-adolescente. Deve-se considerar que os interesses, os desejos e as demandas são relativos à idade cronológica e às experiências de vida e, não apenas às experiências formais de aprendizagem e escolarização.

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos, a Câmara da Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, por meio do Parecer N°. 11/2000 destacou três funções primordiais para essa modalidade: a função reparadora, equalizadora e qualificadora.

Esse parecer, ao conceituar a função qualificadora da EJA como permanente, abre a possibilidade de educação como processo de desenvolvimento humano e aprimoramento do saber. Concebe assim:

A função permanente da EJA que pode se chamar de qualificadora. Mais do que uma função, ela é o próprio sentido da EJA. Ela tem como base o caráter incompleto do ser humano cujo potencial de desenvolvimento e de adequação pode se atualizar em quadros escolares ou não escolares. (BRASIL, Parecer N° 11/ 2000, p. 11).

Fica evidente, no texto, a crença nas possibilidades do ser humano, sobretudo, no oferecimento de oportunidade e condições para que o indivíduo, com base em suas necessidades, limites e possibilidades, possa dar continuidade à sua formação tanto na escola, na comunidade ou no mercado de trabalho competitivo.

O parecer supracitado, na (p. 7), afirma: “A função reparadora da EJA, no limite significa não só a entrada no circuito dos direitos civis pela restauração de um direito negado: o direito a uma escola de qualidade, mas também o reconhecimento daquela igualdade ontológica de todo e qualquer ser humano.”

Nessa finalidade, percebe-se a intenção e a necessidade de minimizar ou então compensar as implicações de um dano e interdição que a sociedade, até então lhes havia imposto, a exclusão do processo participativo e decisório, bem como a negação do direito à educação.

Na página 10, o mesmo parecer, salienta: “A função equalizadora da EJA vai dar cobertura a trabalhadores e a tantos outros seguimentos sociais como donas de casa, imigrantes, aposentados e encarcerados. A reentrada no sistema educacional dos que tiveram uma interrupção forçada”.

Confirma-se no discurso do ilustre Conselheiro a exclusão do segmento social das pessoas com deficiências, como se o direito à educação de Jovens e Adultos lhes fossem negado. O oferecimento de igualdade de oportunidades, mais do que um direito assegurado constitucionalmente é um dever do Estado que deve garantir a sua aplicação a todos. Aqui está bem claro o intuito de se resgatar uma dívida social: possibilitar ao indivíduo, o exercício de sua cidadania, participar dos bens culturais para que possa também, de alguma forma, contribuir com a sociedade, no entanto essa oportunidade é para poucos, pois exclui as pessoas com deficiência da EJA.

A LDB/1996 apresenta a divisão da educação nacional em básica e superior. Considera como primeira etapa a educação infantil; a segunda, o ensino fundamental e a terceira, o médio. O segundo nível é formado pelo curso superior, graduação e pós-graduação.

Essa Lei define as modalidades da mesma, ou seja, as formas de oferecimento dessa educação. São caracterizadas como modalidades da educação

nacional: a EJA, a Educação Profissional e a Educação Especial. Em alguns Estados da Federação, a Educação Básica no campo e a Educação Escolar Indígena também são consideradas modalidades, uma vez que os estados federados possuem autonomia para, em seus sistemas de ensino, atenderem às demandas locais.

A LDB/96, no artigo 58, concebe a Educação Especial como modalidade de educação escolar, oferecida preferencialmente na rede regular de ensino para portadores de necessidades educacionais especiais. As Diretrizes Nacionais de Educação Especial para Educação Básica (2001, p. 27) entende por Educação Especial:

A modalidade de educação escolar definida como uma proposta pedagógica, assegurando um conjunto de recursos específicos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos o, substituir os serviços educacionais comuns.

Verifica-se, nessa definição, um conjunto de conceitos nebulosos, pois modalidade e proposta de educação pode ser entendida como uma maneira de educar diferente, com conteúdos, objetivos e atividades diferenciadas. A EJA e a Educação Profissional são modalidades, pois possuem projetos pedagógicos, com currículo e conteúdos próprios e diferenciados.

Já a proposta de educação inclusiva, não prevê uma educação paralela com currículos, objetivos e conteúdos distintos. Entende o papel de educação especial como um conjunto de serviços de apoio, complementares e suplementares, com estratégias didático-metodológicas diferenciadas de ensino, materiais e recursos específicos que atendam às especificidades dessa população.

Entretanto, paradoxalmente, isto não ocorre na realidade, pois a Escola Especial que deveria assumir a tarefa do atendimento educacional especializado, isto é, desenvolver programas de complementação ou suplementação curricular, realiza a escolarização dos alunos com deficiência de forma segregada.

A Educação Especial deve ser entendida, então, não como uma modalidade de educação, mas como uma ação transversal e um sistema de apoio à escola regular, ao professor e ao aluno, o qual perpassa transversalmente todos os níveis, etapas e modalidades de ensino, ajudando a escola a adequar sua proposta e práticas pedagógicas às necessidades específicas desses educandos.

O que se observa, em relação à oferta de oportunidades educacionais aos Jovens e Adultos com deficiência na escola pública é que, quando existem, são mínimas ou inadequadas. Os alunos com deficiência mental estão na escola com discrepância idade série: adultos, convivendo e estudando em agrupamentos de crianças, tanto em escolas regulares como em classes especiais. O maior contingente desses alunos encontra-se segregado, dentro das próprias escolas especiais. Os alunos com cegueira e paralisia cerebral não encontram equipamentos específicos e recursos especiais no espaço escolar.

A ênfase deve recair então, na dinâmica das interações e nos fatores sócio-ambientais e culturais que promovam a aprendizagem e a construção do conhecimento, aspectos esses imprescindíveis não só para a convivência como também para o progresso no processo de aprendizagem social, escolar e para a participação dessas pessoas nos ambientes culturais de sua comunidade.

Todos os documentos oficiais tratados até aqui propalam a garantia dos direitos, o resgate da cidadania e a inclusão social e escolar. Resta então perguntar: o que emperra sua operacionalização? Por que alunos com deficiência não estão na EJA? O conceito de Educação Especial como modalidade de ensino será que não tem concorrido para que a EJA assuma a sua responsabilidade social, política e pedagógica dessa população? A Educação Especial tem exercido o seu papel de apoio e complementação pedagógica na EJA? Quais os investimentos para a Educação de Jovens e Adultos com deficiência no ensino regular?

Essas indagações são indispensáveis para o entendimento da questão numa linha de análise arque-genealógica, pois Foucault busca em diferentes momentos históricos, características comuns que auxiliem na compreensão de um fenômeno social contemporâneo, uma vez que para o filósofo não existe a linearidade de determinação da história, ou seja, não estão postos, prontos e acabados os fatos, necessitando, portanto, serem encontrados elementos imperceptíveis que colaborem na sua resolução.

CAPÍTULO III

A POLÍTICA DE EDUCAÇÃO E INCLUSÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA EM MATO GROSSO DO SUL NO PERÍODO DE 1996 - 2006

Este capítulo centrou esforços na análise dos conceitos e princípios da educação inclusiva tendo em vista a compreensão das ações governamentais para implementação das modalidades da Educação de Jovens e Adultos e Educação Especial desenvolvidas entre os anos de 1996 e 2006 no Estado de Mato Grosso do Sul.

3.1 Conceitos e princípios da escola inclusiva

A escolarização da pessoa com deficiência expressa as transformações que ocorreram na ordem social e cultural acumuladas em seus diferentes momentos históricos. Na antiguidade e na idade média, as pessoas com deficiência eram excluídas do processo de participação social e conseqüentemente das oportunidades educacionais.

Mazzotta (2003) coloca que até o século XVIII, as noções acerca da deficiência eram ligadas ao misticismo e ocultismo. A partir das revoluções científicas da idade moderna e contemporânea, as pessoas com deficiência passam a ter direito ao tratamento clínico e de educação especial em Instituições especializadas.

Cria-se no Brasil a primeira escola especial para Cegos da América do Sul, o Imperial Instituto dos Meninos Cegos em 1854, hoje Instituto Benjamin Constant, na cidade do Rio de Janeiro. Posteriormente, são criados o Instituto Nacional de Surdos (INES) 1857 e o atendimento para deficientes mentais na Instituição Pestalozzi 1979.

Segundo o autor os movimentos sociais de Direitos Humanos (1948) impulsionam no país a criação de serviços educacionais especializados como a criação da Associação de Paes e Amigos dos Excepcionais 1954 (APAE) e de classes especiais nas redes públicas de ensino, embora de forma inibida, em todo o país. Esse movimento, cujos efeitos concretos ocorreram na década de 1950, estava alicerçado nos princípios da democratização das oportunidades de escolarização e integração social das pessoas com deficiência na escola e comunidade.

Partindo dessas tentativas estruturais, fica explícito, que o paradoxo de inclusão, enquanto um discurso configurado de diferentes formas vem se transformando e adquirindo diferentes sentidos e significados em sua construção histórica. Há diferentes opiniões e pontos de vista, em alguns pontos convergentes e em outros divergentes, dos quais discutiremos algumas contradições, mas tendo em comum, o apaziguamento gerado pelo desenvolvimento das relações do capital da exclusão social acumulada séculos e séculos nas páginas da história da civilização.

No pensamento de Mantoan (2003, p. 25) a inclusão suprime a subdivisão dos sistemas escolares em modalidades: especial e regular de ensino, diz a autora:

As escolas atendem sem discriminar, sem trabalhar à parte com alguns alunos, sem estabelecer regras específicas para: se planejar, para aprender, para avaliar (currículos, atividades, avaliação da aprendizagem para alunos com deficiências e com necessidades educacionais especiais).

O discurso da Inclusão, para essa autora, implica mudança no paradigma educacional vigente, ou seja, o rompimento com a escola: imobilista, burocrática, formal e unitária. Defende uma ruptura de base na estrutura organizacional da escola, como propõe: “[...] a inclusão, é uma saída para que a escola possa fluir, novamente, espalhando sua ação formadora por todos os que dela participam”. (MANTOAM, 2003, p. 15).

Por um outro caminho, ao conceituar a escola inclusiva, Mrech (1998, p. 37 e 39), pondera:

Por educação inclusiva se entende o processo de inclusão dos portadores de necessidades especiais ou dos distúrbios de aprendizagem na rede comum de ensino em todos os seus níveis, da pré-escola ao quarto grau, privilegiando os projetos de escolas que propiciam a ampliação do acesso desses alunos às classes comuns e suporte técnico aos seus professores.

Essa autora entende que todos os alunos podem aprender juntos, embora tenham “objetivos e processos diferentes de aprendizagem”, pois o processo educacional inclusivo visa estender ao máximo a capacidade de pessoas com deficiências na escola.

Na visão psicopedagógica, Carvalho (1998, p. 41), enfatiza a pesquisa, como organização do trabalho pedagógico, e destaca que, convém problematizar o atendimento educacional pelo menos em dois ângulos distintos de análise: “(a) centrado no ensino (professor como sujeito)” e “(b) centrado na aprendizagem (aluno como sujeito)”.

Numa outra direção, há questões mais profundas levantadas por Bruno (1999), em sua dissertação de mestrado, que se refere ao significado da deficiência na vida cotidiana: como as pessoas, os pais e professores lidam com essas representações e de que forma esses pensamentos e conceitos coletivos se expressam na prática pedagógica e no viver em sociedade.

Ficou evidente nos resultados desse estudo que as questões relacionais, de interação, comunicação e convivência com as diferenças e o atendimento às necessidades específicas das pessoas com deficiência são fundamentais para transformação da cultura pedagógica e da prática social. A pesquisa mostrou que, no entanto, as escolas públicas e particulares participantes do estudo, não possuíam projeto pedagógico para a inclusão de alunos com deficiência visual e múltipla.

Bruno (2005) no Documento MEC/SEESP, “Saberes e Prática da Inclusão”, recomenda a elaboração de um Projeto de Inclusão através de um trabalho conjunto do coletivo escolar: pais, pessoas com deficiência e demais profissionais envolvidos no processo educacional. Compreende que alunos com deficiências múltiplas e neuro-sensoriais têm necessidades específicas e, portanto, requerem estratégias, caminhos e processos diferenciados de ensino e aprendizagem.

Já no sentido político e ideológico, a política educacional e o sistema escolar não são inclusivos como afirma Ferreira (1993): “o sistema de ensino fabrica deficientes e os exclui socialmente quando os isola e o rotula. Assim, tanto a escola como as Instituições especializadas discriminam e excluem as pessoas com deficiência ou com dificuldades de aprendizagem”.

Vigotski (2001) já se referia ao processo de construção do sujeito com deficiência em sua lei dinâmica do desenvolvimento, em sua aplicação dos níveis de ajuda e o papel das vivências que produzem no sujeito, o entorno e o contexto onde

se desenvolve. Esse autor define educação como: “a influência e intervenção planejadas, adequadas aos objetivos, premeditadas, conscientes, nos processos de crescimento natural do organismo” (VIGOTSKI, 2001, p. 124). Concebe a educação como “uma função social inteiramente determinada que se orienta sempre em favor dos interesses das classes dominantes, a liberdade e independência do pequeno meio é relativa, condicional, dentro de fronteiras e limites estreitos”. (IBID, p. 122).

Na tentativa de superar essas questões que limitam a participação das pessoas com deficiência, Bruno (2002, p. 110), discute:

O eixo central do pensamento da escola inclusiva é de que a aprendizagem é sócio-culturalmente mediada. Nesse processo, sobrepõem-se os princípios de igualdade de oportunidades educacionais, identidade e sensibilidade estética. O princípio da identidade refere-se a construção da pessoa humana em todos os seus aspectos afetivos, intelectuais, morais, éticos e que desenvolvam conceito positivo de auto-identidade e de solidariedade. A sensibilidade estética diz respeito a valorização da diversidade para conviver com as diferenças, com o imprevisível, com os conflitos pessoais e sociais, estimulando a criatividade e a pluralidade cultural.

Na realidade, uma mudança conceitual dessa envergadura torna-se um processo complexo, pois implica uma nova postura e atitudes éticas de construção de uma escola que privilegie valores e princípios de participação e inclusão das pessoas com deficiência e seus familiares na elaboração do projeto pedagógico de inclusão.

Além dessas questões, há outras igualmente importantes como apontado em Políticas e Práticas de Educação Inclusiva:

“...sob a bandeira da inclusão, algumas crianças com diferenças orgânicas, surdas, cegas, com deficiência mental decorrentes de síndromes genéticas, têm sido matriculadas em classe comum do ensino regular, muitas vezes sem qualquer cuidado por parte da escola com a adequação de procedimentos didáticos, adaptação de materiais e outros requisitos básicos. (GÓES, 2005, p. 63).

A autora comenta que esses procedimentos têm tido como defesa a preocupação com a não-estigmatização e com a socialização dessas crianças. No entanto, ressalta que a escola tem uma responsabilidade que nas sociedades modernas é conferida quase que exclusivamente a ela: “propiciar às novas gerações o acesso (à) e a apropriação da cultura produzida pela humanidade no decorrer de sua

existência” e esse aspecto não pode ser negligenciado ou apresentado em segundo plano.

Neste cenário emerge a necessidade de um plano de ação global, fundado em políticas educativas que sensibilizem e realizem a articulação entre os serviços de educação e os serviços especializados da comunidade, criando-se uma rede de apoio social e educativa; um investimento real e efetivo na educação de Jovens e Adultos com deficiência para a vida ativa na sua comunidade.

Nesse sentido, alguns autores portugueses defendem uma educação de Jovens e Adultos que contemple:

Através de modalidades formativas que estimulem a vida técnico-profissionalizante [...] esta mudança implica ainda uma atenção às diferenças individuais e ao contexto de aprendizagem, uma flexibilização da organização curricular, das estratégias de ensino, da gestão dos recursos e do currículo, a fim de proporcionar um desenvolvimento maximizado de todos os alunos, de acordo com as suas necessidades individuais. (JESUS et al, 2003, p. 67).

Como forma de efetivação da proposta inclusiva, esses autores sugerem (2003, p. 73-74) que a escola utilize:

Oportunidade de realizar tarefas e assumir projetos concretos; ensino que fomenta a curiosidade e o gosto pela descoberta; negociação de objectivos – importância de o aluno assumir um papel activo na própria aprendizagem, participar na realização dos próprios planos de aprendizagem, baseados no estabelecimento de contratos e compromissos; avaliação continua – necessidade dos professores e alunos reflectirem sobre o seu próprio processo de aprendizagem e de avaliarem a cada passo o resultado do trabalho realizado; demonstração, prática e feedback – utilização de modelos práticos e de comentários sobre o trabalho realizado pelos alunos; organização do trabalho em pequenos grupos e a aprendizagem cooperativa; (...) apoio – importância da ajuda e da cooperação no processo de aprendizagem.

Nesse contexto de formação diferenciada de professores para uma prática pedagógica ativa e diversificada, faz-se necessário citar Osório (2003, p. 85), ao analisar a questão das relações de poder no bojo da formação de professores, pois, com propriedade o autor salienta:

Na cultura escolar, a inclusão social tem sido analisada num processo reducionista, diretamente relacionada aos portadores de necessidades especiais, o que é equivocado, quando a maioria esmagadora de crianças em fase de escolaridade por um motivo ou por outro é excluída do processo pedagógico. Além disso, numa sociedade capitalista como a

nossa, a inclusão ocorre pelos bens providos através das facilidades e honrarias que o capital concede pelo acesso de cada indivíduo.

Deve-se levar em consideração o fato de que o público alvo da modalidade de Educação de Jovens e Adulto são pessoas que não tiveram acesso à escolaridade ou que então, pouco tempo nela permaneceram por motivos de necessidade material do trabalho ou por exclusão escolar diante de qualquer dificuldade apresentada pelo aluno. Observa-se, no entanto, que o mesmo fenômeno citado acima pelo autor, ocorre em relação aos alunos com deficiências na EJA.

Osório, 2003, discute ainda, inspirado no pensamento de Foucault, os diferentes mecanismos de controle social que a escola realiza reproduzindo as relações de poder existente no sistema:

No caso dos professores, isso pode ser evidenciado de várias formas, frutos de uma relação de poder das estruturas organizacionais que compõem a gestão da educação, o que não deixa de ser voltado a cultura, mas traz um cunho pedagógico mais pontual, reproduzindo os mesmos interesses do Estado e transformando a educação num dos melhores mecanismos de controle da sociedade. Como já foi dito, é de forma disciplinar, centralizadora, burocrática e corporativista que se promove a educação. O resultado dessa prática pode ser verificado de diferentes formas, pelo número cada vez maior de alunos que, quando não são bem sucedidos nos padrões culturais estabelecidos, são erroneamente rotulados e classificados como indisciplinados, carentes e deficientes, e são encaminhados para classes ou escolas especiais. Há uma constante necessidade de marginalizar o aluno. (OSÓRIO, 2003, p. 83).

O que se evidencia na escola, discute Foucault, é a correlação de forças, ou emergência, que tem comprometido a implementação de políticas públicas inclusivas; que visem o exercício da cidadania plena, mediante a participação e o progresso do cidadão, seja ele deficiente ou não, na construção do conhecimento no sistema regular de ensino.

Cabe, portanto à escola, se adaptar e modificar-se em virtude das demandas e necessidades do aluno. Assumir o sucesso ou o fracasso do processo de ensino e da aprendizagem do aluno. Essa responsabilidade deve ser compartilhada, não apenas de responsabilidade do professor, mas tarefa coletiva, que dependa do envolvimento e ação de todos os envolvidos no contexto escolar.

Nesse sentido, quanto à educação de pessoas com surdez, há uma grande contradição explícita nas Diretrizes Nacionais para Educação Especial na Educação Básica (2001, p. 15), considera que em virtude:

[...] das necessidades específicas de comunicação de surdos e surdos cegos, seria mais conveniente que a educação fosse ministrada para essa população em escolas especiais ou em classes especiais ou unidades especiais nas escolas comuns.

De forma semelhante, observa-se na prática, que esse equívoco ocorre também na educação de alunos com deficiência visual, pelos mesmos motivos de comunicação com o sistema braile, esses alunos ainda permanecem por mais tempo em escolas ou classes especiais em vários estados brasileiros. Fato verificado no número de alunos matriculados em escolas especiais, bem como no decréscimo de alunos com DV, matriculados nos sistemas de ensino, conforme já foi demonstrado.

No Documento Saberes e Práticas da Inclusão MEC/SEESP, Bruno (2005, p. 17) discute as possibilidades e necessidades dos alunos com múltipla deficiência, coloca como o grande desafio que se impõe à escola:

Avaliação das características e necessidades do aluno, avaliação e análise do ambiente, das estratégias metodológicas e recursos utilizados e, principalmente da possibilidade da escola modificar-se para atender à essas demandas. (BRUNO, 2005, p. 17).

A participação, mesmo que parcial, de alunos com graves problemas de aprendizagem também é defendida por Jesus (at al, 2003, p. 72), ao afirmar que:

Estes alunos poderão ser incapazes de realizar os principais objetivos estabelecidos para a turma, no entanto eles podem ter os seus próprios objetivos incluídos nas atividades da classe, não obstante a sua participação possa não ser certamente ao mesmo nível dos outros alunos.

Nota-se por essas discussões, que as dificuldades não residem tanto nas limitações dos alunos, mas, principalmente, nas formas de organização curricular e nos procedimentos pedagógicos utilizados na escola regular.

O conceito de deficiência mental proposto pela Associação Americana de Deficiência Mental (1992) apresenta o conceito da funcionalidade:

Funcionamento intelectual geral significativamente abaixo da média, que se origina no período de desenvolvimento, existindo, concomitantemente com limitações associadas a duas ou mais áreas da conduta adaptativa ou de capacidade do indivíduo em responder adequadamente às demandas da sociedade, nos seguintes aspectos: comunicação, cuidados pessoais, habilidades sociais, desempenho na família e comunidade, independência na locomoção, saúde e segurança, desempenho escolar, lazer e trabalho

(ASSOCIAÇÃO AMERICANA DE DEFICIÊNCIA MENTAL – AAMD,1992).

Desta forma, pode-se notar que estamos falando de pessoas que têm limitações em diferentes áreas, entretanto, tem os mesmos direitos e deveres daqueles que não possuem essas limitações. Está sujeito, portanto, a mesma ordem do discurso que o restante da sociedade, senão mais exposto a ele, em função da sua aparente diferenciação, em relação ao que lhe é cobrado, pois como afirma Osório (2004, p. 9): “[...] os pais buscam nos filhos enquanto súditos, os mesmos comportamentos culturalmente definidos, estudar, trabalhar, namorar, casar, reproduzir, se assim não for, tem problemas”.

Um exemplo claro disso é o discurso dos pais quando esperam pelo nascimento dos filhos: não importa o sexo da criança, desde que venha com saúde, ou seja, sem anormalidades ou diferenças gritantes.

Portanto, quando se defende uma educação para todos, é de fato para todos, independente de qualquer tipo de diferença existente entre as pessoas. Vê-se assim, como o trabalho educativo em uma visão inclusiva é algo extremamente complexo, embora muitos sujeitos tenham condições físicas ou mentais parecidas, as formas de lidarem com as limitações, superarem os obstáculos e desenvolverem as suas possibilidades de aprendizagem estão mais ligadas à qualidade da proposta pedagógica e das condições sociais e materiais concretas oferecidas pelas instituições, que neste caso, não são somente aquelas vinculadas à escolarização.

Para Vigotski (2001) a aprendizagem pressupõe uma natureza social específica e um processo inter e intrapessoal pelo qual as pessoas cegas penetram na vida intelectual das pessoas que os cercam. Em relação à aprendizagem das pessoas cegas é importante ter em conta os “vínculos, que devem ter como objetivo final a incorporação do cego a experiência social das outras pessoas, e, isto acontece quando aproximamos o mais perto possível os sistemas de estímulos condicionados dos cegos e os sistemas sociais universais de comunicação (VIGITSKI 2001, p.413). O princípio da educação do surdo consiste no mesmo caminho dos cegos, ou seja, a compensação da deficiência por meio da ampliação da experiência social.

Para tanto, a permanência desses alunos na escola regular e a aprendizagem são determinadas, em grande parte, pelas adequações didático-metodológicas, tornando-se assim, a sala de aula um espaço extremamente rico em aprendizados: sejam pessoais, atitudinais, de comunicação, competência técnica e principalmente,

de construção coletiva do conhecimento, mas essencialmente de transformação cultural.

Afirmar que alguém apresenta dificuldades de aprendizagem não é um diagnóstico simples e, mesmo que realmente o seja, a maioria dos profissionais da educação quando ao se referirem a esse aluno, centram-se somente em seus pontos fracos, conforme assinala Silva (2000, p. 3):

O sujeito e a deficiência são retirados da esfera pedagógica e remetidos para a esfera da determinação psicológica. Uma consequência histórica disso é que o ensino deixa de ser um elemento fundamentalmente qualitativo para se tornar um elemento instrumental e técnico.

O que autor tenta dizer é que a deficiência de um modo geral, apesar de vários trabalhos indicarem o contrário, ainda equivocadamente continua sendo vista como doença e não como condição inerente à natureza humana.

Assim, a escola ao invés de se preocupar com a patologização ou rótulos, deve buscar verificar o que o aluno é capaz de realizar de modo autônomo; o que faz com ajuda, de que tipo é essa ajuda, como ele realiza as atividades, o que não consegue fazer e o porque de não conseguir. (BRUNO, 2005).

Isso será possível, na medida em que o aluno for entendido como integrante de um eco-sistema como sugere Bronfenbrenner (1996): num contexto cultural, onde ele é produto e produtor, quando os conteúdos forem tratados de forma natural, contextualizada, isto é se tiverem aplicabilidade na vida diária e uma real aproximação entre as diferentes áreas do conhecimento.

Em relação à complexidade do diagnóstico da deficiência mental vale pontuar o que afirma Mantoan (2005, p. 10):

O diagnostico na deficiência mental não se esclarece por uma causa orgânica, nem tão pouco pela inteligência, sua quantidade, supostas categorias e tipos. Tanto as teorias psicológicas desenvolvimentistas, como as de caráter sociológico, antropológicos têm posições assumidas diante da condição mental de pessoas, mas ainda assim, não se consegue fechar um conceito único que dê conta dessa intrincada condição.

Anache (1997) discute que as diferentes abordagens do conceito de deficiência mental mostram que os autores se preocupam em descrever as características comportamentais no domínio acadêmico e social cujo enfoque

negativo termina por produzir imagens estereotipadas que pouco contribuem para o desenvolvimento escolar do sujeito.

Considerando todas essas argumentações, acredito que para a construção do processo de inclusão na escola, o reconhecimento das necessidades, habilidades e competências do aluno são de fundamental importância devem ser o ponto de partida para as adequações curriculares e do projeto pedagógico de ao conhecimento pelo aluno com essas peculiaridades.

3.2 A EJA em Mato Grosso do Sul

As informações aqui apresentadas foram obtidas mediante a leitura de arquivos documentos oficiais, referentes a essas modalidades de ensino, cedidos pela Secretaria de Estado de Educação de Mato Grosso do Sul (SED/MS), com o objetivo de conhecer o trabalho desenvolvido por essa instância governamental, em relação à Educação de Jovens e Adulto (EJA) e a Educação Especial. Buscou-se identificar iniciativas que contemplassem a inclusão escolar dos alunos com deficiência, conforme as recomendações da política nacional.

Estudos de Fonseca (2003) indicam que as primeiras iniciativas para Educação de Jovens e Adultos com deficiência Mental no Estado de Mato Grosso do Sul, ocorreram a partir do Centro Integrado de Educação Especial (CIEEsp, 1997) que propõe um projeto de suplência especial. O objetivo foi implantar um projeto piloto de classe especial numa escola estadual. Em 1998 o projeto foi reformulado e intitulado: Curso de Educação Inclusiva para Jovens e Adultos.

Em 1999, a escolarização de jovens e adultos com deficiência mental foi incluída na política de Educação de Jovens e Adultos e o novo projeto intitulado: Curso de Educação de Jovens e Adultos. A autora confirma que ficou evidente ‘os limites da inclusão e nem mesmo o acompanhamento sistemático, as orientações e as intervenções eliminaram as barreiras do preconceito e do descrédito’ (FONSECA, 2003, p. 100).

Nota-se pelo relato acima que durante esse período houve tentativas pontuais, de forma segregada, de projetos e programas para atendimento de alunos “portadores de necessidades educacionais especiais”. Apesar de constantes mudanças

de nome, esses projetos não se constituíram em práticas inclusivas, nem em diretrizes de educação especial e EJA.

Assim, nesta pesquisa, o início das análises dar-se-á pelas propostas do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul no que diz respeito a EJA, para posteriormente analisarmos em relação à Educação Especial.

O projeto Escola Guaicuru - Vivendo uma nova lição, conjunto de propostas, metas, princípios, finalidades e ações, (1999-2002), do Governo Popular de Mato Grosso do Sul, para a Educação tinha como projeto prioritário à inclusão de Jovens e Adultos na Escola. possuía uma concepção técnica, sem uma explicitação que norteasse seus fundamentos, esse documento se estruturou na dinâmica operativa de metas, entre elas: “Construir coletivamente uma política de Educação de Jovens e Adultos, em parceria com os movimentos populares, para enfrentar o analfabetismo e que seja complementar ao ensino regular.”

Em relação à Educação Especial, nessa proposta a prioridade era a inclusão do portador de necessidades especiais no sistema regular de ensino, tendo como meta: “Implementar a política de inclusão do PNE (Portador de Necessidades Especiais) no sistema regular de ensino, assegurando a descentralização dos serviços oferecidos”.

Nessa perspectiva, esses ideais estavam atrelados ao conceito de qualidade social, que no entendimento do referido documento (p. 19) o discurso oficializado implica:

Uma concepção de educação enquanto processo formativo que significa a construção e difusão do conhecimento e da cultura. Esta concepção traz um significado oposto ao difundido pelas políticas neoliberais, que aprofundam a dicotomia entre aqueles que poderão ter acesso a um conhecimento integral e aqueles que deverão ser preparados para o mercado de trabalho. O conceito de qualidade social da educação exige sem dúvida a oferta de educação escolar pautada na contextualização histórica extrapolando o repasse mecânico do conhecimento e inclui também o aprendizado no trabalho bem como outras opções sociais culturais que possibilitem o aproveitamento e ampliação das capacidades humanas.

Essa proposta de educação estava ancorada nos pressupostos filosóficos da pedagogia sócio-histórica com os objetivos da educação já discutidos. nessa perspectiva, propõe a inclusão social de minorias da classe trabalhadora. Observa-se hoje, que essa política teve continuidade e êxito apenas em relação à Educação de Jovens e Adultos dos assentamentos do MST, em nosso Estado, com a formação do

Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOVA), que teoricamente tem por objetivo alfabetizar os jovens e adultos dos assentamentos e o Pró-ler, Programa de incentivo à leitura. Tive pessoalmente a possibilidade de participar dos dois projetos em 2004 e 2005, discutindo a questão da inclusão de Jovens e Adultos com deficiências que está ainda por ser implementada tanto no contexto rural como urbano.

No que se refere à democratização do acesso à educação, a meta do governo estadual (1999, p. 21) era: “[...] assegurar a oferta de matrícula no ensino fundamental para crianças, jovens e adultos em cooperação com os municípios e com prioridade para o ensino médio”.

O objetivo central e as metas do Projeto Escola Guaicuru (1999, p. 10) eram delineados como: “[...] um marco inicial de um projeto a ser trabalhado coletivamente pelos seguimentos que desejam mudanças na educação dentro de uma perspectiva de transformação social”.

Outro princípio que norteava a referida política educacional (1999, p. 9):

Rejeitar como princípio, as políticas que causam a exclusão de milhares de seres humanos do mundo do trabalho, na participação nas riquezas, do acesso aos bens culturais, acarretando a dilapidação das condições de vida da maioria do povo.

Finalmente como ideal, (1999, p. 11) pregava-se:

Na perspectiva da inclusão social, pretende-se efetivar o acesso aos jovens e adultos que não tiveram esse direito assegurado na idade própria (Ensino Fundamental e Ensino Médio), aos portadores de necessidades especiais, aos índios, às comunidades negras, contemplando dessa forma toda pluralidade populacional da qual é composta o Estado.

Como tenta-se demonstrar mais a diante, muitas dessas iniciativas nem chegaram a sair do papel ou então foram abortadas pelo caminho, levando assim ao (des) compromisso estatal com a Educação Especial e com a EJA.

Das iniciativas legais para implementação da Educação de Jovens e Adultos no âmbito Estadual, entre os documentos oficiais encontrados, estão a Política de Educação de Jovens e Adultos (2001) e a Deliberação CEE/MS Nº. 6.220, de 2000 que regulamentam os cursos de Educação de Jovens e Adultos; a Resolução SED Nº. 1. 442 de 2000, que institui a política e dispõe sobre a organização da Educação de Jovens e Adultos na Rede Estadual de Ensino; a Resolução SED Nº. 1456 de 2001,

que altera os artigos 7º; 10º; e 62 da Resolução SED Nº 1. 442 de 2000, os projetos dos Cursos de Educação de Jovens e Adultos (CEJA); o Curso de Educação de Jovens e Adultos de Dourados (CEJAD), ambos de 2004 e a Carta 11 de junho, resultado do primeiro Fórum de Educação de Jovens e Adultos ocorrido em 2004.

No que se refere à Educação Especial, os documentos disponíveis para análise são: Resoluções CEE MS Nº. 4.827/1997 e Nº. 7.828/ 2005, as quais dispõem sobre a inclusão de alunos com Necessidades Educacionais Especiais; Resolução SED Nº 1800/2004 que dispõe sobre a organização do sistema Estadual de ensino no Estado de Mato Grosso do Sul.

Na Carta 11 de Junho, resultado do primeiro Fórum de Educação de Jovens e Adultos de Mato Grosso do Sul, realizado no ano de 2004, os representantes da sociedade civil organizada, ali presentes: APAEs, Sociedades Pestalozze, Universidades, Secretarias Municipais de Educação, Conselhos Municipais de Educação, Secretaria de Estado de Educação e Conselho Estadual de Educação, entre outros seguimentos sociais concordaram em cinco pontos principais:

1. A EJA constitui-se como uma proposta de Educação do Estado Brasileiro e não apenas uma proposta de governo, assegurando o direito constitucional de educação para todos.
2. Valorização do profissional da EJA.
3. Universalização da Educação de Jovens e Adultos em atendimento á demanda reprimida, com a participação de diversos organismos competentes.
4. Reformulação no referencial teórico, didático e metodológico para a EJA.
5. Ampliação do conceito da EJA para os diversos níveis de ensino.

Observa-se que a implementação da proposta Nacional da EJA é recente no Estado, embora conceitualmente fale em educação permanente, revisão do referencial teórico e metodológico, na prática os avanços são poucos. Os segmentos do nível médio foram ampliados posteriormente. As demais solicitações do Fórum já estavam contempladas na política de Educação de Jovens e Adultos, instituída em 2000 pelo Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, entretanto, até a presente data essas reivindicações não saíram do papel.

Exemplo claro desse quadro são as metas propostas no art. 2º. da Resolução SED Nº. 1442/ 2000, onde se lê:

- I – Restabelecer a igualdade de direito á educação, garantindo a oferta do Ensino Fundamental e do Ensino Médio para Jovens e Adultos que a eles não tiveram acesso ou não os concluíram na idade própria;
- II – Propiciar uma formação de qualidade, com modelo pedagógico próprio, criando situações pedagógicas adequadas ás necessidades, expectativas e disponibilidade dos jovens e adultos;
- III – Reconhecer e validar competências e conhecimentos adquiridos pelo educando na vida cotidiana e no trabalho.
- IV – Ampliar as perspectivas de trabalho e renda e de participação política e social dos educandos, visando a melhoria da qualidade de vida, através da apropriação do conhecimento sistematizado, historicamente construído, da potencialização e desenvolvimento de habilidades;
- V – Proporcionar oportunidades de educação permanente.

O Objetivo da proposta de Educação de Jovens e Adultos do Governo Popular de Mato Grosso do Sul (2001, p. 2) era:

Propor um currículo e ensino intencionalmente a serviço dos interesses populares, instrumentalizar os educandos para compreenderem a realidade sócio-política e cultural e ampliar sua capacidade de participação, para a construção de uma nova ordem social.

Observa-se claramente nesse objetivo o fenômeno que Foucault (2002) chama de relações de alternância do poder. O grupo social oprimido, marginalizado e excluído passa a ser estimulado pelo governo popular a instruir-se e formar-se para ações de lutas política e de classe. Foucault, na obra *Em defesa da sociedade* (2002) alerta quanto ao mecanismo de manipulação, no qual a classe dominada passa a ser toma como escudo para a construção da ordem social desejada. O Estado apropria-se de interesses das minorias, para perpetuar-se no poder.

A política estadual por meio do “Projeto Político da Escola Guaicuru vivendo uma nova lição” propõe: a reestruturação do curso de educação de jovens e adultos, prevendo a divisão do mesmo em quatro segmentos para o Ensino Fundamental com duração de dois anos; dois segmentos para o Ensino Médio com duração de três anos, as quais receberam o nome de “oportunidades”.

O projeto curricular proposto para essa modalidade de ensino, seguiu as diretrizes nacionais para os respectivos níveis de ensino, com a parte diversificada, adequada à realidade de Mato Grosso do Sul, onde foram incorporados os Estudos Orientados, os quais:

Constituem uma estratégia metodológica que, cuidadosamente organizada pelo professor, na forma de projetos especiais, permitirá ao aluno desenvolver maior autonomia de estudo, melhor articulação entre o

conhecimento formal veiculado pela escola e os conhecimentos decorrentes da sua prática cotidiana. (ESCOLA GUAICURU, 2001. p. 5)

Essa proposta enfatiza os princípios dos temas transversais, adotados, em 1997, pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS), os quais priorizaram os conteúdos procedimentais, ou seja, a capacidade de resolução de problemas e os conteúdos atitudinais pautados na socialização, na comunicação e nos valores éticos.

Além desses princípios, os estudos orientados para a EJA no MS, recomendam a produção individual do educando articulada com sua prática cotidiana, os quais complementam e aprofundam os conteúdos e a aquisição de competências. Entendemos que essa proposta poderia constituir-se em avanço conceitual se tivesse sido colocada em prática nas orientações e no fazer pedagógico do professor.

Quanto aos mecanismos de avaliação, a proposta de política educacional para EJA no Estado de Mato Grosso do Sul apresenta avanço em relação às Diretrizes Nacionais, uma vez que orienta avaliação processual e contínua a partir de diferentes instrumentos, considerados o desempenho nas atividades diferenciadas propostas e desenvolvidas em sala de aula e nos estudos orientados para cada segmento. No entanto, isso não ocorre na prática: ainda perdura o modelo classificatório e excludente, uma vez que os estudos de Fonseca (2003 p.110) confirmam “programas de ações isoladas, descontínuas, assistemáticas e assistencialistas”.

Nas várias diretrizes políticas de Educação de Jovens e Adultos traçadas para o Estado de Mato Grosso do Sul, na Resolução SED Nº. 1442/2000, Resolução SED Nº. 1446/2001 e na “Proposta do Governo Popular a Escola Guaicuru”, vivendo uma nova lição, não houve nenhuma menção à inclusão de Jovens e Adultos com deficiência ou necessidades educacionais especiais, pois o documento é genérico em suas colocações, reforçando mais uma vez o princípio foucaultiano de rarefação do discurso.

Essa é a grande contradição, ironicamente, no Governo popular que pretendia lidar com a diversidade e a inclusão social, a lição vivida é a mesma da Política Nacional: interdição, marginalização e exclusão das pessoas com deficiência.

Evidencia-se, ao examinar esses arquivos documentais que na proposta de agrupamento para todos os segmentos e estudos orientados na EJA, a exclusão velada de alunos com deficiência, o que se lê na última Resolução (2001, p. 23): “[...]”

o agrupamento dos alunos nas classes dar-se-á mediante competência, independente do segmento em que estiverem matriculados”. Observa-se aqui o retrocesso quanto à falta de flexibilidade curricular de conteúdos, formas de agrupamentos e de avaliação como propostos na LDB/1996 e nas Diretrizes Nacionais de Educação Especial na Educação Básica (2001).

O Projeto do Curso de Educação de Jovens e Adultos para o Estado de Mato Grosso do Sul-PROCEJA (2004) faz menção a alunos com necessidades educacionais especiais apenas em relação às formas de agrupamento: quando houver educandos com necessidades educacionais especiais o quantitativo de educandos dessa turma deverá ser, de no máximo 20 (vinte) para a primeira e segunda fase do Ensino Fundamental e 25 (vinte e cinco) para as demais fases do Ensino Fundamental e Médio.

Na concepção de inclusão social, novamente os educandos com deficiência ou necessidades educacionais especiais são alijados do processo. O texto assim concebe inclusão (2004, p. 40) como:

O público alvo desta modalidade de ensino visa melhorar suas perspectivas de inserção no mercado de trabalho, através de sua elevação da escolaridade, expressa por meio de certificação formal, entretanto, há outros aspectos que motivam esse público, como dominar os saberes sistematizados, cursar o ensino superior, ou ter reconhecimento social.

Nessa perspectiva observa-se outro retrocesso em relação à proposta de (2001), pois agora o que está em jogo não é o desenvolvimento, a aprendizagem e a participação ativa do aluno da EJA na produção cultural do Estado, mas o status adquirido mediante certificação e ascensão aos cursos superiores e a elevação do “status” social, leia-se ascensão de classe e mobilidade social.

Essa desconstrução do conhecimento é reforçada pela extinção das oportunidades de aprendizagem diversificadas tais como: sala de aula concebida como espaço dinamizado pela ação educativa e dos estudos orientados voltados para o aprofundamento e ampliação da produção individual e coletiva do educando.

Nota-se uma preocupação necessária e recorrente em todos os documentos até agora citados com as características próprias do alunado da EJA, porém, sem uma transposição da teoria para a prática, sobretudo em sala de aula, pois é comum o professor por total desconhecimento dessas especificidades, tratar o aluno da EJA da

mesma forma que trataria um aluno que estivesse em uma sala de ensino fundamental com sete ou oito anos de idade.

Outra contradição que emerge no discurso desses documentos refere-se à avaliação da aprendizagem: diagnóstica, continuada, flexível, processual, somatória e formativa, que acima de tudo identifique as habilidades e competências do educando, com vistas à subsidiar o professor em seu fazer pedagógico. Paradoxalmente, a Resolução SED Nº. 1800/2004 estabelece como critério de avaliação para todo o sistema estadual de ensino a avaliação quantitativa com média aritmética de seis.

A expansão da Proposta de Projetos e Programas para EJA em Mato Grosso do Sul, configura-se pelo Curso de Educação de Jovens e Adultos, denominado CEJAD (2004) Curso de Educação de Jovens e Adultos, nas Etapas do Ensino Fundamental e Médio, por intermédio do “Projeto Experimental” para o município de Dourados/MS, publicados como documentos internos.

Essa proposta não se diferencia das anteriores, aponta como objetivo geral: “[...] oportunizar aos Jovens e Adultos a escolarização e/ou complementação dos estudos, nas etapas do Ensino Fundamental e Médio”. Nos objetivos específicos a novidade constitui-se em: “garantir aos jovens e adultos a elevação da escolaridade e condições para continuidade de estudos e proporcionar metodologias específicas”.

O que esse documento concebe por metodologias específicas não é esclarecido no texto. Sugere a adoção de uma metodologia voltada para a superação da cultura do repasse, desmistificação da linearidade do conhecimento, acolhimento do educando e inclusão social.

O pólo do CEJA (2004) em Dourados – MS, em seu projeto indica que:

Objetiva preencher de forma prática, criativa e eficaz a lacuna deixada pelo ensino regular seriado e por outras propostas pedagógicas de Cursos de Educação de Jovens e Adultos já existentes, pretendendo com isso oportunizar a reinserção e a permanência, no processo educacional do alunado que se afastou das salas de aula, fazendo-o acreditar em suas potencialidades e na sua capacidade de contribuir para o desenvolvimento da comunidade da qual faz parte.

Portanto, face esse contexto, como já foi acentuado, torna-se de fundamental importância, investimentos na formação inicial e continuada do profissional que atua na EJA para modificação das crenças, atitudes e propostas pedagógicas que contemplem as reais necessidades dos alunos com necessidades educacionais na EJA.

3.3 A Educação Especial em Mato Grosso do Sul

Atualmente, a Educação Especial no Estado de Mato Grosso do Sul é regulamentada pela Deliberação Nº. 7828/2005, do Conselho Estadual de Educação, acompanha os mesmos princípios norteadores contidos na Resolução CEB/CNE Nº. 02/2001 em sua íntegra, sem as adequações ao contexto local. Para justificar esta afirmação, destaco o artigo 2º, da referida Deliberação que é cópia fiel da resolução do CNE, na medida em que conceitua a Educação Especial como:

Educação especial - modalidade da educação escolar, entende-se um processo educacional definido por uma proposta pedagógica que assegure recursos e serviços educacionais especiais, organizados institucionalmente para apoiar, complementar, suplementar e, em alguns casos, substituir os serviços educacionais comuns, de modo a garantir a educação escolar e promover o desenvolvimento das potencialidades dos educandos que apresentam necessidades educacionais especiais, em todas as etapas e modalidades da educação básica.

Desta forma, os legisladores do Estado, enquanto Conselheiros da educação, reproduzem o equívoco conceitual ocorrido do ponto de vista nacional, que prevê o ensino especial como atividade educativa paralela, segregada e passível de substituir o ensino regular. A “cópia” da legislação nacional para a local, se reafirma no conceito de necessidades educacionais especiais, uma vez que em seu artigo 3º, a Deliberação estadual entende que:

São considerados educandos com necessidades educacionais especiais aqueles que, durante o processo educacional, apresentam: I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento, que comprometam o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos; as não vinculadas a uma causa orgânica específica e as relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II – dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens e códigos aplicáveis e III – altas habilidades / superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente os conceitos, procedimentos e atitudes.

Essa Deliberação representa um retrocesso - mantém o sistema de integração com classes especiais e merece destaque o número máximo de alunos por sala, assim distribuídos: quatro para Múltipla Deficiência, dez para Deficiência

Mental e oito para Deficiência Auditiva, conforme fixado nos incisos I, II e III do artigo 12, desta Deliberação.

Na prática, esse fato pode ser comprovado com os dados levantados na pesquisa realizada por Fonseca (2003) que revelam que das 23 escolas que têm alunos especiais matriculados no Estado, apenas quatro recebem alunos com deficiência mental.

Esses são os principais pontos de um documento que reproduz o mesmo retrato nacional e comprova: abandono, descaso e negligência com a Educação Especial, ou seja, em Mato Grosso do Sul, existe um esboço de política e não há diretrizes claras que orientam a inclusão e a educação de pessoas com deficiência no ensino regular.

A operatividade dos projetos e programas, enquanto instrumentos de regularização pedagógica, provocam outros conflitos e contradições, reproduzindo novas estratégias que garantem novas dificuldades da execução do paradoxo da inclusão, reforçando com isto, novos dispositivos para uma exclusão social, apaziguando com isso a responsabilidade do estado, por ser gestor de uma educação com os mesmos direitos para todos. Passa a ser assim, não diferente do que sempre foi à sedução de um novo discurso oficial.

3.4 A Educação Especial no Município de Campo Grande/MS

O atendimento educacional a Jovens e Adultos na Rede Municipal de Ensino (REME) de Campo Grande iniciou em 1983 com o Programa de Educação Integrada que preparava o aluno para a continuidade dos seus estudos.

Conforme estudos de Corrêa (2005) o atendimento às pessoas com deficiência teve origem no Município de Campo Grande em 1990 com a criação do Serviço de Diagnóstico e Orientação às Escolas. Em 1994, a SEMED estrutura o Núcleo de Apoio ao Ensino dos PNEEs - Portadores de Necessidades Educacionais Especiais, onde são atendidos alunos com suspeita de deficiência. Em 1995 é criada sala de recursos para deficientes auditivos e em 1996-1997, para deficientes mentais.

Essa pesquisa aponta que dos 72.065 alunos matriculados na educação Básica da REME, apenas 16104 são alunos com algum tipo de deficiência. O

atendimento ocorre nas salas de recursos e o processo de inclusão desses alunos fica prejudicado, o que denota o descompromisso da Rede Municipal com a inclusão desses alunos.

A política municipal de educação de Jovens e Adultos (1999) é delineada pela Proposta Curricular que teve como finalidade a minimização da grande demanda de analfabetos e semi-analfabetos existentes no município.

Esse documento teve por objetivo definir procedimentos teóricos, metodológicos, definir materiais e conteúdos básicos para a Educação de Jovens e Adultos na REME. O pressuposto teórico assumido e orientado para nortear a prática pedagógica foi a pedagogia progressista de Paulo Freire. Paradoxalmente conforme (p.23), desse Documento, os órgãos centrais fizeram sugestões de planejamento, conteúdos e promoção por nota classificatória. Foi determinado ainda a utilização pelas unidades escolares de material elaborado pela SEMED/Campo Grande.

A análise do Documento revela ausência de qualquer referência ao atendimento educacional de pessoas com deficiência ou necessidades educacionais especiais em quaisquer fases da EJA, descumprindo assim, as determinações da LDB/1996 para o atendimento educacional em todos os segmentos da EJA.

A Resolução SEMED, 31 de 03/5/2000 fixa “Normas de Funcionamento da Educação Especial na Secretaria Municipal”. A análise do organograma mostra que somente a partir de 2002, surge a Divisão de Políticas e Programas para a Educação Especial. Em 2003 é criado o Centro Municipal de Educação Especial, com objetivos de avaliação diagnóstica, atendimento clínico e educacional especializado.

A Resolução SEMED/ n.56/2003 prevê a implantação gradativa de ensino itinerante, salas de recursos, salas de enriquecimento curricular e intérpretes de línguas de sinais e núcleo braille. Essa Resolução no artigo n.16 recomenda: “os alunos com necessidade de apoio específico devem ser submetidos a um processo de avaliação psicopedagógica e ou fonoaudiológica pela equipe de educação especial”. Evidencia-se nessa proposta uma concepção clínico-terapêutica da educação especial, há uma correlação indevida entre deficiência e necessidade de avaliação fonoaudiológica e psicopedagógica, confunde-se deficiência com dificuldade de aprendizagem.

Essa recomendação justifica o número elevado de alunos com “supostas” deficiências no atendimento especializado do sistema municipal de ensino. Assim

são criadas em 2004, 25 salas de recursos para deficientes mentais, 10 salas para deficientes auditivos e 1 sala para deficiente visual.

Quanto à proposta pedagógica, enfatiza que:

[...] as adaptações tem o currículo regular como referência básica, adotando formas progressivas de adequá-los, norteando a organização do trabalho, consonantes às necessidades do aluno (adaptação processual. **(RESOLUÇÃO SEMED, 56/2003, Art.11).**

Trata-se de um discurso difuso, frouxo, inconcluso que evidencia a dimensão do acontecimento e do acaso, cabe então indagar: de quem será a adaptação? Do aluno? De que processo se fala?. Há sinais de deslocamentos, omissões que põe em jogo o dito e o não dito numa rarefação do discurso conforme (Foucault, 2005, p.21 e 25).

A pesquisa de Corrêa (2005) sobre a “Construção do Processo de Municipalização da Educação Especial em Campo Grande, MS”, no período de 1996 - 2004, revela na (p.103) que não fica caracterizada a participação da comunidade escolar na organização dos serviços e na elaboração da legislação da educação especial, denota exclusividade da administração municipal nas decisões. Observa-se a terceirização dos serviços com as parcerias com as instituições privadas e organizações não governamentais para o atendimento de serviços de educação. “O poder público não assume efetivamente os serviços a serem prestados à população” (CORRÊA, 2005, p.103.)

Na Deliberação CME n. 19/2003, o Conselho Municipal de Educação de Campo Grande, MS, a qual fixa normas para autorização de funcionamento de cursos de Educação de Jovens e Adultos na REME, entretanto, esse Documento não faz menção à inclusão ou educação de pessoas com deficiências ou necessidades educacionais especiais. Apenas no seu artigo 33, refere-se: “[...] na execução de exames supletivos, deverão ser atendidas a peculiaridades dos alunos candidatos com necessidades educacionais especiais”.

Cabe então questionar: os alunos com deficiências ou necessidades educacionais especiais têm direito ao acesso e permanência aos estudos na Modalidade de EJA, na Rede Municipal de Ensino?

CAPÍTULO IV

AS RELAÇÕES DE PODER EM ALGUNS ARQUIVOS: A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS COM DEFICIÊNCIA

Os documentos internacionais e nacionais analisados a partir da década de noventa evidenciam a tendência de um movimento social contra qualquer forma de discriminação, tendo como bandeira de luta os princípios da diversidade humana e inclusão social das minorias étnicas, culturais, econômicas ou de qualquer gênero de pessoas que estivessem marginalizados dos contextos sociais, conforme já foi analisado neste trabalho.

Em relação à Política Nacional voltada às pessoas com deficiência, o foco principal deixou de ser a incapacidade; a tônica passou a ser configurada pelas questões da diversidade e, em menor escala, nas tentativas de compreensão das possibilidades e dos limites que a deficiência impõe. Trata-se, com maior ênfase, do conjunto de elementos determinados pela cultura escolar imposta, do que pelas condições materiais oferecidas pela própria escola. Basta que se forneça o meio mais favorável possível e as condições necessárias para que o aluno desenvolva todas suas potencialidades humanas e de construção do conhecimento.

A exclusão da pessoa com deficiência, na educação de jovens e adultos no Brasil, ficou caracterizada não apenas na omissão clara - o não dito e interdito da Política Nacional e Estadual de Mato Grosso do Sul, como também evidenciada pelos dados estatísticos apresentados no Documento “Retratos da Deficiência no Brasil” (CPS/IBRF/FGV, 2004) referenciado a partir de pesquisa realizada no Censo Demográfico (IBGE, 2000).

Nesse Documento, “o mapa da diversidade no Brasil” desenha entre o grupo dos excluídos, as chamadas “Pessoas Portadoras de Deficiências (PPD)” com uma população de 24.600.256 pessoas, das quais 27,34% estão fora da escola. Além dessa parcela da população até então caracterizada, há agora uma nova nomenclatura denominada (PPIS) – “Pessoas com Percepção de Incapacidade”, população estimada em 42,26% de pessoas sem escolas. Esses dados ampliam de forma generalizada a população que necessitaria de atendimento educacional especializado

e também são indicadores da falta de atenção e ausência de serviços de educação especial em alguns municípios brasileiros.

Observou-se, nos documentos analisados, a existência das relações de poder e o emprego de mecanismos de controle cada vez mais sofisticados em relação ao processo de exclusão de alunos com deficiência na modalidade da EJA.

Para uma leitura crítica desses documentos oficiais existentes a respeito do mapa da exclusão social no Brasil, podemos tomar como ponto de partida as teorizações Foucaultianas referentes às relações de poder, principalmente, no que diz respeito aos conceitos a elas inerentes, tais como: emergência e panópticos que analisaremos a seguir.

Para Foucault (2002, p. 59) a concepção da sociedade é binária; há dois grupos de categorias de indivíduos em permanente confronto. Isto significa na linguagem Foucaultiana “emergência” ou “guerra das raças” na qual a sociedade é organizada em dois grandes grupos distintos e que, de modo constante, há um conflito de interesses entre dominantes e dominados, incluídos e excluídos.

Nesse fato social há sempre uma luta entre quem pode mais e quem pode menos. Isto também se evidencia, na localização geográfica da exclusão das pessoas com deficiências: estados mais desenvolvidos como São Paulo, Paraná e Distrito federal, entre outros, têm um índice menor de pessoas com deficiências, enquanto os estados mais carentes da região nordeste como: Paraíba, Rio Grande do Norte, Piauí, Pernambuco e Ceará apresentam índices que variam de 18,76 a 17,34% da população geral com qualquer tipo de deficiência.

Nesse retrato, Mato Grosso do Sul, apresenta 13,72% de sua população com deficiência, de um contingente hoje aproximado de mais de dois milhões de habitante.

Emerge, nos dados do índice de deficiência por estados, como nos índices de exclusão escolar e na ampliação da concepção de deficiência, um discurso que não é da totalidade, nem é neutro (FOUCAULT, 2002, p. 61), mas um discurso de perspectiva. Nesse sentido, cabe questionar a quem interessa a ampliação da deficiência, a extensão da categorização de pessoas com deficiência, ou digamos “pseudo-deficiência” ou incapacidade; como podem ser percebidas as pessoas com algum grau de perda de sua funcionalidade física? Conceitos esses expressos tanto no retrato da deficiência no Brasil como na Lei Estadual de Promoção e Integração da Pessoa com Necessidades Especiais (MATO GROSSO DO SUL, 2006).

Essa questão da “percepção da deficiência” é tratada de forma genérica, uma vez que os critérios usados são cada vez mais vagos e subjetivos, a ponto de pessoas idosas serem erroneamente consideradas como deficientes. Esse conceito, Pessoas com Percepção de Incapacidades (PPIS): “[...] representam as pessoas com incapacidade de ouvir, andar ou enxergar, com deficiência física ou mental”. (CPS/IBRF/FGV, 2004, p. 7).

Evidencia-se mistura de conceitos, pois limitações físicas, sensoriais ou mentais são incluídas na categoria percepção de deficiência que é tida como alguma dificuldade. Esses conceitos não estão claros no documento citado, creio, que talvez tenha sido criado para fins de benefícios sociais, o que não fica claro nem na conceituação, nem ao fim a que esta se destina.

Trata-se de uma ampliação indevida do conceito de deficiência que anteriormente representava 15% da população geral, agora no Censo IBGE (2000) 14,5% e acrescido com mais 12,6% de PPIs, assim considerados: pessoas com alguma dificuldade para enxergar (57%), pessoas com alguma dificuldade para ouvir (19%), alguma dificuldade para andar (10%).

Esses conceitos equivocados de “Percepção de Incapacidade” e definição de Necessidades Especiais no Mato Grosso do Sul são decorrentes da falta de política pública eficaz de atendimento às necessidades específicas da população. Desloca, assim, o foco da política pública e amplia sobremaneira a parcela de pessoas consideradas incapazes e, conseqüentemente, excluídas socialmente, em nosso país.

Cabe então indagar: como e por quê surgem essas novas conceituações? Isto não seria uma aplicação da teoria da soberania como discutida por Foucault?

Nesse sentido, Foucault (2004) alerta para a necessidade de se estudar o poder fora do modelo do Leviatã, isto é, fora do campo delimitado pela soberania jurídica e pela instituição do Estado; trata-se de analisá-lo a partir das técnicas ou táticas de dominação.

Esse modelo de Leviatã ao qual o autor se refere, “[...] é o do homem artificial, a um só tempo autônomo, fabricado e unitário igualmente, que envolveria todos os indivíduos reais, e cujo corpo seria os do cidadão, mas cuja alma seria a soberania”. (FOUCAULT, 2002, p. 40).

Na relação de poder, o autor levanta a questão do mecanismo de poder que incide sobre os corpos e sobre o que eles fazem. É um mecanismo que permite extrair dos corpos, tempo e trabalho, mais do que bens e riquezas. É um poder que se

exerce sob vigilância e que pressupõe uma trama cerrada de coerções materiais mais do que com a existência física do soberano.

Trazendo esses conceitos para a questão do tema debatido, podemos dizer que a coerção e exclusão dessas pessoas, assim chamadas de PPIS, PPDS ou necessidades educacionais especiais se dão mais por falta de serviços, acesso e permanência na EJA e a disponibilização de recursos e materiais específicos que poderiam compensar as limitações sensoriais, físicas ou mentais ou de outra espécie, sem configurá-las necessariamente como incapacidade, como também é o caso das pessoas com algum grau de dificuldade de aprendizagem.

As informações apresentadas relatam ainda quadros preocupantes em temas como: tempo de escolaridade, distribuição de renda, inserção trabalhista, acessibilidade ao transporte coletivo, lazer e saúde, implicando, sobretudo, na negação da qualidade de vida do cidadão.

Torna-se premente salientar que o presente documento em análise traz, em seu sumário executivo, uma série de gráficos e tabelas explicativos das questões acima mencionadas, divididos por município, estado e sub-distrito, com maior e menor porcentagem de incidência dessas situações frente a população local. Um exemplo disso, é o número de mulheres deficientes com emprego formal frente à população total.

No Documento em questão “Retratos da Deficiência no Brasil” (CPS/IBRF/FGV, 2004), somando-se as deficiências físicas, sensoriais, mentais e as percepções de incapacidades, atingiremos um total de 27,1% da população brasileira com algum tipo de necessidade especial, o que nos parece um número muito elevado.

As intenções dessa ampliação podem ser melhor compreendidas por meio da análise crítica efetuada por Foucault em **Vigiar e Punir** (2004, p. 164) em relação à epidemia da lepra na idade média: “[...] mais que divisão maciça e binária entre uns e outros ela recorre a separações múltiplas, a distribuições individualizantes, a uma organização aprofundada das vigilâncias e dos controles, a uma intensificação e ramificação do poder”.

O poder controlador do Estado desvia a atenção da ausência de política consistente de garantia dos direitos sociais e práticas inclusivas na educação de pessoas com deficiência, fato esse comprovado nos Decretos e Resoluções da Secretaria Estadual e Municipal, os quais não contemplam o acesso, a permanência, a promoção e progressão do processo de aprendizagem de Jovens e Adultos com

deficiência em seus sistemas de ensino. São utilizadas as mesmas táticas, tal como acontecia no passado, pois a pessoa com deficiência ou com algum tipo de necessidade específica é vista dentro de uma prática de rejeição, de exílio-cerca, de exclusão social; deixa-se que se perca dentro de uma massa classificada, que não tem muita importância diferenciar, quer dizer, reconhecer e atender às suas diferenças, singularidades, necessidades ou premências que as possibilitam a viver, conviver e produzir em sociedade.

Tratar as pessoas com deficiências como incapazes e excluídas do processo de produção escolar e da produção cultural, como acontece no Mato Grosso do Sul, é uma tática de poder a qual Foucault denomina em Vigiar e Punir (2004) de “panóptico”. São técnicas de poder centradas no corpo dos indivíduos e que implicam resultados profundos e duradouros no âmbito macro-político.

Esse autor fala ainda de práticas disciplinares e de vigilância que utilizam técnicas que tomam o corpo de cada um na sua existência espacial e temporal, de modo a ordená-los em termos de divisão, distribuição, alinhamento, séries no espaço, movimento e seqüências no tempo, tudo isso sob uma vigilância constante.

Observa-se, que no controle estatístico e na Política de Promoção e Integração Social emergem a vigilância e as normas disciplinares (exclusão): são recortes atravessados pela hierarquia, documentação, previsão e exercício de um poder disciplinar que se utilizam de marcas ou processos de individualização para enquadrar e engessar as pessoas em categorias ou facções para que não se revoltem ou debelem.

O Panóptico diz Foucault (2004, p. 169) “[...] deve ser compreendido como um modo generalizável de funcionamento; uma maneira de definir as relações do poder com a vida cotidiana dos homens”. Trata-se de um controle individual funcional, num duplo modo, como diz Foucault (2004, p. 165): “[...] o da divisão binária e da marcação”

Emerge, neste estudo, a figura do deficiente-não deficiente, normal-anormal, capaz-incapaz, o que aprende - não aprende. Esses são métodos de repartição analítica do poder, individualizar e marcar os excluídos.

Reflexo dessa situação pode ser mais bem vislumbrado nas políticas e nos Programas de EJA, pois como já registramos anteriormente, pelo fato desse alunado ser composto por pessoas que não tiveram acesso à escolarização formal ou pouco tempo nela permaneceram, e as pessoas com deficiência as quais não atenderam aos

padrões fixados pela sociedade e foram levadas a abandonar a escola. Essas pessoas ainda se encontram aliadas da Política e do processo educacional da EJA. Esses sujeitos poderiam ter no retorno à sala de aula uma possibilidade de resgatar a auto-estima, a melhoria da qualidade de vida e, principalmente, possibilidade de formação profissional e participação na cultura de sua comunidade.

Outro fator que merece destaque é a descrença na capacidade de trabalho dos jovens e adultos com deficiência. O número de benefícios de prestação continuada concedidos aos PPDS saltou de 3.84232 (1996) para 13.39199 (2001). Esse aumento significativo do número de concessões do Benefício de Prestação Continuada, destinado às pessoas miseráveis e agora aos deficientes desvelam mecanismos de aplicação da biopolítica como forma de excluir essas pessoas da participação da vida produtiva e cultural do país.

Todas essas medidas, além de eminentemente populista e assistencialista, constituem-se, na prática, um conjunto de mecanismos e técnicas de controle que o Estado utiliza e assume como tarefa: medir, controlar e corrigir os anormais. faz funcionar o que Foucault chama de “dispositivos disciplinares”.

Faz-se importante salientar que, do nosso ponto de vista, de pessoa com deficiência que possui algumas limitações, mas não incapacidades; se houvesse uma política nacional séria de oportunidades educacionais adequadas e política de geração de empregos que respeitasse as condições particulares e as necessidades específicas dessas pessoas, não haveria a oferta da esmola legalizada de um salário mínimo como o Benefício de Prestação Continuada (BPC).

O mais grave dessa política assistencialista é que ela não estimula o desenvolvimento pessoal, a educação e formação para o trabalho, uma vez que a pessoa beneficiária ao começar a trabalhar perderá o referido benefício. Trata-se do que Foucault chama de violência simbólica, pois alija o sujeito da cultura e vida produtiva do país.

Hoje, a Política Nacional de Educação Especial para Educação Básica prevê o acesso das pessoas com dificuldades acentuadas de aprendizagem no sistema regular de ensino; as Diretrizes Nacionais (2001, p. 19 - 20) enfatizam que esse grupo, em virtude de suas dificuldades de adaptação à escola por manifestações condutais, atrasos no processo de desenvolvimento e no relacionamento social, encontra-se excluído do sistema educacional. Propõem um projeto educativo e social de caráter emancipatório e global que vai requerer diferentes estratégias pedagógicas

que lhes possibilitem o acesso à herança cultural e ao conhecimento socialmente construído e à vida produtiva, condições essenciais para a inclusão social.

Nos Decretos e Resoluções municipais e estaduais que regulamentam o atendimento educacional às pessoas com deficiência na EJA, no Estado de Mato Grosso do Sul, não se observa referência a essa população, a concepção de educação como mediação social e recomendações de estratégias diferenciadas de ensino que possibilitem o acesso ao conhecimento desses alunos.

Governamentalidade é outro conceito discutido por Foucault (2004) em *Microfísica do Poder*, ao qual podemos recorrer para discutir a questão da política centralizadora da Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande, levantada por Corrêa(2005), da qual as comunidades escolares não participam da elaboração das diretrizes e propostas educacionais para educação especial.

Esse conceito pode ser estendido à comunidade surda, que se constitui pela legitimação da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) idioma oficial das pessoas surdas. Essa é uma individualização que atende à aspiração de alguns surdos e não da parcela total de pessoas surdas, uma vez que esse sistema de comunicação os exclui da comunicação com a parcela universal da população.

Na arte de governar, Foucault (2004 p. 289) coloca que a população aparece mais como fim e instrumento de governo do que como força do soberano, pois:

A população aparece como sujeito de necessidades, de aspirações, mas também como objeto nas mãos do governo; como consciente, frente ao governo, daquilo que ela quer e inconsciente em relação àquilo que se quer que ela faça.

Comenta o autor que o interesse individual – como consciência de cada indivíduo constituinte da população – e o interesse geral – como interesse da população, constituem o alvo e o instrumento fundamental do governo sobre a população. Trata-se então de técnicas e táticas de manipulação. Essas táticas de manipulação ficaram evidentes nos fins e objetivos elencados na Política Educacional para EJA, no Mato Grosso do Sul, como foi discutido no capítulo anterior.

Os dados do Censo Demográfico (1991) apontavam que cerca de 60% dos indivíduos com deficiências não foram alfabetizados, sendo que as deficiências mentais, auditivas e visuais eram as que mais contribuía para essa realidade. A Fundação Carlos Chagas (1997) aponta um índice de 23% da população não

deficiente sem acesso à educação, evidencia-se, portanto, a dificuldade de acesso das pessoas com deficiência à educação.

Os dados de Mato Grosso do Sul (IBEGE/2000), revelam que há no estado, 166.000 mil analfabetos na população acima de 15 anos, o que corresponde a 12% do total de jovens e adultos do Estado. No que se refere às taxas de promoção, repetência, evasão e distorção idade-série, verifica-se pelos dados MEC - INEP (2000) um aumento significativo, pois o percentual era de 28,9% em 1995 e evoluiu para 37,8 em 2000.

O Censo escolar de 2001 aponta que houve um aumento de 8% no número de alunos com deficiência matriculados em todo o Brasil, sendo que a região que lidera o ranking é a sudeste, com 11,8%.

Do ponto de vista do total geral das matrículas, a participação dos deficientes foi a mesma, porém, merece destaque o decréscimo de 8, 23%, entre 1999 e 2001, no número de deficientes visuais e o acréscimo de 26, 14% para alunos com condutas típicas.

As informações também nos dão conta de que 60% desse alunado estão em escolas especiais e 12% em escolas privadas. Outro dado curioso é que 12% dessa parcela populacional possuem somente as quatro séries iniciais do ensino fundamental.

Ainda pelo Documento em debate, 4,4% dos alunos da alfabetização são deficientes, caindo para 0,6% a permanência no ensino fundamental e 0% no ensino médio. Na modalidade de EJA, o número de alunos com deficiência matriculados equivale a 1,5% do total de matrículas.

O Censo Escolar MEC - INEP (2006) Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Filho, indica que o índice de inclusão educacional de alunos com deficiência na EJA, evoluiu em relação ao censo anterior. Em 2004 havia 10.061 alunos matriculados em escolas públicas e em 2005 passou para 15.67 matriculados com ou sem apoio pedagógico especializado.

Quando analisado o número de matrículas de alunos com algum tipo de deficiência nas etapas e modalidades da educação básica, o ensino fundamental lidera com 64,5%, seguido pela educação infantil com 19,4% e pelo ensino médio com 1,5%. Em relação às modalidades de ensino, a educação profissional absorve o mesmo número de matrículas que a EJA, ou seja, 7,3%. Apontados no Censo de 2004.

De imediato, o que se pode verificar é que a situação de exclusão, dessa e de outras parcelas populacionais, submetidas a esse fenômeno, continua ou então se agrava, corroborando os achados aqui apresentados.

Verifica-se, assim, que os estudos de Foucault sobre as relações de poder e sua afirmação de que não existe ideologia política e nem função social da educação, uma vez que o que está em jogo é a manutenção do status social adquirido. Se não fosse assim, os dados analisados até agora não fariam por si mesmos, como ficou evidenciado nesse estudo.

O conceito de Racismo de Estado nos ajuda a compreender esse fenômeno “[...] o racismo de Estado é racismo biológico e centralizado, encarregado de defender biologicamente a raça” (FOUCAULT, 2002, p. 96). Refere-se o autor à seleção biológica feita pelos nazistas em relação ao povo judeu, que para os alemães eram tidos como raça impura, enquanto que os últimos julgavam-se perfeitos biologicamente. Dessa forma, o racismo de Estado soviético, cunhado pelos socialistas durante o período da guerra fria ampliou essa noção para um grupo maior, englobando: loucos, deficientes, homossexuais, analfabetos, opositores políticos, entre outros seguimentos sociais.

A arma que no passado era de guerra, eliminação sumária dos diferentes, é agora simbólica: se aceita a diversidade no ambiente escolar e fora dele, mas, paradoxalmente, as políticas, os projetos curriculares, os programas, as práticas pedagógicas e as formas de avaliação existentes e a falta de atendimento às necessidades específicas na escola são fatores responsáveis pela exclusão tanto da população geral de jovens e adultos como das pessoas com deficiência.

Essa questão está diretamente relacionada ao conceito de currículo e flexibilização do mesmo que não é contemplada na proposta de educação de jovens e adultos no Estado de Mato Grosso do Sul. Pode estar no discurso, mas o retrato da realidade aponta para direção inversa. Verifica-se que o conceito de currículo adotado, ou seja, mediação formal entre o saber acumulado historicamente e o saber empírico, ciência versus vida cotidiana, veremos que é mais uma das várias tecnologias de exercício e controle do poder.

Essa visão é formulada com base no entendimento de que o currículo é composto por três blocos centrais: conteúdos conceituais, ou aquilo que já se pesquisou; conteúdos procedimentais, alternativas de como se resolver problemas

que freqüentemente nos aparece, e atitudinais, ou normas, valores e princípios que devemos seguir, uma vez que a sociedade os entende como correto.

Outra questão também responsável pelo fracasso escolar, evasão e distorção de idade-série entre as pessoas com deficiência na escola diz respeito as condições materiais concretas da escola. Esses alunos necessitam de recursos específicos e materiais especiais que não estão disponíveis no espaço da sala de aula, pois os instrumentos legais são descumpridos: a LDB, a resolução CEB/CNE Nº. 2/2001, a Resolução CEB/CNE Nº. 01/2000 determinam como responsabilidade da escola a necessidade de prever e prover recursos especiais. Verificou-se, nesta pesquisa, que os recursos específicos para o acesso ao conhecimento, tanto nos documentos municipais e estaduais estão concentrados nos centros e núcleos de atendimento educacional especializados e não disponíveis no espaço da sala de aula.

Com base nessas colocações, desembocamos em três importantes conceitos para a compreensão do pensamento neo-histórico que tem em Foucault o seu principal artífice, são eles: história da soberania, contra-história e saberes sujeitados. O pensamento neo-histórico para Dosse (2003) é o que pensa em novos recortes disciplinares, provisórios a partir das diversas práticas e dos diversos objetos históricos.

O primeiro deles serve para designar a história dos fatos do ponto de vista oficial, ou seja, apresentar a figura do governante e sua política como sendo algo perfeito, bom, infalível, justo, e que, portanto, os seus pequenos e grandes atos devem ser louvados. O segundo deles se destina a indicar que os mesmos acontecimentos não possuem uma única verdade, mas pelo menos duas verdades: os mecanismos de exclusão e inclusão.

Já os saberes sujeitados são divididos em duas categorias, uma que engloba aqueles que a humanidade perpetuou e oficializou por meio da ciência e outro, de origem popular, que foi negado e reprimido em nome da manutenção da ordem estabelecida. Daí porque se deve questionar a qualidade e adequação da proposta política para EJA em Mato Grosso do Sul.

Com isso, levando em conta o retrospecto histórico da EJA e Educação Especial a partir de 1996, feito no capítulo anterior e os dados aqui analisados, é importante observar o princípio Foucaultiano de que para entender um fenômeno é necessário partir do inverso, neste caso, o que não é incluir, ou seja, partir dos dados

da exclusão expostos neste capítulo. Será que podemos inferir que a proposta política de nosso estado é de inclusão social?

CONSIDERAÇÕES FINAIS: POR UMA CONTRA HISTÓRIA

Conforme anunciado no início desse relatório de pesquisa, o objetivo principal foi estudar as interdições e contradições existentes na política de educação de Jovens e Adultos com deficiência no Estado de Mato Grosso do Sul, expressas nos fundamentos, princípios e diretrizes e, propostas de inclusão escolar. Buscou-se identificar a ordem do discurso: o dito, o silenciado, o omitido, o interditado e o oculto, revelados nos documentos que estruturam e organizam o atendimento educacional desses alunos.

Em consonância com esse objetivo, nos capítulos que se seguiram, foi realizada essa reflexão obtendo o seguinte percurso investigativo: no primeiro momento, apresentaram-se os subsídios teóricos e metodológicos norteadores deste estudo, sobretudo, as teorizações Foucaultianas a respeito das relações de poder.

Em seguida, o centro das reflexões girou em torno dos discursos oficiais em relação à inclusão de Jovens e Adultos com deficiência na EJA, o que permitiu desvelar o que esses discursos oficiais escondem em nome da manutenção da atual ordem social vigente, evidencia-se um conjunto de outros interesses que se alojam na contradição de sua propositura.

Para explicitar essas reinversões foram utilizadas diferentes abrangências de análises, bem como dois níveis de contextos. Um, no espectro nacional e o outro, no atual momento que atravessa o contexto Sul-Mato-Grossense, em especial, o município de Campo Grande.

Isso nos permitiu efetuar um confronto minucioso dos dados estatísticos colhidos em arquivos, dimensionando-os nos discursos oficiais, sob a tutela de algumas teorizações Foucaultianas a respeito das relações de poder. Isso só foi possível por conta da metodologia adotada neste estudo, agregando a pesquisa documental com a pesquisa bibliográfica, recorrendo, sempre que possível, à Arqueogenealogia como instrumento e princípio de análise dos artefatos estudados.

Como intervalo temporal, elegeu-se o período compreendido entre 1996 e 2006, na medida em que os achados afiguram como regulamentações da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nas três esferas administrativas: Federal, Estadual e Municipal, em relação à Política de Inclusão de Jovens e Adultos com Deficiência em Mato Grosso do Sul.

Referendado por esse percurso descrito e objetivos propostos, permite-se afirmar, à guisa de considerações finais que:

O objetivo inicial desse estudo retomado nestas considerações finais foi alcançado, constatação essa que permite asseverar que o debate de uma sociedade e de uma escola inclusiva não é um paradigma, mas um paradoxo, o qual se manifesta na operacionalização desse discurso de interdição que como já foi salientado significa a negação do pleno exercício da cidadania em nome de uma ordem social vigente.

Como consequência dessa afirmação, desvelou-se que: não existem políticas governamentais (União, Estados e Municípios) para a inclusão educacional de alunos com deficiência na EJA, da mesma forma na sociedade. Os discursos neste sentido se manifestam na ordem inversa, buscam uma “inclusão social” nas estratégias possíveis de segregação. Ausência essa, que para Foucault, também pode ser entendida como parte de uma política mais ampla de dominação.

Essa questão é agravada pela ambigüidade terminológica utilizada por diversos autores a partir da década de 90 do século passado, para referir-se às pessoas com deficiência, termo que fizemos opção neste estudo.

As análises dos documentos revelam ainda, o dito e o não dito, nos discursos da inclusão de pessoas com deficiência no estado de Mato Grosso do Sul, desnudam os micropoderes exercidos no cotidiano escolar e, principalmente, a negligência do aparelho estatal quanto à ausência de: uma política eficaz; a elaboração de diretrizes para delinear a reorganização da estrutura educacional; do debate sobre a cultura pedagógica acerca das diferenças; um projeto político pedagógico consistente e que contemple as necessidades específicas, as necessidades de aprendizagens; acesso ao currículo e a promoção da aprendizagem para a inclusão dos alunos com deficiência na EJA.

Quanto aos documentos e proposta municipal para educação especial observa-se a recorrência das mesmas questões encontradas na política estadual, agravada com a negligência e negação dos direitos sociais das pessoas com deficiência evidenciadas pela ausência de proposta educacional para a EJA.

Adota-se o princípio da exclusão por categorização como denuncia o Decreto 3956/2001 que considera discriminação a exclusão por critérios como de deficiência, no qual fica patente a delegação pela responsabilidade educacional das

pessoas com deficiências mais acentuadas às Escolas Especiais e Instituições não governamentais.

Verifica-se, nesses dispositivos, o que Foucault, alertava em **Ditos e Escritos** (2003): o surgimento dos saberes que se dá a partir de condições e possibilidades externas aos próprios saberes, ou melhor, imanentes a eles - pois não se trata de considerá-los como efeito ou resultante - os situam como elementos de um dispositivo de natureza essencialmente política.

O poder não é uma substância nem um misterioso atributo, mas um operador que funciona dividido, que fraciona cada um de nós, tanto internamente em si mesmo como em relação aos demais.

A proposta de atendimento educacional especializado da Rede Municipal de Ensino não atende às recomendações das Diretrizes Nacionais de Educação Especial: trata-se de uma proposta de caráter clínico e terapêutico, não realiza a articulação do trabalho da educação especial e ensino regular no contexto escolar. O atendimento é realizado em ambiente segregado, no Centro Municipal de Educação Especial.

Nesse Centro, se encontra a maior parte dos profissionais capacitados para o atendimento especializado. Os profissionais do ensino itinerante são poucos e não atendem à demanda da rede em relação aos alunos inseridos no sistema regular de ensino, as visitas são esporádicas. Essa estrutura e forma de organização do atendimento indicam mecanismos de controle, punição, técnicas de exame onde ficam engajados um domínio de saber e todo um tipo de poder (Foucault, 2004, p. 141).

Na pesquisa de Corrêa (2005), evidencia-se a centralização do poder, das decisões e prescrições. Ficou patente que as escolas da rede municipal não discutem seus conflitos, interesses, nem participam da construção da proposta pedagógica para o atendimento de suas necessidades concretas.

Outros mecanismos gerais de exclusão podem ser apontados nas políticas públicas, quer para pessoas com deficiência ou não: a avaliação da aprendizagem, o projeto político pedagógico, o currículo escolar sobreposto às experiências cotidianas; e, principalmente, os benefícios assistenciais como Bolsa Escola, Vale Gás, Vale Leite, Renda Mínima, Benefício de Prestação Continuada, entre outros.

Outro recurso empregado para a segregação das chamadas “minorias” está presente na área da educação e da saúde do trabalho com juntas médicas, que baseadas em pré-conceitos, representações sociais equivocadas, atestam a inaptidão

da pessoa com deficiência para o exercício profissional, na área de atuação que a própria pessoa abraçou por opção individual e se capacitou. Essas experiências do cotidiano foram vividas por mim e por meus pares.

Na maioria das vezes, esses pré-julgamentos ancoram-se em maior escala, nas limitações existentes em decorrência da condição de deficiência, ignorando ou colocando em segundo plano as possibilidades e potencialidades das pessoas com deficiência, deixa assim evidente o mecanismo de biopoder. Foucault esclarece o surgimento de um padrão biológico, estético e ético de normalidade, independente de ser falso ou verdadeiro, mas culturalmente cortejado por valores constituídos pela contradição. O que se verifica na utilização dos mecanismos de controle e dominação por meio das práticas do exame, diagnósticos clínicos e categorizações, como são abordados no **Nascimento da Clínica** e em **Vigiar e Punir** (2004).

Nesse sentido, o Estado continua exercendo seu controle sobre aqueles que são excluídos: deficientes, loucos, analfabetos, negros, homossexuais, entre outros. O poder se transforma a fim de governar, não somente os indivíduos, por meio de um certo número de procedimentos disciplinares, mas o conjunto dos viventes constituídos em população.

A biopolítica no estado de Mato Grosso do Sul é exercida pelo biopoderes locais: centros especializados, instituições e escolas especializadas, que se ocupam da gestão da saúde das pessoas com deficiências, da higiene, da alimentação, da educação, da moradia, dos transportes, da sexualidade, entre outras, na medida em que essas áreas se tornam preocupações políticas. A biopolítica se apresenta como uma tecnologia do poder, uma grande ação social e educacional que se aplica à população a fim de governar a vida: a vida faz, portanto, parte do campo do poder.

Dessa forma, fica configurado o paradoxo da inclusão: há um farto discurso de igualdade, diversidade, pluralidade, identidade e suposta inclusão, quando, na realidade, emerge na prática os procedimentos de exclusão, segregação, diferenciação e discriminação de todos aqueles que não atendem ao ideário de “normalidade” vinculado socialmente.

Nesse grupo encontram-se: jovens e adultos das periferias, negros, homossexuais, idosos, pobres, pessoas com deficiência e seus pais, enfim, um verdadeiro inferno de Dante. As políticas públicas de educação em Mato Grosso do Sul não fazem nenhuma referência à participação de pessoas com deficiência e suas

famílias nas discussões acerca das questões que lhe dizem respeito e quanto à elaboração do projeto político pedagógico.

Esses são mecanismos de exclusão cada vez mais refinados em sua tecnologia, fazem ampliar o contingente de aliados do processo decisório coletivo que leva o nome de “Democracia, cidadania e participação social”.

Foucault (2004) alerta para o aparecimento de saberes no interior desses dispositivos políticos, das relações entre saber e poder. Não há saber neutro. Todo saber é político. Assim, nos tornamos sujeito pelos modos de investigação, pelas práticas divisórias e pelos modos de transformações que os outros aplicam ou que nós aplicamos sobre nós mesmos - desassujeitar os saberes históricos, isto é, torná-los capazes de oposição e de luta contra a ordem do discurso vigente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Maria de Fátima. **A educação de Jovens e Adultos: análise das concepções de língua(gem) e de leitura dos professores de português**. 100f, Dissertação (Mestrado em Educação) - UFMS, Campo Grande, MS, 2004.
- AMARAL, L. **Conhecendo a deficiência (em Companhia de Hércules)**. São Paulo: Robe Editorial, 1995.
- ANACHE, Alexandra A. **Avaliação: dimensões clínicas e pedagógicas**. Campo Grande, MS: UFMS, 2003.
- _____. **Diagnóstico ou inquisição? Estudo sobre o uso do diagnóstico psicológico na escola**. Tese de doutorado – Universidade de São Paulo, 1997.
- ARELARO, L. G e KRUPPA, S.P. **A Educação de Jovens e Adultos**. IN ROMUALDO, P. O e ADRIÃO, T. (Org). **Organização do Ensino no Brasil**. São Paulo: Xaman, 2002.
- AULET, Caldas. **Dicionário Delta**, Rio de Janeiro, 1980, Volume 5.
- BRASIL. MEC, CNE, CEB. Resolução número 01, de 05, de Julho de 2000. Estabelece as **Diretrizes curriculares nacionais para a educação de jovens e adultos**. Brasília, 2000.
- _____. Resolução número 02, de 11 de Setembro de 2001. Institui as **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Brasília, 2001.
- _____. INEP. **Censo Escolar**. Brasília, 2005- 2006.
- _____. SEESP. **Série Atualidades Pedagógicas**. Brasília 1998.
- _____. Câmara dos Deputados. **Lei número 9. 394, de 20 de Dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília, 1996.
- _____. Ministério da Justiça, MPF. **Direito a educação**. Brasília, 2001.
- _____. Secretaria de Ensino Fundamental. **Declaração de Salamanca: Recomendações para a construção de uma escola inclusiva**. Brasília, 2002.

_____. **Fundação Banco do Brasil e Fundação Getúlio Vargas. Retratos da Deficiência no Brasil.** Brasília, 2004;

_____. SEESP. **Programa Educação inclusiva: Direito á diversidade.** Brasília, 2004.

_____. **Convenção Interamericana para a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Contra a Pessoa Portadora de Deficiência.** Brasília, 2001.

BRONFENBRENNER, U. **A ecologia do desenvolvimento humano.** Porto Alegre: ARTMED, 1996.

BRUNO, M. M. G. **Escola inclusiva: problemas e perspectivas.** In: **Políticas Públicas: Diretrizes e Necessidades da Educação Básica.** Presidente Prudente, SP: UNESP, 2002.

_____. **Saberes e Práticas da Inclusão.** Brasília: MEC/SEESP, Vol. 1, 4 e 8, 2005.

_____. **O significado da deficiência na vida cotidiana: análise das representações dos pais, professores e alunos.** 147f. Dissertação (Mestrado) - UCDB-UNESP, Campo Grande, MS, 1999.

BUENO, J. G. S. **A produção social da identidade do anormal.** In FREITAS C.M. (ORG) **História social da infância no Brasil.** São Paulo:Cortez, 2001.

CAMPO GRANDE. **Decreto n. 40067 de 15 de agosto de 2003.** Dispõe sobre a criação do Centro Municipal de Educação Especial (SEMED) e dá outras providências.

_____. **Resolução SEMED n. 56 de 04 de abril de 2003.** Dispõe sobre as normas de funcionamento da Educação Especial na Secretaria Municipal de Educação e nas Unidades Escolares da Rede Municipal de Ensino.

_____. Conselho Municipal de Educação. Deliberação CME/MS 191, de 4 de Setembro de 2003. Fixa **Normas para a Autorização de Funcionamento de Cursos de Educação de Jovens e Adultos e Exames Supletivos.** Campo Grande, MS, 2003.

_____. Secretaria Municipal de Educação - SEMED, Divisão de Desenvolvimento Curricular. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos.** Campo Grande, MS, 1999.

CORRÊA, Nesdete M. **A construção do processo de municipalização da educação especial em Campo Grande, MS, no período de 1996-2004**. Dissertação de mestrado, UFMS, 2005.

CORTEZÃO, LUIZA. **Contributo para a compreensão do trabalho de Paulo Freire**. In: **Fênix**, Jan./Jun. 2003.

Declaração Mundial de Educação para Todos: Plano de Ação para Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem. Jomtien, Tailândia, 1990. Disponível no site: <<http://www.educacaoonline.com.br>>.

DOSSE, F. **A história em migalhas**: dos amales a nova história. Bauru, SP: EDUSC, 2003.

FERNANDES, M. D. E. **Políticas Públicas de Educação**: A Gestão Democrática na Rede Estadual de Ensino em Mato Grosso do Sul. Campo Grande, MS: UFMS, 2000.

FERREIRA, M. C. e FERREIRA, J. **Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas**. IN GOES, M. C. R E LAPLANE A.L.F. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

FONSECA, Mirela V.A.T. **Versões e Inserções: A Educação de Jovens e Adultos com deficiência mental**. Dissertação de Mestrado, Campo Grande, UFMS, 2003.

FOUCAULT, MICHEL. **Em Defesa da Sociedade**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **Microfísica do Poder**. São Paulo: Edit. Graal, 2004.

_____. **A Ordem do Discurso**. São Paulo: Loyola, 2005.

_____. **Vigiar e Punir**. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **As Palavras e as Coisas**. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

_____. **O Nascimento da Clínica**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.

_____. **Ditos e Escritos. Estratégias poder- saber**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.

_____. **A Hermenêutica do Sujeito**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

JANNUZZI, G. **Algumas concepções de educação do deficiente**. Revista Brasileira, Ciências, Esportes, Campinas, v. 25, maio, 2004.

JESUS, S. N e MARTINS, M. H. **Escola inclusiva e apoios educativos**. Porto: ASA Editores II, 2000.

KASSAR, M. C. M. **Matrículas de crianças com necessidades educacionais especiais na rede de ensino regular: do que e de quem se fala?** IN GOES, M. C. R E LAPLANE A. L. F. **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas: Autores Associados, 2004.

_____. **Práticas Pedagógicas e o Acesso ao Conhecimento: análises iniciais**. IN MANZINI E. J. (Org) **Inclusão e Acessibilidade**. Marília: ABPEE, 2006.

LAPLANE, A. F. **Notas para uma análise dos discursos sobre inclusão escolar**. In:GOES, M. C e LAPLANE, A. F. (Org.) **Políticas e Práticas de Educação Inclusiva**. Campinas, SP: Autores Associados, 2004.

MANTOAM, M. T. **Uma escola de todos, para todos e com todos**. Porto Alegre, RS: EDIPUCRS, 2003.

_____. **Inclusão escolar: o que é? Por que? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2003.

_____. **Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para Deficiência Mental**. Brasília, DF: MEC / SEESP, 2005

Mato Grosso do Sul (Estado). Secretaria de Estado de Educação. **Proposta de Educação do Governo Popular de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS 1999.

_____. Coordenadoria de Políticas Específicas. **Política de Educação de Jovens e Adultos**. Campo Grande, 2000

Mato Grosso do Sul (Estado). Assembléia Legislativa. Lei número 3. 181, de 21 de Fevereiro de 2006. Dispõe sobre a **Política Estadual para Promoção e Integração Social da Pessoa Portadora de Necessidades Especiais**. Campo Grande, MS, 2006.

_____. Secretaria de Estado de Educação CEE/MS. Deliberação número 7828, de 30 de Maio de 2005. Dispõe sobre a **Educação Escolar de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais no Sistema Estadual de Ensino**. Campo Grande, MS, 2005.

Mato Grosso do Sul (Estado). **Organização Curricular e Regime Escolar do Ensino Fundamental e Médio nas Unidades Escolares da Rede Estadual de Ensino**. Campo Grande, MS, 2004.

_____. Superintendência de Planejamento e Apoio a Educação. **Censo Escolar**. Campo Grande, MS, 2004.

_____. Lei número 2791, de 30 de Dezembro de 2003. Aprova o **Plano Estadual de Educação de Mato Grosso do Sul**. Campo Grande, MS, 2003.

_____. Coordenadoria de Políticas Específicas. **Projeto do Curso de Educação de Jovens e Adultos**. Campo Grande, MS, 2000.

_____. Centro de Educação de Jovens e Adultos de Dourados. **Projeto Experimental CEJAD**. Dourados, MS, 2004.

MAZZOTTA, M.J.S. **Deficiência, educação escolar e necessidades especiais: reflexões sobre a inclusão socioeducacional**. São Paulo: Editora Mackenzie, 2002).

_____. **Educação Especial no Brasil. História e Políticas Públicas**. São Paulo: Cortez, 2003.

MITTLER, Peter. **Educação inclusiva: contextos sociais**. Porto Alegre: ARTMED, 2003.

MAY, T. **Pesquisa Social: Questões, métodos e Processos**. Porto Alegre: Artes Médicas, 2004.

MRECH, LENI M. O que é educação inclusiva. In: **Integração**. Brasília, V. xx, p. 00, 1998.

OMOTE, S. **Inclusão: da Intenção à Realidade**. Marília: Fundep, 2004.

OSÓRIO, A. C do N. **Direito à Educação: os desafios da diversidade social**. Campo Grande, MS: UFMS, 2004.

_____. **Formação de professores: Relações de poder e Punições sociais**. Campo Grande, MS, UFMS, 2003.

_____. et all. **Impactos da Declaração de Salamanca nos Estados Brasileiros: dez anos de aprovação, implantação e implementação**. Brasília: MEC/SEESP, 2005.

PERONI, V. M. V. **A campanha que erradicou o analfabetismo em Cuba.** UFMS: Campo Grande, MS, 2000.

REVEL, J. **Foucault: Conceitos Essenciais.** São Carlos, SP: Claraluz, 2005.

SILVA, Gidelmarx C. **Nova história, ciência e poder.** In: **Fênix.** Jan./Jun. 2003.

SILVA, José Barbosa da, **Educação de Jovens e Adultos e interdisciplinaridade.** In: **Fênix.** Jan./Jun. 2003.

SOUZA, João Francisco. **Uma proposta pedagógica para a educação de adultos como resultado de experiências e revisões de sua história.** In: **Fênix.** Jan./Jun. 2003.

VEIGA NETO, ALFREDO. **Foucault e Educação.** Porto Alegre, RS: Autentica, 2004.

VIGOTSKI, S. L. **Psicologia Pedagógica.** Um curso breve. Tradução Russa Editotial El trabajador de la cultura, Moscou, 1926 Edit Aline Barujj. Tradução Guilherme Blanc: Aique, Argentina, 2001.

WARNOCK REPORT. IN BAIRRÃO, J. **Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação.** MEC/CNE: Portugal, 1998.

WENDELL, K. **Conceitos de necessidades específicas de educação.** In BAIRRÃO, J. **Os alunos com necessidades educativas especiais: subsídios para o sistema de educação.** MEC/CNE: Portugal, 1998.