

A inclusão e a educação de jovens e adultos: saberes em circulação

Margareth Diniz¹

Regina Magna Bonifácio de Araújo²

Resumo

No presente artigo, busca-se estabelecer questões sobre a temática da inclusão e de alguns fragmentos discursivos em torno da supervisão em uma formação continuada de professores(as) em relação às experiências desenvolvidas em um projeto de educação de trabalhadores (PET) na Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. A interlocução se deu por meio de reuniões com todo o grupo a partir da sistematização por parte dos(as) professores(as) sobre suas inquietações em relação à permanência de sujeitos com deficiência e/ou necessidades educacionais específicas na escola, bem como de uma discussão coletiva em torno da inclusão e de seus desafios.

Palavras-Chave: Inclusão; conhecimento; educação de jovens e adultos.

1 Doutora em Educação pela UFMG. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP, Brasil. dinizmargareth@yahoo.com.br

2 Doutora em Educação pela UNICAMP. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFOP, Brasil. regina.araujo@ichs.ufop.br

Inclusion and Education for Young People and Adults: knowledge in circulation

Abstract

This article seeks to establish issues around the theme of inclusion and discursive fragments around some supervision on an ongoing teacher training / in relation to the experiences developed in a project of education workers - PET - the Municipality of Belo Horizonte. The dialogue was through meetings with the entire group from the systematization by the / the teacher / the about their concerns regarding the permanence of individuals with disabilities and / or special educational needs in the school, as well as a collective discussion around the inclusion and its challenges.

Keywords: Inclusion; knowledge; education for young people and adults.

Introdução

Tomando a situação da inclusão no Brasil, podemos afirmar que esse tema está atualmente nas pautas da política nacional e da política social. Embora a definição de inclusão ainda se encontre incipiente na legislação brasileira e nas pesquisas acadêmicas, existem alguns pontos de partida que podemos considerar. A possibilidade da educação inclusiva não é separada da construção de uma sociedade inclusiva, reconhecendo, portanto, o atrelamento da instituição escolar ao sistema social, político e econômico vigente na sociedade. Há uma necessidade de que a educação seja assumida como a mais alta prioridade política e financeira, incluindo mudanças nas leis educacionais, incorporação de mecanismos democráticos na gestão das escolas, implementação dessa temática em programas de formação inicial e continuada, e existência de mecanismos favorecedores do processo de inclusão.

Assim, no campo da educação, a inclusão envolve um processo de discussão e de reestruturação das escolas como um todo, com o objetivo de assegurar que todos os estudantes possam ter acesso a todas as

oportunidades educacionais e sociais oferecidas pela escola. O objetivo de tal discussão é garantir o acesso e a participação de todos os sujeitos, em todas as possibilidades ofertadas pela escola e impedir a segregação e o isolamento. Essa política foi planejada para beneficiar todos(as) os(as) estudantes, incluindo aqueles(as) pertencentes a minorias linguísticas, raciais e étnicas, aqueles(as) que fazem opção sexual diferente das escolhas padrão, aqueles(as) com deficiência ou dificuldades de aprendizagem, aqueles(as) que se ausentam constantemente das aulas por diversas razões, as diferentes classes sociais, as diferenças religiosas e outras. A discussão também envolve uma mudança radical em relação à concepção sobre currículo, avaliação, registros e relatórios de aquisições acadêmicas dos(das) estudantes, as decisões que estão sendo tomadas sobre os agrupamentos destes na sala de aula, a proposta pedagógica e as práticas docentes, bem como as oportunidades de esporte, lazer e recreação para além da escola, a partir da discussão sobre espaços de convivência (DINIZ, 2012).

Considerando que os sujeitos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos (EJA) já foram excluídos em algum momento da sua trajetória escolar, nossos olhares se voltam para estes que são profundamente marcados pelos desequilíbrios sociais, políticos, econômicos e demográficos da sociedade. A aprendizagem e a educação das pessoas jovens e adultas são uma “resposta vital e necessária aos desafios com os quais somos confrontados” (UNESCO, 2010, p. 17). Uma educação que precisa oferecer condições reais para que seus alunos possam desenvolver competências específicas que corroborem com o desenvolvimento cognitivo, de autoconfiança e autoestima, na construção de um sentimento de identidade e pertencimento à comunidade na qual estão inseridos.

A modalidade da Educação Básica que atende a EJA se apresenta como um campo complexo, que tem sua origem na Educação Popular, formado por sujeitos sociais inseridos numa dinâmica social, política e cultural que constitui a história de vida de cada um e dos movimentos e práticas que os acolhem. Como Arroyo (2006), compreendemos a EJA como um campo de direitos e de responsabilidade pública, com especificidades que precisam ser consideradas ao se propor práticas e ações pedagógicas. É preciso conhecer quem são os sujeitos da EJA, jovens e adultos, alunos e

docentes com uma trajetória pessoal e escolar/acadêmica, que os fazem protagonistas de uma história ímpar. A EJA de que falamos é esse espaço “de sementeiras e cultivos nem sempre bem definidos ao longo de sua tensa história” (ARROYO, 2006, p.19), mas que tem um rico legado.

Algumas escolas que desenvolvem projetos de Educação de Jovens e Adultos já compartilham dessas questões ao atender a um público que por si só traz a necessidade de refletir sobre os múltiplos aspectos apontados acima como gênero e sexualidade, raça e etnia, pessoas com deficiência e muitas outras diferenças que perpassam o trabalho e requer da equipe um constante investimento. Temos observado que a formação inicial de professores(as) tem deixado lacunas no trato dessas questões e que é no decorrer do desenvolvimento profissional que os(as) docentes tomam consciência dos inúmeros desafios que cercam o ato educativo, passando então a problematizá-lo a partir da relação com seus alunos(as) e com as teorias estudadas. Nesse sentido, uma das questões mais perturbadoras nas escolas atualmente é o trato com as pessoas com deficiência e aqui, especificamente, o trato com sujeitos jovens e adultos com deficiência e/ou necessidades específicas.

Nesse projeto, o que há de diferente é que a equipe não mais interroga se o sujeito jovem e/ou adulto com deficiência e/ou necessidade específica deve estar na escola, pois há um consenso construído de que este é um direito do sujeito ainda que ele tenha especificidades as quais devem ser reconhecidas e nomeadas para serem consideradas na relação do sujeito com o saber e a aprendizagem. Essa é uma escola e uma equipe que se esforçam para fazer valer o modelo de uma escola inclusiva.

1 Inclusão: do que se trata?

No que tange às deficiências, o conceito de inclusão envolve um repensar radical da política pública educacional e da prática pedagógica e reflete um jeito de pensar fundamentalmente diferente sobre as origens das aprendizagens e das dificuldades de comportamento. Em termos formais estamos falando sobre uma mudança da ideia de “defeito” para um “modelo social”. Durante muito tempo as escolas

trabalharam sob um modelo centrado exclusivamente nas dificuldades do sujeito, baseando-se na ideia de que as origens das dificuldades de aprendizagem dos(as) estudantes estavam sempre localizadas nele(nela). Nesse caso, o objetivo da escola era ajudar o sujeito a se encaixar no sistema educacional e não se assumia que a escola precisava mudar. Esse princípio é o que fundamenta a política de integração, ainda presente na política educacional brasileira, o qual envolve preparar os estudantes para serem inseridos/as nas escolas comuns, o que implica um conceito de “prontidão”. O(a) estudante deve adaptar-se à escola e não há necessariamente uma perspectiva de que a escola irá mudar para acolher cada vez mais uma diversidade maior de estudantes. É esse modelo que vigora nas escolas especiais.

Já o modelo social da deficiência, a inclusão, baseia-se na proposição de que a sociedade e suas instituições é que são opressivas, discriminadoras e incapacitantes e que a atenção, portanto, precisa estar direcionada para a remoção dos obstáculos existentes à participação das pessoas com deficiências e/ou com necessidades especiais na vida em sociedade, como nos mostram Campbel e Oliver apud Mittler (2000).

O discurso de uma professora do PET demonstra que entendeu e assimilou o modelo de educação inclusiva, a partir de suas falas resultantes de suas experiências, como também de um acúmulo de conhecimentos e vivências do grupo que não se iniciaram no momento da formação. Essa experiência foi amadurecendo ano após ano, desde o início do projeto.

No início, apesar de sempre pensar que o foco é no sujeito e não na deficiência, buscava informações sobre a questão apresentada pelo estudante, achando que seria imprescindível para um melhor “atendimento” do mesmo. Com algumas experiências depois, percebi que a síndrome ou doença ou um outro termo mais apropriado, muitas vezes limitava as minhas ações, pois previamente eliminava algumas possibilidades. (Fala de uma professora)

A fim de fazer avançar a perspectiva da inclusão já em curso na escola é que se requer o aprofundamento teórico que possibilite a interação entre as necessidades individuais dos sujeitos e as ações dos(as) professores(as), bem como as alterações paulatinas da escola e de seu

projeto pedagógico. Apontaremos a seguir alguns níveis em que essa interação poderá ocorrer:

2 No âmbito político/educacional

Quando trabalhamos com pessoas com deficiência e/ou com necessidades específicas, deve haver uma maior flexibilidade para a construção de propostas pedagógicas e de organização escolar. O número de estudantes em sala de aula deve ser arbitrado de acordo com as necessidades dos sujeitos que ali estão inseridos(as). Se houver maior comprometimento mental, estrutural ou de comportamento, deve-se permitir salas com menor número de estudantes; em alguns casos específicos, deverá se admitir até o trabalho individual durante certo período. O PET vem se organizando nessa perspectiva levando em conta os agrupamentos flexíveis, mas podemos avançar na construção do Plano de Desenvolvimento Individual (PDI) que deve ser organizado caso a caso, a partir da real necessidade de cada sujeito. É importante que a equipe responsável pela elaboração do PDI tenha como foco as necessidades educacionais decorrentes da deficiência ou conduta típica apresentada pelo estudante, bem como o diagnóstico clínico.

Outro aspecto importante é que a educação que inclui pessoas com deficiência e/ou com necessidades específicas não é incompatível com a noção de apoio, o qual pode ser planejado e oferecido por um(a) professor(a) de apoio ou um(a) estagiário(a) na própria escola ou fora dela. No caso da deficiência visual ou da visão subnormal, por exemplo, a escola já vem atuando de forma eficaz, o que podemos comprovar na descrição da situação de Jéssica, um caso de visão subnormal e não de cegueira, o que é relatado por sua professora: *“Não vejo comprometimento no caso da Jéssica. Compreende, opina, participa. Somente a questão da visão que parece comprometer um pouco. Nós nos organizamos para fazer textos com letras maiores e ela possui uma lupa.”* (Fala de uma professora).

O avanço nesse apoio, no caso da deficiência visual, pode ser dado em colaboração com o CAP-DV³ - equipamento da Prefeitura de Belo

3 Centro de Apoio Audiovisual da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte.

Horizonte (PBH) –, de apoio às pessoas com deficiência visual. Nos demais casos, é necessário fazer um levantamento dos equipamentos disponíveis na região e em seu entorno, a fim de propiciar avanços na inclusão e aprendizagem dos sujeitos.

Outro aspecto fundamental é o investimento na valorização e na formação do professor(a). A inclusão implica que todos os professores(as) têm o direito de receber preparação apropriada na formação inicial em educação e desenvolvimento profissional contínuo durante sua vida profissional. Essa preparação pode se dar antes ou concomitante à inserção do sujeito na escola, mas é essencial que ela exista durante o processo de adaptação do(a) professor(a) com um novo(a) estudante especial, constituindo-se também como espaços onde possam expressar seus medos, angústias, receios.

Ou seja, em relação à formação, saímos de um modelo em que o(a) professor(a) está preparado previamente antes da chegada do sujeito com deficiência e/ou com necessidades específicas para um preparar-se constantemente, a partir da especificidade do sujeito. Essa formação também deve sair dos modelos de formação calcados na técnica, nos padrões, que gera professores e professoras repetidores(as) para uma postura investigativa. Isso se faz por meio da formação via pesquisas e não há como ser diferente dada a gama de síndromes já catalogadas e as particularidades de cada caso. Como relata uma professora, *“algumas vezes fico sem saber como intervir. Busco tratá-los como qualquer pessoa, cobrando o que for necessário, evitando qualquer comportamento diferente por pena ou preconceito quanto à sua capacidade física, cognitiva e mental”* (Fala de uma professora).

Nesse sentido, a prática da supervisão técnica à equipe torna-se fundamental, a fim de introduzir discursos para além da área educacional que possam contribuir com o entendimento dos(as) professores(as) acerca das particularidades subjetivas e o que ela implica para o processo de aprendizagem. Quando se discute o caso levando em conta sua particularidade, tem-se mais chance de verificar o que é válido ou não para o sujeito em questão e adequar programas e projetos às suas reais necessidades, bem como considerar a sua produção e valorizá-la diante

de projetos coletivos.

A formação dos(as) professores(as) ainda precisa considerar a lógica do trabalho coletivo em detrimento do trabalho individual, que faz com que determinado problema apresentado pelo sujeito não pertença a toda a escola, mas a um(a) professor(a). Essa perspectiva já foi superada pelo PET, que organiza todo o trabalho docente de maneira coletiva, bem como os impasses dele decorrente.

Verificamos no PET que a possibilidade de domínio da organização do trabalho pedagógico a partir da reflexão, da formação e da ação direta da equipe de professores(as) sobre os elementos constitutivos da prática pedagógica são visíveis: a participação na gestão escolar, a discussão e definição sobre o plano curricular, e a avaliação que permite o ajuste constante e melhoria do Projeto Político Pedagógico (PPP) e consequentemente da qualidade de ensino.

3 No âmbito pedagógico

Ao se considerar o âmbito pedagógico propriamente dito, a alteração deve se dar em todo o sistema escolar, para que ele possa responder às necessidades do sujeito com deficiências e/ou com necessidades específicas inclusive em sua estrutura física. O objetivo da inclusão é precisamente mudar radicalmente o que está em geral disponível por meio da reforma e da organização do currículo, da avaliação, da pedagogia, das formas de agrupamento, das escolas e do sistema educacional como um todo para responder a uma ampla gama de necessidades, celebrando a diversidade de gênero, de raça e etnia, de linguagem de origem, de nível de aquisição de aprendizagem ou a deficiência.

A proposta de elaboração do Projeto Político-Pedagógico (PPP) deve traduzir a busca por alternativas que tenham como foco a revisão de procedimentos fixos na organização do trabalho pedagógico, permitindo a estruturação de um espaço no qual o(a) professor(a) atue efetivamente como um profissional com condições de domínio do processo educacional. Neste trabalho, estamos definindo, de acordo com Veiga (1998), projeto político pedagógico como:

- ação intencional, com sentido explícito e com um compromisso definido coletivamente;
- processo construído e vivenciado em todos os momentos e por todos os envolvidos com o processo educativo da escola e, como tal: político, por estar intimamente articulado e compromissado com os interesses reais e coletivos da população e pedagógico, no sentido de definir as ações educativas e as características necessárias às escolas para cumprirem seus propósitos e sua intencionalidade.

Para efetivar o PPP, os profissionais da escola precisam atuar lado a lado numa mesma escola, elegendo pontos de partida (princípios) e pontos de chegada (objetivos) comuns. Ao definir esses princípios e objetivos, deve-se discutir qual será o melhor caminho (metodologia) para se cumprir tais objetivos.

Dessa forma, é preciso levar em conta o trabalho coletivo como um elemento fundamental sem o qual não se organiza um projeto político-pedagógico que acolha a diferença. Sabemos que o trabalho coletivo não é resultado do consenso entre os(as) professores/as, ao contrário, significa compreender e enfrentar as contradições internas e externas do processo educativo no sentido do aprofundamento e superação dos conflitos. A análise, o questionamento e a discussão conjunta de problemas como o ritmo de aprendizagem, a defasagem idade/ciclo e ciclo/série, de enturmação, avaliação, entre outros, compõem o universo escolar.

Outro nível de discussão é o da relação do sujeito com o saber. Há sujeitos que leem e não escrevem, o que, do ponto de vista linguístico, é de difícil compreensão, outros que copiam mas não interpretam, outros ainda que não leem, nem escrevem, mas desenvolvem outras estratégias para superar os impasses cotidianos, e aqueles que ficam como que paralisados diante do que se está desenvolvendo, apáticos, inibidos... Por exemplo, no caso de Fernando: *“Ele repete muito as coisas. Tem demanda por aprender a escrever e ler. Não fica muito tempo concentrado. Gosta de fazer cópias. Fica nervoso quando propomos algo diferente de copiar, sempre diz que não sabe.”* (Fala de uma professora).

Esse fragmento demonstra que não há uma resposta imediata do porquê Fernando age dessa forma... Talvez nem ele mesmo ainda seja

capaz de nomear o que lhe acontece... Daí a necessidade de escutar o(a) estudante para além das questões cognitivas.

Aqui um outro relato...

Joana tem limitações na fala. Mas quando a mãe (adotiva) veio conversar, com ela articula melhor e assim fica mais fácil compreender o que a Joana diz. Não parece apresentar problemas de compreensão. Fica atenta a tudo, principalmente no que tange à vida das pessoas. Quanto às atividades, fica pouco tempo concentrada, pois volta sempre a atenção para falas e ações dos colegas. Gosta de mostrar o que está fazendo e o que faz. Fica muito impaciente quanto a moça que a busca atrasa um pouco. Parece que sempre lembra de quando foi abandonada na igreja. Faz muitos gestos, mas não parece saber libras. No processo de leitura e escrita ainda está na garatuja. Não gosta de fazer o que não está afim. Parece inclusive utilizar da limitação para se beneficiar. Precisa de uma fonoaudióloga. Acho a mesma um pouco acomodada e preguiçosa. (Fala de uma professora)

Para discutir e avançar em tais questões, é necessário buscarmos teorias que foram além das concepções de aprendizagem que só lidam com o aspecto cognitivo, pois a relação de um sujeito com o saber envolve a sua relação com o mundo e a sua relação consigo mesmo, incluindo aí sua subjetividade em dupla dimensão: consciente e inconsciente. Para isso, é necessário alterar a lógica do estudante como objeto para estudante como sujeito, o que nos parece ter sido a base do trabalho desenvolvido pela equipe no PET.

Quanto aos processos avaliativos, seria importante afinar a concepção em torno da perspectiva da “produção” e não do “déficit”. Agir na perspectiva da produção seria considerar que a aprendizagem não se reduz a uma questão de técnica; trata-se de uma questão ética, na qual o(a) educador(a) teria de buscar conhecer melhor a originalidade e a dinâmica do sistema de aprendizagem de seus estudantes para ajudá-los a encontrar o caminho das possíveis conquistas. Seria necessário aprender a lidar com o surgimento imprevisto dos efeitos da “relação” adulto/sujeito para que algo da ordem do sujeito do desejo possa advir, pois sabemos que só aprende quem tem desejo de aprender.

A avaliação do processo de aprendizagem dependerá inicialmente de um acolhimento incondicional da situação dada. Isso porque, quando o(a) professor(a) está resistente em relação à situação de uma sala de

aula, poderá de início estar fechado para reconhecer a produção de seus(suas) estudantes. O segundo aspecto está diretamente relacionado à concepção de ensino-aprendizagem adotada pelos(as) professores e professoras. Para ser coerente com uma prática que considere a diferença, devemos optar pela avaliação como um processo. Trata-se de uma análise do percurso de cada estudante, do ponto de vista da evolução de suas competências ao resolver problemas de toda ordem e de seus progressos na organização do trabalho escolar: no tratamento das informações e na participação na vida social da escola.

Para avaliar o percurso de cada estudante, o(a) professor(a) precisará consentir que cada um deles(as) seja parte ativa dessa avaliação, assim como ele(a) próprio(a). O ato de avaliar terá início quando, ao propor as atividades, o(a) professor(a) estará atento(a) que ali já está presente o primeiro elemento da avaliação: a constatação. Para constatar, é preciso que o(a) professor(a) tenha clareza de quais foram os instrumentos usados para tal: prova, um jogo, uma brincadeira etc. A partir daí deverá coletar dados que explicitem em que ponto do desenvolvimento seu(sua) estudante se encontra em relação aos aspectos citados acima. É a partir dessa constatação, desse diagnóstico que o(a) professor(a) irá verificar se esses resultados são satisfatórios ou não e a partir daí se posicionar e tomar uma decisão. Toma-se uma decisão em relação ao objetivo que se quer alcançar e ao arcabouço teórico que está nos orientando em nossa prática pedagógica. Essa teoria é que nos impulsionará a continuar apostando no sujeito e em suas possibilidades. O ato de avaliar implica também o ponto de partida e a forma como cada professor(a) o desenvolveu: se mais ou menos implicado, se mais ou menos animado. Esse fator terá influência direta nos resultados apresentados por seus(suas) estudantes.

Quando se considera o aspecto cognitivo, o ponto de partida deve ser o que aquele sujeito sabe, lançando mão do conceito de zona de desenvolvimento proximal indicado por Vygotsky (1989). É necessário precisar o que o sujeito aprendeu para, a partir daí, propor novos desafios e evitar a comparação com a aprendizagem do outro. Só é possível avaliar o avanço do sujeito se comparamos esse sujeito com ele mesmo. Daí a importância do registro que permite que se retorne a ele e avalie

o que avançou e o que está estagnado. Relatos como o da professora demonstra essa preocupação com o registro:

Observei o Josélio durante alguns dias, mas sem ter o foco nele. Incomodou-me o fato do mesmo estar nas aulas sem nenhuma atividade específica ou acompanhamento com as mesmas atividades propostas para todos no grupo. Daí, sentei algumas vezes com ele, que somente me respondia com ações corporais (cabeça) e as palavras sim e não. Após um tempo, percebi que o Josélio entendia o que estávamos falando e que respondia, mas foi necessário um tempo (curto) para conseguir um maior diálogo (que ainda é limitado). Percebi que gosta de desenhar e de fazer algumas coisas, principalmente com temas ligados à sua vida, seu cotidiano, como a natação. Antes de sair, percebi uma soltura maior do mesmo com a turma, com as aulas, principalmente quando ficava mais longe da mãe: sorria muito. (Fala de uma professora)

Mas, no limite, precisamos investir na discussão acerca da função da escola, que, se assume uma posição favorável à perspectiva da inclusão, a nosso ver, não poderá se restringir a ensinar a ler e a escrever, nem tampouco transmitir conteúdos preexistentes. Seria o caso, por exemplo, do *Cássio*:

Tem muito tempo que estuda no PET. Acho inclusive que temos que discutir a certificação dele. Aqui não pode ser encarado como um depósito. É necessário pensar em construir outros caminhos. Não consegue guardar muitas coisas. Parece ter alguma questão relacionada à memória. No entanto, este ano está bem mais solto, conversando com os colegas, colocando vez em quando sua opinião sobre os assuntos tratados no PET. Apesar de ter muita preguiça em fazer atividades, faz no seu tempo. (Fala de uma professora)

Teremos que ampliar essas intenções, oferecendo ações variadas e/ou construir políticas públicas que nos forneçam alternativas para aqueles sujeitos que, após esgotados todos os esforços para que eles possam dominar o código da leitura e da escrita, vejam-se impedidos de fazê-lo.

Considerações finais

Assim, a partir dos fragmentos e dos comentários de professores(as) na relação cotidiana de ensino e de aprendizagem, bem como de formação continuada por meio da prática da supervisão, podemos perceber que

a inclusão não tem um fim em si mesmo, porque ela é, em sua essência, mais um processo do que um destino. Mas podemos assinalar que nesse processo ocorre de fato uma mudança subjetiva e de valores para as escolas e para a sociedade como um todo. E, se a inclusão é um processo, precisamos trabalhar considerando essa perspectiva construcionista. Esse processo deve começar bem antes do sujeito ir para a escola. A fundamentação da perspectiva inclusiva repousa em uma sociedade em que mães e pais possam se sentir apoiados(as) tanto econômica como socialmente para cuidar da família, seja que configuração essa família tenha, bem como um sistema econômico que invista em melhores condições de trabalho, materialidade e formação, apoiando também os(as) aos professores(as) para possibilitar que todos tenham condições de lidar com as diferenças que cada sujeito apresenta.

Nesse sentido, é preciso que as políticas públicas considerem que esse processo não se dará tão somente com os recursos de que a escola dispõe, mas é preciso também investir na rede de atendimentos extraescolares. Potencializar o que vem sendo feito pela saúde, educação, desenvolvimento social, conselhos tutelares, trabalho, cidadania e todos os dispositivos de que dispõe a sociedade local, favorecendo as redes de atendimento e a intersectorialidade. É o caso também de se apostar nos fóruns de discussão, como é o caso do Fórum Eja⁴. Eis o grande desafio para quem se propõe atuar numa perspectiva inclusiva.

Então, um dos desafios de quem trabalha a partir de saberes e concepções levando em conta a subjetividade seria estabelecer coletivamente com que concepção de sujeito está operando? Como podemos passar de uma visão reduzida de sujeito como ser em desenvolvimento para uma concepção que considere o sujeito cindido, dividido?

O sujeito pode ser objeto de conhecimento justamente porque ele é cindido, como podemos verificar tal como no caso do cristal, que se parte

4 Lançado em 1996, no Rio de Janeiro, a primeira versão desse movimento social, sua história tem início com uma convocação da UNESCO para a realização de encontros locais e nacionais preparatórios para a V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, que aconteceria em 1997, na Alemanha. A inesperada resposta dada pela comunidade instalou a necessidade de outras convocações e articulações, nascendo com isso os Fóruns regionais, estaduais e o Fórum Nacional, como espaço de socialização de informações sobre esta modalidade de ensino, bem como de formação continuada, para docentes e discentes. A meta desses movimentos é o fortalecimento de toda a comunidade que luta por uma EJA com qualidade social, em defesa do direito à educação de jovens e adultos trabalhadores.

seguindo linhas estruturais: a rachadura revela a estrutura do cristal. Exatamente no lugar onde há rachadura, aí está o lugar da articulação. O termo articulação sugere que ele torna possível um saber. Não mais um saber sobre o sujeito mas um saber com o sujeito. Só é possível construir verdades porque há um furo no saber. Como articular um trabalho coletivo em torno desse furo no saber de cada área do conhecimento aqui evocada? O trabalho na perspectiva de projetos tem se mostrado mais próximo dessa construção.

A estratégia de trabalho com projeto “é um caminho promissor para a transformação dos tempos, dos espaços e das relações interpessoais dentro da sala de aula” (ARAÚJO, 2003, p. 93). No trabalho com a EJA e com a inclusão, compreendemos que a organização dos conteúdos em projetos, como espaço de desenvolvimento de atividades de ensino e aprendizagem, favorece a compreensão da realidade e suas múltiplas facetas, uma vez que permite a articulação e contribuições de diversos campos de conhecimento. Os projetos possibilitam que as disciplinas se articulem com o propósito de levar os sujeitos a analisar os problemas sociais e existenciais, contribuindo, assim, para uma solução por meio da prática concreta e contextualizada de alunos e professores. Considerada uma maneira inovadora de romper com as grades ou matrizes curriculares, os projetos oferecem uma forma ágil e participativa para os processos de ensino e aprendizagem, norteados pelas atividades escolares e permitindo um trabalho interdisciplinar e transversal, abrangendo todas as áreas do conhecimento e possibilitando diferentes relações sociais (ARAÚJO, 2009).

A metodologia de trabalho com projetos leva alunos e professores a buscarem o que lhes é significativo ao favorecer a criação de estratégias para a resolução dos problemas propostos, a elaboração de hipóteses por meio da pesquisa sobre o assunto escolhido e a construção do conhecimento. Nesse contexto, alunos e professores passam a ter um papel mais ativo nesse processo: os alunos se tornam mais conscientes do seu processo de aprendizagem e os professores adotam uma postura mais flexível e de pesquisador ao se defrontarem com os desafios e conflitos que surgem em cada aprendiz, a cada nova etapa.

A introdução do trabalho com projetos como estratégia pedagógica permite articular os conhecimentos científicos e os saberes populares cotidianos, propiciando condições para que os questionamentos científicos sejam respondidos à luz das curiosidades dos alunos, de suas necessidades e dos interesses cotidianos; e colocar os sujeitos da educação no centro do processo educativo, na tentativa de responder aos problemas sociais. (ARAÚJO, 2003, p. 69)

Há que se pensar no acontecimento. O acontecimento nomeia o sujeito, faz existir o sujeito. Da nomeação, é possível estabelecer por meio da fidelidade ao acontecimento a verdade, sempre parcial e provisória. É com ela que vamos operar no estabelecimento de ações políticas. Outras sequências de acontecimentos surgirão, também finitas e aleatórias. Fechar questão impediria que outros acontecimentos viessem nomear novos sujeitos, pontuais e raros, como é o caso dos sujeitos da EJA e da educação inclusiva. Só nos resta, então, continuar...

Referências

ARAÚJO, R. M. B de. *Alfabetização econômica: compromisso social na educação de crianças*. São Bernardo do Campo, SP: Editora Universidade Metodista de São Paulo, 2009.

ARAÚJO, U. F. *Temas transversais e a estratégia de projetos*. São Paulo: Moderna, 2003 (Coleção Cotidiano Escolar).

ARROYO, Miguel G. Educação de jovens-adultos: um campo de direitos e de responsabilidade social. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A.; GOMES, Nilma L. (Orgs.). *Diálogos na educação de jovens e adultos*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2006. p. 19-50.

DINIZ, M. *Avanços e desafios na educação inclusiva*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2012.

MITTLER, P. *Educação inclusiva – contextos sociais*. Porto Alegre: Artmed Editora, 2000.

UNESCO. Marco de ação de Belém. In: CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS (CONFINTEA), 6. 2010, Brasília. UNESCO, MEC, Brasília, DF, 2010.

VEIGA, I. P. A. *Escola: espaço do projeto político-pedagógico*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

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

Recebido em 26/02/2014
Aprovado em 07/06/2014