



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
CURSO DE PEDAGOGIA – LICENCIATURA

Larissa Faria Alves

FEMININO, DEFICIÊNCIA E ESCOLARIZAÇÃO: singularidades na educação
de jovens e adultos.

Porto Alegre

2º semestre

2014

Larissa Faria Alves

FEMININO, DEFICIÊNCIA E ESCOLARIZAÇÃO: singularidades na educação de jovens e adultos

Trabalho de conclusão apresentado à Comissão de Graduação do Curso de Pedagogia – Licenciatura da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial e obrigatório para obtenção do título Licenciatura em Pedagogia.

Professora Orientadora:

Prof. Dr. Liliane Ferrari Giordani

Porto Alegre

2º Semestre

2014

Dedico este trabalho à minha família pelo seu amor, apoio e compreensão! As alunas do CMET Paulo Freire, pois fora, a partir da história de vida delas que consegui finalizar meu trabalho de conclusão! E a minha professora querida, que me orientou em todas as etapas desse trabalho de conclusão.

AGRADECIMENTOS

... A minha família, que sempre valorizou muito a ação de estudar!

... A minha mãe, que sempre foi uma grande inspiração para mim na área docente e por ser essa maravilhosa pedagoga que és!

...Ao meu pai, que é um grande incentivador e porto seguro!

...As alunas do CMET Paulo Freire, que se dispuseram a participar das entrevistas para enriquecer meu trabalho de conclusão!

...As professoras e professores da FacEd, que não deram apenas aulas, deram oportunidades para pensarmos muito além da educação!

...As minhas amigas, que sem elas, certamente esse trabalho iria ser bem mais complexo

... E por último, mas certamente não menos importante, a minha orientadora Liliane, que sempre esteve disposta a me ajudar em todas as dúvidas que tive ao longo desse trabalho e pela enorme dedicação que tivera comigo!

Ninguém nasce mulher: torna-se mulher. Nenhum destino biológico, psíquico, econômico define a forma que a fêmea humana assume no seio da sociedade; é o conjunto da civilização que elabora esse produto intermediário entre o macho e o castrado que qualificam de feminino. Somente a mediação de outrem pode constituir um indivíduo como um Outro.

- Simone de Beauvoir em O segundo Sexo

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso visa trazer algumas reflexões acerca da história de vida de quatro mulheres com deficiência, mostrando as dificuldades, desafios e superações que elas tiveram de enfrentar ao longo de suas vidas. Visa trazer, também, a contextualização da história da educação de jovens e adultos no Brasil, desde a época colonial até os dias atuais, contextualizando a educação com as políticas públicas que assim foram surgindo ao longo da história da educação em nosso país, trazendo, também, as políticas públicas referentes à inclusão (social e escolar).

O interesse pelo tema começou a surgir a partir da prática docente da autora, realizada no estágio do curso de Pedagogia da UFRGS, onde vivenciou práticas de ensino-aprendizagem significativas.

O estudo tem caráter qualitativo e quantitativo, onde se buscou analisar um pequeno grupo de mulheres na área da EJA, sendo realizadas diversas entrevistas com as mesmas. As participantes da pesquisa foram quatro alunas, das totalidades iniciais de EJA, de uma escola municipal de Porto Alegre.

Os autores adotados como referência teórica para Educação de Jovens e Adultos foram Gilberto Freyre (2010), Maria Clara di Pierro, Orlando Joia, Vera Masagão Bibeiro (2001), Maria do Socorro de Araújo Medeiros (1999), Edna Castro de Oliveira (2010); na área de inclusão Rosita Edler de Carvalho (2004), Edna Castro de Oliveira (2010) Alfredo Veiga- Neto (2008), Maura Corcini Lopes (2008), Leticia Lorenzoni Lasta e Betina Hilleshein (2011); questões de gênero Flávia Silveira Dutra (2003), Renata Lopes de Almeida Rodrigues (2003), Flávia Silveira Dutra (2003), Maria de Lourdes Pinheiro dos Santos (2003), Alda Maria Coimbra (2003), Manual para o uso sexista (2014), Aurélio Buarque de H. Ferreira (2010); na discussão acerca da família Mara Marisa da Silva (2009), Diana L. Corso (2011).

Palavras chave: EJA - Educação de jovens e adultos- Educação Especial- Narrativas-Mulheres

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| 1. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL | 10 |
| 1.1 TRAÇANDO O MARCO HISTÓRICO: DA COLONIZAÇÃO ATÉ OS DIAS ATUAIS | 10 |
| 1.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- DÉCADA DE 1960 ATÉ OS DIAS ATUAIS | 13 |
| 1.3 CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO DO CMET E IMPLEMENTAÇÃO DA EJA NO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE | 14 |
| 2. FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROJETOS POLÍTICOS E PRÁTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO..... | 19 |
| 2.1. DIFERENÇA E NORMALIDADE: TENSÕES DO COTIDIANO ESCOLAR | 19 |
| 2.2 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DA AMPLA SOCIEDADE AO RESTRITO AMBIENTE ESCOLAR..... | 21 |
| 3. CONSTRUÇÃO SOCIAL DO GÊNERO FEMININO NO AMBIENTE ESCOLAR .. | 25 |
| 3.1 O FEMININO NA ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS A ADULTOS | 25 |
| 4. INCLUSÃO E DIFERENÇA: NARRATIVAS DE MULHERES COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS..... | 30 |
| 4.1 NÃO..EU NÃO TRABALHO.. EU SÓ ESTUDO..MAS JÁ TRABALHEI...NO COPA..... | 30 |
| 4.2 TALVEZ.. QUEM SABE.. MAIS PRA FRENTE, TALVEZ ELA DEIXE MAS AÍ TUDO NO SEU DIVIDO TEMPO | 32 |
| 4.3 A ESCOLA DA INFÂNCIA: FREQUENTES REPROVAÇÕES, ESPAÇO DE “NÃO APRENDER” | 35 |
| 4.4 EU ADORO A ESCOLA PAULO FREIRE | 39 |
| 5. CONSIDERAÇÕES FINAIS..... | 41 |
| REFERÊNCIAS:..... | 44 |

INTRODUÇÃO

O presente trabalho baseia-se numa inquietação observada por mim, na qual mulheres com necessidades especiais aprendem a conviver com pré-conceitos e passam a serem donas dos seus próprios quereres. E o espaço escolar da EJA, CMET Paulo Freire, é propício para que essas mulheres se redescubram.

Esta pesquisa traz a perspectiva histórica do ensino da educação de jovens e adultos no Brasil, tendo como referencial teórico os estudos de Freyre (2010), di Pierro, Joia, Ribeiro (2001). E nesta perspectiva educacional, é possível compreender a importância deste espaço de discussão voltado para o ser adulto do séc. XXI. O foco da pesquisa encontra-se na perspectiva das diferenças do ser mulher com deficiências e para isso são aprofundados estudos e travados diálogos com autores como Veiga-Neto (2008), Lasta e Hilleshein (2011), Dutra (2003) e Santos (2003).

Este trabalho de conclusão do curso de pedagogia da Universidade Federal do Rio Grande do Sul está dividido em capítulos nomeados: *HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL*, traçando a historicidade da EJA desde a colonização até os tempos atuais; *FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROJETOS POLÍTICOS E PRÁTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO*, onde se busca discutir as políticas inclusivas escolares e não escolares através da perspectiva da diferença; *CONSTRUÇÃO SOCIAL DO GÊNERO FEMININO*, onde, neste capítulo, é discutida a escolarização feminina das mulheres na EJA; o penúltimo capítulo intitulado: *INCLUSÃO E DIFERENÇA* é o espaço onde dou voz às mulheres da EJA, que me inspiraram por suas histórias de vida (das dificuldades que enfrentaram para poderem estudar, dos pré-conceitos que sofreram ao longo de suas infâncias, pela falta de autonomia e por se (re)descobrirem como mulheres independentes e inteligentes que são) para a escrita deste trabalho. Finalizo com minhas conclusões e percepções além de alguns possíveis apontamentos para futuras pesquisas.

Enfim, essa pesquisa tem como princípio investigar e refletir a história de mulheres com deficiências que retornaram para a escola, a fim de concluírem seus estudos, que foram travados quando eram jovens/crianças. Buscou-se relatar nesse trabalho as falas dessas mulheres, que tiveram inúmeros

obstáculos e falta de incentivo para estudarem, mas que hoje se encontram felizes e realizadas nesse meio escolar.

1. HISTÓRIA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

1.1 TRAÇANDO O MARCO HISTÓRICO: DA COLONIZAÇÃO ATÉ OS DIAS ATUAIS

Começamos aqui trazendo um pouco da história da educação de jovens e adultos no Brasil, do Império à República. A educação brasileira era destinada, primeiramente, as crianças, porém, na época da colonização portuguesa, alguns adultos passaram pelo processo de escolarização também, mais especificamente, os indígenas (FREYRE, 2010, p 207) Ressalto que a educação destinada aos indígenas era uma educação colonizadora e de imposição cultural da parte dos portugueses para com esse povo.

A Companhia Missionária de Jesus fora a primeira instituição de educação para jovens e adultos no Brasil, tendo como princípio catequizar (introduzir a fé) e alfabetizar na língua portuguesa os índios que aqui viviam. Quando a Cia de Jesus fora expulsa do Brasil, em 1759, a educação de jovens e adultos fica sem importância, tornando-se responsável por ela o Império. A partir da organização e do emprego da educação por parte do Império brasileiro que a identidade da educação começou a ser marcada pelo *elitismo*, restringindo a educação às classes com maior poder aquisitivo economicamente.

Além da educação ser praticamente restrita as classes mais abastadas, era designada, especificamente, para filhos dos colonizadores (homens e brancos), excluindo-se, assim, negros e indígenas de qualquer contato com a educação. Vale lembrar que foi a partir dessa educação elitizada que tivemos no início do Império brasileiro a demarcação de uma situação de conhecimento formal e estruturadamente monopolizado pelas classes dominantes.

Em 1824 procurou-se reavivar a importância da educação no Brasil, garantindo a todos os cidadãos a instrução primária. Infelizmente, como em muitas outras ações políticas que presenciamos até hoje em nosso país, não fora posta em prática. Nessa época, havia um *belo* discurso do Império brasileiro a respeito da inserção das camadas inferiores (mulheres, homens, pobres, libertos ou escravos) a participarem desses ambientes formais de

educação, situação que não ocorrera como havia sido proposto inicialmente. Esses brasileiros não conseguiram manter contato direto e constante com a educação. Continuaram a serem excluídos e cada vez mais, mais marginalizados perante a sociedade.

Foi a partir do Ato Constitucional de 1834 que ficou deliberado a responsabilidade das províncias à instrução primária e secundária para qualquer cidadão brasileiro, mais especificamente falando nesse trabalho, a educação para jovens e adultos não escolarizados. A educação de jovens e adultos passou a ser um direito de qualquer brasileiro, deixando-se de ser um direito, para um ato solidário, algo missionário e caridoso.

A ideia que a sociedade tinha de um adulto analfabeto era alguém totalmente dependente e incompetente para tomar qualquer decisão sozinho, havendo, nesse mesmo período imperial, leis que restringiam essas pessoas ao voto. Pensavam que adultos não alfabetizados eram pessoas que não conseguiam pensar por si próprias. Começamos, então, a notar a história da exclusão e preconceitos que esses adultos não escolarizados sofreram.

Em 1891 revigora-se uma lei em que permite a exclusão direta de adultos analfabetos em atos políticos, garantindo, assim, a não cidadania dessas pessoas não escolarizadas. Reduzimos, assim, um Brasil republicano, dominado por poucos.

Conjuntamente ao progresso educacional, conseguimos fazer um paralelo com a economia, que nessa época, era praticamente agro-exportadora. A economia brasileira voltara-se para o comércio exterior, produzindo muita matéria prima (destacando aqui o café como produto principal) dentro do país para, assim, vender seus produtos para fora dele. Porém, em 1929 tivemos a crise cafeeira, modificando a economia do Brasil. Foi preciso sair do modo agrário para o industrial, tentando recuperar o que havíamos perdido economicamente com a crise de 1929. Começamos, então, a termos um avanço da democracia em nosso país, “segundo os desígnios dos setores vinculados à burguesia agrário-comercial dos centros produtores da região centro-sul, onde a burguesia paulista detinha uma posição hegemônica” (MANFREDI, 1981, p.28).

Na década de 20, a economia brasileira havia sido reformulada, assim como a educação, como o início dos ideais da Nova Escola e, paulatinamente,

foi surgindo às ações da Pedagogia de Paulo Freire, concomitantemente com os movimentos sociais. É nessa década que podemos ressaltar o descaso com a educação brasileira, onde o país chegou a atingir a meta de 72% de analfabetismo.

Segundo a Revista HISTEDBR, em 1934, foi criado o Plano Nacional de Educação que previa o ensino primário integral obrigatório e gratuito estendido às pessoas adultas. Esse foi o primeiro plano na história da educação brasileira que previa um tratamento específico para a educação de jovens e adultos.

Apenas nas décadas de 40 e 50 que a educação voltada para jovens e adultos começou a ter importância. Em 1938 criou-se o INEP (Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos) e em 1942 o Fundo Nacional do Ensino Primário, visando inserir programas como o Ensino Supletivo para jovens e adultos que, por motivos diversos, saíram do ambiente escolar e regressaram para concluir seus estudos.

Nas décadas de 40 e 50 surgiram muitos planos, instituições e ambientes para trazer e incentivar esses jovens e adultos que não estavam alfabetizados. Mas foi no final da década de 50 que surgiu a Primeira Campanha Nacional de Educação de Adultos, visando resgatar a educação para esses adultos analfabetos. Porém, o método de ensino dessa Campanha fora muito discutido. Não havia um olhar singular e nem pedagógico para esses alunos, apenas eram tidos como analfabetos e o recurso de ensino era o mesmo para todos, não valorizando suas trajetórias de vida, muito menos suas experiências. Esses estudantes foram *homogeneizados*, destinando para tais, guias de leituras onde continha apenas textos sobre comportamento, trabalho, saúde e higiene. Esses adultos que não haviam sido alfabetizados eram excluídos (como vimos anteriormente, em toda a história da educação no Brasil) e deveriam receber a mesma educação que era aplicada as crianças, pois achava-se que adultos analfabetos eram incapazes de compreender.

Foi somente após o fim da Segunda Grande Guerra Mundial que a ONU (Organização das Nações Unidas) e a UNESCO (Órgão das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura) fizeram campanhas para a erradicação do analfabetismo, considerando as nações atrasadas àquelas que tinham um número considerável de pessoas analfabetas no país. Essa ação de alfabetizar jovens e adultos para ter um bom rendimento social e econômico no país

mostra apenas a preocupação em se formar adultos letrados, mesmo que seja apenas funcional, ou seja, deu-se uma importância maior para a quantidade de adultos escolarizados do que propriamente a qualidade de ensino que era passado para os mesmos.

Nas décadas seguintes (60,70,80,90) continuou surgindo Programas, Instituições, Cursos voltados para a educação de jovens e adultos, mesmo que com ideias muito rasas, precárias e até preconceituosas sobre essa nova inserção dessas pessoas para com a educação.

1.2 A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS- DÉCADA DE 1960 ATÉ OS DIAS ATUAIS

A educação de jovens e adultos abrange um campo que tem relações com o mundo, formação social, política e profissional. A EJA é definida pelo Art.37 da lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional-LDB (Lei n. 9.394/96) onde diz que “A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.”, prevendo ainda que o ensino seja gratuito, limitando a idade mínima desses estudantes (jovens acima de 15 anos), com um currículo que vise contemplar aprendizagens em espaços não formais, desde que seja reconhecidos por exames.

A EJA surgiu como uma modalidade que pretende oportunizar a educação àqueles que não conseguiram concluir seus estudos no tempo estabelecido. E foi, no começo dos anos 60, com o educador Paulo Freire, que começou a visibilidade e importância de trazer esses jovens e adultos analfabetos para o ambiente escolar, com programas “Movimento de Educação de Base (MEB), do Movimento de Cultura Popular do Recife, dos Centros Populares de Cultura da União Nacional dos Estudantes, entre outras iniciativas de caráter regional ou local.” (DIPIERRO, JOIA E RIBEIRO, 2001, p 60). Segundo os mesmos autores :

[...] essas experiências evoluíam no sentido da organização de grupos populares articulados a sindicatos e outros movimentos sociais. Professavam a necessidade de realizar uma educação de adultos crítica, voltada à transformação social e não apenas

à adaptação da população a processos de modernização (2000, p. 60)

No momento presente, em nosso país, o índice de analfabetismo encontra-se na faixa de 8,7%, segundo o censo do IBGE de 2012. Em virtude do grande contingente da população que ainda não tem acesso a educação escolar e na tentativa de aproximação da educação profissional e básica, o Governo Federal propôs programas (Programa Brasil Alfabetizado - 2003 e PROEJA - 2005) de qualificação do ensino da EJA, discussão de um novo currículo e ampliação das vagas no sistema público de ensino, esses são algumas metas em prol do objetivo comum de melhorar os índices de alfabetismo no país.

1.3 CONSTITUIÇÃO DO ESPAÇO DO CMET E IMPLEMENTAÇÃO DA EJA NO MUNICÍPIO DE PORTO ALEGRE

No estado do Rio Grande do Sul também há um forte movimento da qualificação do ensino da EJA. Mais especificamente no município de Porto Alegre há o Centro Municipal dos Trabalhadores Paulo Freire – CMET, que é referência na modalidade EJA no estado. É uma escola específica para atender alunos jovens e adultos, nos três turnos (manhã, tarde e noite).

O prédio do CMET é um espaço bem amplo. Possui três andares, com salas de aula amplas, bem iluminadas e arejadas. Há também salas especializadas como biblioteca, informática, vídeo, língua estrangeira, música, artes, quadras de esporte, saguão amplo, com vidraças grandes e de ótima iluminação com sofás e poltronas de uso comunitário e pátios. Há também uma rampa com acesso ao segundo andar do colégio, porém, o terceiro andar tem somente escadas e salas para as aulas especializadas, como música.

As salas de aula do Centro são bem iluminadas e a maioria possui janelas bem amplas que ajudam na iluminação e circulação do ar, porém, mesmo com uma ótima circulação de ar, há muitos pernilongos no local. Todas as salas possuem classes e cadeiras adequadas para adultos. Os quadros são brancos, tendo, assim, que ser utilizadas canetas adequadas para a escrita nestes.

As reuniões pedagógicas são realizadas nas sextas-feiras e configuram como reflexão da prática, do que é realizado no dia a dia de aula. Essas reflexões são sistematizadas e servem de base da proposta curricular, podendo-se afirmar que é uma proposta de autoria coletiva.

O currículo do CMET Paulo Freire, para efetivar essa articulação, conta com espaços que possibilitem uma formação capaz de romper com as dicotomias educação/cultura e educação/trabalho, permitindo assim um campo de oportunidades que atenda às demandas da comunidade e garanta o direito à educação em uma sociedade multicultural sem esquecer da importância do mundo do trabalho, oferecendo, portanto, a possibilidade de experimentação e de formação profissional.

O currículo do CMET Paulo Freire, *denominado Educação Permanente ao Longo da Vida*, contempla os princípios e a estrutura da EJA, e as Totalidades de Conhecimento que são fundamentadas na construção de conceitos, na educação inclusiva e na avaliação emancipatória.

O CMET Paulo Freire atua com trabalhadores em geral e filhos destes: jovens (a partir de 15 anos), adultos, educandos com necessidades educacionais especiais e idosos. É importante, todavia, salientar que a presença de alunos com deficiência não constitui e não configura o Centro enquanto Escola Especial. Portanto, as matrículas destes estão vinculadas a uma avaliação prévia da equipe especializada, mantendo uma proporcionalidade que possibilite um atendimento de qualidade a todos os alunos.

Além da sede no Bairro Santana de Porto Alegre, fazem parte do CMET Paulo Freire as turmas de Extensão (turmas nos locais de trabalho dos funcionários municipais, como, por exemplo, o Projeto Compartilhar¹, e nos locais onde há demanda para formação de turmas da EJA, como por exemplo, a Cooperativa Crê-Ser²).

¹ O projeto Compartilhar é uma política pública de educação da Prefeitura Municipal de Porto Alegre que visa oferecer ensino fundamental e médio aos funcionários concursados das Secretarias e Autarquias municipais.

² A Cooperativa Crê-Ser é mantida pela SMED e oferece alfabetização e iniciação profissional a alunos egressos de escolas especiais.

A matrícula neste Centro pode acontecer em qualquer época do ano, levando em consideração as condições físicas das salas de aula. Para o Ensino Fundamental, é garantido o acesso aos alunos acima de 15 anos.

O CMET Paulo Freire tem por objetivo, segundo seu Projeto Político Pedagógico (PPP) *uma avaliação emancipatória, onde O conhecimento é construído nas relações conceituais e coletivamente.* A Avaliação Emancipatória caracteriza-se como um processo de descrição, análise e crítica de uma dada realidade, visando à sua transformação.

Neste Centro, trabalham professores concursados pelo Município de Porto Alegre, técnico de nutrição, cozinheiro, auxiliar de cozinha e limpeza. São considerados quatro os segmentos representativos da escola: professores, funcionários, alunos, pais/mães ou responsáveis pelos alunos menores de 18 anos e/ou com deficiência matriculados neste Centro.

O Centro tem como objetivo uma Proposta Político Pedagógica temas que abranjam paradigmas da educação popular, ou seja, os aspectos filosóficos do CMET traduzem-se nos seguintes segmentos com base nos princípios da EJA:

- A Construção plena da cidadania
- A Transformação da realidade
- A Construção da autonomia moral e intelectual
- A educação como direito de todo

O Currículo deste Centro trabalha a partir de uma visão de ser humano concreto, na perspectiva freiriana, situado no tempo e no espaço e na totalidade das relações sociais.

Segundo o PPP do Centro, o Processo Pedagógico tem como referência a concepção dialógica, em que o conhecimento dos jovens e adultos, adquirido em suas experiências de vida, é relacionado com o conhecimento historicamente construído pela humanidade, de forma que tanto o conhecimento específico dos alunos como o sistematizado sejam problematizados, recriados e reelaborados para explicar e intervir nas situações do cotidiano. Nesse sentido, a produção de conhecimento é considerada um ato de criação e recriação coletiva. Assim, o conhecimento é visto como ação, reflexão crítica, curiosidade exigente, inquietação, incerteza.

O trabalho de sala de aula leva em consideração as interações e as interconexões entre sujeitos e saberes. A noção de Totalidade permite compreender a inter-relação de cada parte com as demais, em se tratando de uma realidade em movimento, na qual a alteração de qualquer elemento influi sobre todos os demais.

A Organização Curricular, segundo o PPP do CMET Paulo Freire, está fundada sobre três concepções fundamentais, respaldadas no Ideário da Educação Popular e do Construtivismo Interacionista: *interdisciplinaridade, formação do senso crítico e o aluno como ser-presente*. O ensino básico modalidade EJA do CMET Paulo Freire organiza-se em seis Totalidades de Conhecimento, de forma que cada uma delas insere-se na seguinte, construindo, com isso, a articulação entre diversos conhecimentos, cada vez mais complexos, possibilitando a construção da autonomia moral e intelectual e uma maior percepção da realidade.

O currículo deste Centro tem um enfoque que relaciona o currículo escolar com o currículo de educação permanente. A participação no currículo da formação permanente dá-se por adesão aos projetos que o Centro oferece, sendo que esta participação é extensiva a todos alunos matriculados e/ou já formados e/ou à comunidade do entorno.

Pela diversidade dos educandos encontrada no CMET Paulo Freire, o currículo por Totalidade de Conhecimento – tal como ele se apresenta na sua base curricular – não impede a possibilidade de experienciar outras e novas organizações curriculares que venham qualificar e favorecer o trabalho de ensino e aprendizagem, colaborando na compreensão da superação da lógica linear, disciplinar, hierarquizada e fragmentada do conhecimento. Essas possibilidades curriculares, elaboradas, debatidas e aprovadas pelo coletivo do Centro, devem ser respaldadas por uma infraestrutura material e de recursos humanos capazes de dar sustentação necessária à sua implantação.

As disciplinas de Artes e Educação Física das Totalidades Iniciais são ministradas por professores *com* ou *em* formação específica. O currículo escolar do Centro também oferece, para aqueles educandos que necessitam de um atendimento mais focalizado, o Letramento. Segundo o PPP do Centro, o Letramento é um espaço destinado à pesquisa, buscando qualificar o trabalho de sala de aula e integrando-se a ele.

O Centro Municipal de Estudantes e Trabalhadores Paulo Freire é um destaque quando se trata de estudos para jovens e adultos trabalhadores que regressaram para o ambiente escolar e é referência na Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre no que diz respeito a alunos de inclusão. O CMET Paulo Freire tem, em sua trajetória escolar, um grande trabalho realizado para incluir esses alunos que foram *marginalizados* e excluídos da sociedade, trazendo os mesmos para um ambiente de educação popular , sempre visando a singularidade das trajetórias de vida de seus alunos.

Como citado anteriormente, o Centro é uma referência (tanto para professores como para alunos) de um ambiente que visa trazer esses jovens e adultos trabalhadores que, por diversos motivos, tiveram de *abandonar* alguma escola mas que, após certa idade, puderam retornar para esse ambiente. Mesmo sendo referencia no que refere-se a educação inclusiva, o Centro não é tido como um ambiente escolar de educação especial, ele apenas visa qualificar seu espaço para melhor atender a esses educandos que necessitam de um atendimento e apoio especializado.

2. FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA: PROJETOS POLÍTICOS E PRÁTICAS DE ESCOLARIZAÇÃO

2.1. DIFERENÇA E NORMALIDADE: TENSÕES DO COTIDIANO ESCOLAR

Falar de inclusão nos remete pensar em políticas públicas, diversidade, incentivo social. Pensaremos sempre no termo *estar junto, unido, singularidade*, porém, o termo inclusão vai muito além dessas políticas públicas e do apoio da comunidade (social e escolar).

Temos de pensar que o ambiente escolar proporciona (ou pelo menos deveria proporcionar) espaços para que os alunos fossem *percebidos* de, pelo menos, dois modos: a turma e suas singularidades. Aqui cabe uma ressalva: como pensar na singularidade (logo se pensa na dificuldade e aceitabilidade de cada um) se a própria política pública que diz respeito à inclusão escolar toma como referência a normalidade? Partimos do pressuposto que o aluno com deficiência recorre de um atendimento que visa, primeiramente, *pré-estabelecer* sua dificuldade, assim *entendê-los como definidos pela presença de um critério ou de uma associação de critérios estabelecidos por uma ordem médica e/ou social* (LASTA e HILLESHEIM, 2011, p. 98).

Pensado um pouco sobre as políticas públicas acerca da inclusão, refletimos sobre essa educação inclusiva e os sujeitos da inclusão. Segundo CARVALHO (2005, p. 84):

[...] a política de inclusão em educação refere-se ao aluno da educação especial, isto é, àqueles com deficiências e categorizados como tendo “necessidades educacionais especiais”, o que já foi objeto de inúmeras referências anteriores.

Ter como partida o aluno de inclusão apenas aquele que possui alguma deficiência física ou mental já não faz mais parte da ideia de inclusão. Devemos, assim, abarcar e trabalhar com todos aqueles alunos que foram excluídos, discriminados, afastados da escola como alunos sendo de inclusão. A educação inclusiva vai muito mais além desses alunos com deficiências, visa trabalhar com uma *educação para todos, em escolas de boa qualidade, sem*

estabelecer limites para a capacidade de aprendizagem (CARVALHO, 2005, p.84).

Ainda no que se diz respeito à *inclusão*, podemos classificar a inclusão social como algo bem importante e que mereça destaque nesse capítulo. Muitos são os casos de alunos que, devido a inúmeros problemas (principalmente sociais), deixam de frequentar a escola para passar a ingressar na vida adulta. Alunos com 15, 16 anos de idade *abandonam* os estudos para cuidar dos afazeres familiares (cuidar dos filhos, casa, emprego, entre outros), demandas sociais que lhes impõem uma escolha. Estes alunos que compõem a categoria de *alunos evadidos*, quando retornam para a escola são classificados com dificuldades de aprendizagens, passando a serem *caracterizados como alunos com defasagem idade/série, para quem as classes de aceleração se tornem um espaço ideal de atendimento* (OLIVEIRA, 2010, p.170), ou seja, essas *classes especiais* que encontramos tanto no ensino fundamental quanto na Educação de Jovens e Adultos (EJA) acabam sendo rotulada por manter aqueles alunos que não conseguiram “acompanhar” a turma, sendo encaminhados em alguns casos para turmas de progressão.

Referindo-se ao âmbito de inclusão e seus respectivos alunos, podemos analisar o campo das políticas de inclusão como algo que precariza e prioriza esses alunos ditos “especiais” quando são colocados os surdos, deficientes mentais, cegos, entre outros, numa descrição que é na verdade descontínua (OLIVEIRA, 2010, p. 178), ou seja, esses alunos especiais são/continuam sendo excluídos e discriminados patologicamente. Mas não somente esses que são diagnosticados com alguma doença patológica são ditos como *especiais*. Não podemos esquecer-nos daqueles que fora citado anteriormente, aqueles cuja sociedade paulatinamente os forçou a *abandonarem* os estudos para ingressarem no mercado de trabalho.

Enfim, há de se compreender que a inclusão vai muito além de pessoas com deficiência (física, intelectual ou sensorial), seja no ambiente escolar ou na sociedade. A inclusão prevê acolher pessoas com deficiências e aquelas que foram *excluídas* da sociedade. Precisamos trabalhar com o *acolhimento* dessas pessoas que, por motivos singulares, deixaram de estudar e agora regressam

para o ambiente escolar. Falamos aqui de alunos que evadiram das escolas para entrar no mercado de trabalho ou mesmo aquelas que tiveram suas vidas escolares interrompidas para cuidar de membros familiares ou mesmo àquelas que não tiveram a oportunidade de dar continuidade a seus estudos. A inclusão vai muito além. Incluir pessoas na sociedade e na vida escolar se faz necessário, ainda mais na nossa realidade, que sofremos muitos preconceitos e discriminações. Cada vez mais surge novos programas que *abraçam* a ideia de incluir qualquer tipo de cidadão e em qualquer ambiente, trabalhando, assim, a singularidade e diferença que há em cada sujeito...

2.2 POLÍTICA DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: DA AMPLA SOCIEDADE AO RESTRITO AMBIENTE ESCOLAR

Iniciamos aqui esse capítulo referindo-me as políticas de inclusão, problematizando alguns conceitos referentes à inclusão e como a nossa sociedade, e mais especificamente as nossas escolas e ambientes educacionais estão lhe dando com essas *novas* políticas inclusivas.

As políticas de inclusão é um assunto um tanto quanto novo e ainda por ser desbravado por políticos, sociólogos, professores, pais e alunos, onde estamos tentando, aqui falo como futura docente, fazer com que, cada vez mais, possamos incluir sem excluir esses educandos. Como Veiga-Neto (2008, p.16) refere-se, antes mesmo de partirmos para algum pensamento ou alguma ação, temos de ter a consciência de não partirmos de algo já pré-estabelecido em nossas mentes. Se iniciarmos nossos pensamentos com ideias pré-estabelecidas, estaremos partindo de algum juízo de valores antecipado, ou seja, iremos expor soluções antes de conhecer previamente o problema de fato, ou seja, iremos buscar apenas o que já temos conhecimento, não agregando nenhum valor/conceito novo (Veiga-Neto, 2008, p.18).

Podemos analisar a inclusão como *algo inseguro*, uma incerteza e receio de tentar incluir sem excluir o cidadão. Segundo Veiga-Neto (2008, p. 20) a inclusão precisa ser vista além dos aspectos éticos e humanitários. Precisa ser trabalhada e discutida além dos discursos referentes às políticas, que pretendem promovê-la e se autopromover também. Precisamos, enquanto

cidadãos, compreender esses aspectos sociais, econômicos, culturais e políticos que envolvem essa prática de inclusão social, práticas que cercam nosso mundo contemporâneo(Veiga-Neto, 2008, p.20-21).

Partindo agora para o meio educacional, analisamos a obrigatoriedade escolar na dita *idade certa* para concluir os estudos, percebemos o princípio de uma exclusão escolar. Além da *idade certa*, nos deparamos ainda com que Hilleshein e Lasta (2011, p. 89) falam sobre a pedagogia disciplinar, onde o processo de aprendizagem se dá, dentro do ambiente escolar, como uma *máquina de aprender*, ou seja, a escola serve apenas para “transferir conhecimentos” e não para compartilhar conhecimentos.

Ainda partindo da ideia de diferentes pedagogias, Hilleshein e Lasta (2011, p. 89) comentam a pedagogia corretiva, que se trata de uma ideia de *civilizar*, ordenar a desordem social gerado pelos *primitivos e selvagens* (Hilleshein e Lasta, 2011,p.89). Para Varela (1995, p. 46 apud Hilleshein e Lasta, 2011, p. 89), as crianças tem um cunho de *rebelião e anarquia*, onde essas são desobedientes, insolentes, faladoras, turbulentas. Segundo VARELLA:

[...] as diferentes instituições que então surgem para educar crianças “inadaptadas” se convertem em espaços privilegiados, em laboratórios de observação, nos quais se obtiveram saberes e se ensaiaram tratamentos que implicaram uma mudança importante em relação às pedagogias disciplinares até então dominantes.(1995, p. 46)

Tendo como base a ideia citada acima, podemos analisar o contexto de algumas exclusões escolares sofridas por esses educandos, que *deixaram* a escola em razão de discriminações, preconceitos e julgamentos que o ambiente escolar proporcionou para eles. Esses alunos que são rotulados como “problemas”, em sua grande maioria, não são vistos como alunos que possam ter qualquer tipo de talento, não há uma visão singular para eles, apenas são excluídos e *obrigados* a se retirarem desse meio escolar.

A escolarização continua, segundo o documento MEC/ SEESP ainda vem sendo um privilégio para poucos, onde não há uma democratização escolar, visando aqui o paradoxo inclusão/exclusão escolar a partir dos

sistemas de ensino e apenas universalizando o acesso a educação, pois a exclusão ainda se repete nesse mesmo ambiente, exigindo cada vez mais padrões de comportamento para esses alunos.

Por muito tempo, acreditava-se num atendimento educacional especializado como um atendimento clínico/terapêutico e não pedagógico. Colocavam-se esses alunos em locais específicos para *tratarem* dessas *doenças* substituindo o ensino comum, hoje dito como regular. Aqui no Brasil, falando historicamente na época do Império, houve duas instituições criadas no Rio de Janeiro, com o intuito de proporcionar para esses alunos com deficiência um olhar mais específico, mesmo que seja partido do pressuposto de clinicar essas crianças. O primeiro Instituto a ser criado, visando atender a esses alunos com deficiência, foi o *Instituto dos Meninos Cegos* (1854), atual Instituto Benjamin Constant e o segundo foi o *Instituto dos Surdos Mudos* (1857), atual Instituto Nacional da Educação de Surdos. E foi somente no século XX que foi criado o *Instituto Pestalozzi* (1926) aberto para atender pessoas com deficiência mental (MEC/SEESP, 2007, p.2).

Por muitos anos, acreditou-se que clinicar e, de certo modo excluir esses alunos, seria uma opção mais viável para seu crescimento, visto que, acreditava-se (e ainda algumas instituições acreditam) que, o aluno com qualquer tipo de deficiência não possa ingressar numa escola comum, não conseguindo, supostamente, acompanhar o ritmo dito *normal*. Ainda temos escolas especiais (visto por uma perspectiva totalizante) que funcionam em nosso país e existem grupos de alunos que preferem estudar nesses ambientes, pois, infelizmente³, ainda há preconceitos e não há respeito à diversidade e singularidade.

Podemos relacionar essas práticas de exclusão como algo baseado na descentralização político-administrativa, segundo Hillesheim e Lasta (2011, p. 91), onde a responsabilidade é do Estado e a participação da comunidade, no que diz respeito a formulação e controle dessas ações e práticas exclusivas,

³ Destaque para as escolas Bilingues, que demandam do ativismo surdo, entendendo-se como um espaço de inclusão de língua e conhecimento.

abrindo ideias (e ideais) para a construção do pensamento politicamente correto que muito presenciamos em nossa sociedade, estão apenas no discurso falatório pois, quando notamos a necessidade de incluir e trabalhar com as diferenças, geralmente excluimos ao invés de incluir. Segundo Santos (2006, p. 462 apud Hillesheim e Lasta, 2011, p. 91), “temos o direito a ser iguais sempre que a diferença nos inferioriza; temos o direito de ser diferentes sempre que a igualdade nos descaracteriza”.

3. CONSTRUÇÃO SOCIAL DO GÊNERO FEMININO NO AMBIENTE ESCOLAR

3.1 O FEMININO NA ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS A ADULTOS

Sei que a língua corrente está cheia de armadilhas. Pretende ser universal, mas leva, de fato, as marcas dos machos que a elaboraram. Reflete seus valores, suas pretensões, seus preconceitos.

Simone de Beauvoir

Mulher:⁴ 1. O ser humano do sexo feminino. 2. Esse mesmo ser humano considerado como parcela da humanidade. 3. A mulher (1) na idade adulta. 4. Restr. Adolescente do sexo feminino que atingiu a puberdade; moça. 5. Mulher (1) dotada das chamadas qualidades e sentimentos femininos (carinho, compreensão, dedicação ao lar e à família, intuição). 6. A mulher (1) considerada como parceira sexual do homem. 7. Conjugue do sexo feminino; a mulher (1) em relação ao marido; esposa. 8. Amante, companheira, concubina.

Homem: Mamífero primata, bípede, com capacidade de fala, e que constitui o gênero humano. Indivíduo masculino do gênero humano (depois da adolescência). Humanidade, gênero humano. Cônjuge ou pessoa do sexo masculino com quem se mantém uma relação sentimental e/ou sexual. Pessoa do sexo masculino que demonstra força, coragem ou vigor. Abominável homem das neves: criatura lendária dos Himalaia, peluda e de formas humanas. Homem de Deus: bom homem. Homem de estado: o mesmo que estadista. Homem de Neandertal: primata antropeide do paleolítico médio, que surgiu na Europa e na Ásia, caracterizado por grande volume cerebral. Homem de palha: homem fraco ou sem préstimo, física ou moralmente. Homem de pé: peão.

Começar esse capítulo sem pautar as questões da língua e seus posicionamentos sexistas seria quase que um ultraje, tratando-se de questões de gênero. Os significados das palavras *mulher* e *homem* citados acima foram

⁴ Conceitos referentes a *mulher* e *homem* retirados do dicionário Aurélio. Vide referências

retirados do dicionário de Língua Portuguesa Aurélio e notemos que foram escritos em uma época não muito distante da atual porém, notamos claramente a diferença entre os dois gêneros e seus respectivos preconceitos derivados da nossa sociedade.

Primeiramente, começaremos discutindo as questões que vão muito além do feminino e masculino, de ser mulher ou homem em nossa sociedade. Segundo o Manual para o uso não sexista da linguagem (2014, p. 23)⁵ se a Língua Portuguesa apresenta os gêneros masculino e feminino, porque não os usarmos quando falamos, escrevemos ou lemos? Pensamos que a linguagem é um argumento muito forte (e muitas vezes utilizado de modo velado) para reforçar estereótipos que a sociedade nos impõe a utilizar, pensar e agir.

Na sociedade em que vivemos, ainda há muita distinção entre ser mulher e homem, onde a mulher tem de ser mais sensível, mentora da família, doce. Já o homem precisa ser bruto, agressivo e viril. Essas características que distinguem ambos os gêneros (feminino e masculino) é *algo simbólico, culturalmente imposto em nós desde pequenos* (MANUAL, 2014, p.14). Mais especificamente falando, tratamos aqui do ambiente escolar sendo como um espaço que, ainda, secciona e diferencia as brincadeiras conforme os sexos, ou seja, sempre há docentes que preferem que meninas brinquem de bonecas e meninos de carrinho e, segundo o Manual:

Isso, ao longo do tempo pode efetivamente construir a conduta das meninas e a dos meninos, não com base nas diferenças biológicas pré-existentes, mas por meio do progressivo amoldamento que se efetua no processo de aprendizagem social. (2014, p. 20)

É na família e na escola e, posteriormente na sociedade, em que somos polidos a nos comportarmos, pensarmos e agirmos conforme nossa identidade (feminina ou masculina). Percebemos isso quando somos tratados de forma diferenciada conforme nosso gênero, ou seja, a nossa (ainda) sociedade patriarcal nos põe em situações e ações diferenciadas, mostrando, assim, que a sociedade valoriza os sexos (feminino e masculino) de forma desigual. (Manual, 2014, p. 19).

⁵ Manual retirado da internet , vide referências.

Voltemos, agora, para o ambiente escolar e seus discursos em sala de aula. Segundo DUTRA (2003, p. 136), o professor deve incentivar seus alunos a emitirem opiniões, fazendo com que os mesmo se imponham perante a turma, expondo suas ideias e participando das discussões, assim, esses discentes possam perceber seus próprios conceitos e *(re)construir seus próprios significados, suas próprias ideias sobre si próprios e o mundo social em que vivem.*(DUTRA, 2003, p. 136).

Presenciamos essas diferenças de gêneros em todos os meios e tempos de nossa sociedade. Muitas dessas distinções de gêneros se da de forma oculta e subliminar, como é o caso de diversas propagandas (televisivas, jornalísticas, etc.) em que aparece a mulher sempre associada a tarefas domésticas (lar, filhos, organização), de cunho sexual (mulheres semi nuas em propagandas de cerveja, esporte ou qualquer produto referente ao sexo masculino) ou mesmo de modo com que apareçam de forma subordinada e discriminada pela sociedade machista em que vivemos. Já os homens aparecem, em sua grande maioria, destacados em produtos de vendas importantes (como carros e objetos caros), empregos supostamente mais importantes (como chefes e diretores), aparecendo por raras vezes, semi nus (lê-se aqui semi nu para o sexo masculino apenas um corpo sem camisa, bem distinto do semi nu da mulher, onde esta aparece praticamente sem roupas).

Não é somente nas propagandas televisivas que notamos esse sexismo. Percebemos essa diferença de gênero em revistas, textos, filmes, livros e até mesmo em músicas, onde trata-se a mulher ainda como um objeto sexual ou mesmo algo a ser *conquistado* pelo homem. Cabe aqui refletirmos um pouco sobre as questões que envolvem as identidades que a mídia constrói, quem ela quer formar e para qual público/ intuito. Como WOODWARD sugere :

Em momentos particulares, as promoções de marketing podem construir novas identidades como, por exemplo, o “novo homem” das décadas de 1980 e de 1990, identidades das quais podemos nos apropriar e que podemos reconstruir para nosso uso. (2000, p. 18).

Ou seja, é pela grande influência que recebemos diariamente das mídias que, indiretamente, recebemos *indícios* de como nos portar perante a sociedade, cobrando-nos posturas *corretas* conforme nosso sexo, ou seja, a

mídia *controla* que medidas uma mulher deve tomar e que posições um homem deve assumir, onde, por fim, *os anúncios só serão “eficazes” no seu objetivo de nos vender coisas se tiverem apelo para os consumidores e se fornecerem imagens com os quais eles possam se identificar* (WOODWARD, 2000, p. 18).

Partimos agora para a ideia de poder, onde representa-se, em sua grande maioria, o homem (do sexo masculino), como mentor de poderes, ideias influenciadas, (com)partilhadas pela mídia. Segundo WOODWARD:

Somos constrangidos, entretanto, não apenas pela gama de possibilidades que a cultura oferece, isto é, pela variedade de representações simbólicas, mas também pelas relações sociais. (2000, p.19)

A cultura em que estamos inseridos mostra-se um tanto quanto opiniática em relação aos *devidos comportamentos corretos* que cada sexo/gênero deve assumir. Ainda enfrentamos muitos preconceitos em relação aos gêneros em tantas novelas e livros que ainda são escritos nos dias atuais, não conseguindo desvincular a imagem da mulher como um *ser* submisso, delicado, sensível, dedicado à família e aos afazeres domésticos enquanto presenciemos o papel do homem sendo representado por um *ser* imponente, chefe, bruto, robusto e dono de todas as ações que remetem força e vigor.

Para finalizarmos esse capítulo, vale lembrar essa dicotomia entre os sexos que a escola trás/ trabalha. Podemos analisar as características sexuais femininas e masculinas que são impostas na sociedade (como discutimos anteriormente) e de como essas características estão (ou não) presentes nos ambientes escolares e como os docentes e discentes percebem essas diferenças.

É com base na ideia preconceituosa que se tem entre ser mulher e homem que não conseguimos desvincular a representação dos gêneros em seus *respectivos* e correspondentes sexos (PUPO; sd; p.2). É na escola que devemos dissociar o sexo do gênero e de seu comportamento *adequado*, fazendo com que a identidade sexual de cada aluno seja construída e não simplesmente imposta. Como reflete PUPO (sd; p. 2):

A escola, por sua vez, reflete o sexismo que trespassa toda a sociedade, reproduzindo, com freqüência, as estruturas sociais

e reforçando os preconceitos e privilégios de um sexo sobre o outro e colaborando para a construção da identidade sexual das meninas e dos meninos. É possível interferir nessa situação?

Acreditamos ser a escola um ambiente em que possamos modificar essa visão sexista que presenciamos todos os dias em nossa sociedade patriarcal. É nessa nova formação de docentes que acreditamos estar o futuro do *desvelamento* desses pensamentos sexistas, transformando os alunos, promovendo, assim, visões referentes a esse assunto e indagando-os sobre esses preconceitos e dicotomias de gêneros e comportamentos (PUPO, sd, p. 2). E, a partir desses novos questionamentos, os docentes tem a obrigação de trabalhar com seus alunos questões que envolvam a temática *gênero* e suas diferenças e preconceitos presentes em nossa sociedade. A escola precisa mostrar-se um ambiente que trabalha essas temáticas, trazendo para os estudantes questionamentos de “não acomodação” em relação a esse assunto, sem, obviamente, reproduzir discursos tradicionais, mostrando que há, sim, desigualdade de gênero ainda (PUPO, sd, p. 5).

4. INCLUSÃO E DIFERENÇA: NARRATIVAS DE MULHERES COM DEFICIÊNCIA EM ESCOLARIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

4.1 NÃO..EU NÃO TRABALHO.. EU SÓ ESTUDO..MAS JÁ TRABALHEI...NO COPA..⁶

Nesse capítulo iremos abordar relatos de histórias de vida de quatro mulheres (com idades entre 20 e 60 anos) que fizeram parte do grupo de estudo para a realização desse trabalho de conclusão. Foram realizadas inúmeras entrevistas, todas com mulheres com deficiências variadas, que estudam no CMET Paulo Freire. Destacamos aqui que, em alguns casos foi necessário realizar mais de um encontro para coleta de dados, onde todas as entrevistas foram realizadas no turno de aula das alunas. Vale lembrar, também, que essas entrevistas foram apenas um ensaio e não diretamente um retrato da vida dessas mulheres pesquisadas.

Começaremos, então, apontando apenas alguns tópicos marcantes de cada entrevistada, para, depois, analisarmos os dados obtidos. Esse trabalho de conclusão fora construído por uma aluna do curso de Pedagogia, que realizara seu estágio obrigatório de docência no CMET Paulo Freire e uma das entrevistadas fora sua aluna, abrindo esse capítulo justamente com essa aluna.

Amanda⁷ é uma mulher jovem, com 20 anos de idade, que tem uma deficiência intelectual. Ingressou no CMET desde o começo desse ano. Juliana é uma mulher trabalhadora, mas que é totalmente dependente de sua mãe (seus pais são divorciados e a aluna não tem muito contato com seu pai, que mora em outro estado), demonstrando falta de autonomia enquanto seu irmão (quem tem 18 anos de idade) é totalmente independente

Eu nunca saio de casa! Nunca! Minha mãe não deixa porque é muito..muito..muito perigoso né... Saio para o trabalho e volto.. e do colégio para a casa.. Ahhh!!! Meu irmão trabalha desde os 17,18 anos! Meu irmão já teve vários empregos! Vários! Meu irmão sempre trabalhou! Sempre foi independente!! Meu irmão sempre trabalhou,

⁶ Os títulos das seções de análise dos dados são frases das mulheres entrevistadas para este trabalho

⁷ Os nomes das mulheres foram alterados para melhor manter a privacidade.

sempre saiu sozinho! Nunca dependeu da minha mãe.. Ele vai em qualquer lugar! Ele sabe tudo,sabe tudo! Ele pode!Eu não.. Por causa que a minha mãe tem medo! Tem medo que um vagabundo pode me abusá! Nunca saí de noite sozinha! Nunca saí! Só com a minha mãe e meu padrasto.. E porque eu não gosto de saí sozinha.. muito perigoso..muito.. pode acontecê alguma coisa..Não saio nunca..nunca de casa..(Amanda)

Ela trabalha todos os dias, pelo turno da manhã, em um hospital de Porto Alegre como auxiliar de limpeza. Apesar de se dedicar muito ao trabalho, Juliana relatou que sofrera muito para poder conseguir sair sozinha, pois sua mãe não acreditava que fosse possível ela trabalhar fora de casa

Tipo, eu sempre quis trabalhar, mas minha mãe não dexava.. ahh porque tu é uma inútil e não sei o que.. Não sabe limpá uma casa, e não sei o que (falas da entrevistada referindo-se a sua mãe. (Amanda)

Além de Amanda, Beatriz também tem uma história parecida. Beatriz é uma mulher com 32 anos de idade, ingressa no Centro desde 2012 e também relatou um pouco da sua experiência fora da escola. Beatriz tem Síndrome de Down e mora com seus pais e seu gato e comentou que trabalha num colégio bem conhecido da Capital, como auxiliar de disciplina.

Eu estudo no CMET e to na T4. Sabe que eu trabalho no Santa Cecília, conhece? É um colégio beem grande.. Eu sô auxiliar de disciplina (Beatriz)

Já a entrevistada Carolina relatou que já trabalhou, mas que hoje em dia apenas estuda no CMET

Não..eu não trabalho.. eu só estudo..Mas já trabalhei..no COPA.. já trabalhei lá.. tinha professora.. La no COPA eu trabalhava de.. faze.. prendedores.. a gente botava nas caxa.. depois na lavanderia também.. tudo eu já fiz.. agora não trabalho mais.. só estudo aqui.. (Carolina)

Carolina tem 56 anos de idade e alterna sua moradia com suas irmãs, morando de mês em mês com uma irmã diferente. Carolina tem deficiência mental, comprometimento em sua fala e locomoção

Eu..eu moro de tempo em tempo com uma irmã.. Assim..quando eu menos espero elas

dizem..Ana..arruma tuas coisa que agora tu vai pra outra irmã..Ai..ai..ai..ai eu arrumo tudo e me mudo..Assim..de tempo em tempo.. quando muda a teemperatura..aí me mudo.. Pego as minhas coisa e vô pra outra irmã.. mas não me falta nada..não me falta nada.. (Carolina)

Por fim, a entrevistada Daiana é a mais velha do grupo, tendo 60 anos de idade. Cabe aqui relatar que a entrevista com Daiana foi bem complicada e tivera que ser realizada mais de uma vez. A aluna tem deficiência mental, afetando a compreensão na sua fala, não dando para entender muitas das suas frases. Ela não demonstrou muito interesse nas entrevistas, mostrando, ao mesmo tempo, emoção (quando relata sua história de vida) e desinteresse (onde, nas vezes que fora realizado as entrevistas com ela, a aluna não falava muito e perguntava a toda hora se já estava perto do intervalo). Atualmente, Daiana trabalha na mesma empresa em que a aluna Ana trabalhou por anos

Eu..eu tabalhu.. a não ser no Copa aqui di tardi.. que é assim.. eles pegam serviço das firma.. tem as mesas assim.. cheia de quadrinho na mesa.. ai bota numiro pra bota a quantidade..que precisa..ai a professora vem olhá pra vê como qui tá.. (Daiana)

4.2 TALVEZ.. QUEM SABE.. MAIS PRA FRENTE, TALVEZ ELA DEIXE MAS AÍ TUDO NO SEU DIVIDO TEMPO

Resolvemos escolher o *tópico trabalho* como ponto de partida para descrevermos um pouco mais a história de vida dessas mulheres com deficiência que hoje estudam na EJA e que conseguirem, de algum modo, sua *independência* financeira, mesmo que a maioria delas ganhe um salário simbólico e que não seja administrado pelas mesmas

E o dinheiro que eu ganho, quem toma conta é minha mãe! O cartão é meu, mas quem tira o dinheiro é minha mãe! E como é com senha, eu me confundo! Ai quem fica é ela. Ela vê quanto tem, tira aquele dinheiro, o resto que sobrar, eu ajudo em casa! Muitas vezes ela compra com meu dinheiro.. Ate ela recebe, ela usa meu dinheiro. O do meu irmão fica só pra ele gastá em balada e bebida! Ele chega a pedi dinheiro pra minha mãe, acredita? Ai com o meu dinheiro eu compro um lanche, um sorvete.. (Amanda)

Fora, a partir das falas a respeito da experiência de trabalho que cada uma teve em suas vidas que pensamos em trazer, aqui, uma escrita referente às suas independências (seja financeira seja como alunas e mulheres) e a partir disso, traçar escritas sobre suas vidas, suas dependências, suas dificuldades, desafios e superações que essas mulheres tiveram em suas trajetórias (particular e escolar).

Começamos, então, relatando um pouco da experiência de vida dessas mulheres, de como a família as influenciou para estarem onde hoje se encontram, das dificuldades que passaram e dos preconceitos sofridos.

Sabemos que a base familiar é essencial e é a partir dela que, muitas vezes, construímos nossas identidades. É com base no que vivemos e presenciamos que acabamos nos tornando quem somos. São os exemplos que temos dentro de nossas casas que impulsionam muitas de nossas ações (e reações também). E é a partir dessas vivências que conseguimos construir ciclos de amizades e companhias que nos é mais próximo. É como CORSO sugere:

Cada pessoa do grupo familiar tem seu mundo particular, frequenta grupos de afinidades, reuniões de trabalho ou amizade, práticas desportivas, culturais e seus *hobbies*. (2008, p.57-58)

Ou seja, mesmo que sejamos singulares, sempre haverá semelhanças dentro dos grupos familiares, onde iremos buscar afinidades conforme iremos necessitar. A família é um lugar de encontros, de convivências, de trocas de experiências de gerações diferenciadas. É aqui que adquirimos valores, educação e proteção de nossos entes.

Mesmo que a constituição de família venha sendo modificada (mães solteiras, pais solteiros, homossexuais), temos muito presente, ainda, a ideia de *família patriarcal*, ou seja, ainda vemos o homem como ser autoritário e dominante em relação a mulher e filhos. Segundo CASTELLES, 1998, p.173 *apud* Renata Rodrigues : *O enfraquecimento do modelo familiar baseado na autoridade/dominação contínua exercida pelo homem, como cabeça do casal, sobre toda a família.*

Podemos encontrar algumas semelhanças de constituição familiar em alguns dos discursos realizados pelas entrevistadas. E não só encontramos semelhanças nas constituições familiares como também vemos nos discursos praticados a influência das famílias em relação aos estudos dessas mulheres, a falta de incentivo que muitas tiveram ao longo de suas vidas.

Vemos esses (des)incentivos na fala de algumas mulheres, como no caso da Amanda, que acreditava não saber ler muito bem, afinal, sua mãe lhe dissera isso uma vez e essa ideia perpetuou em sua mente até o dado momento da entrevista

Não! Eu não consigo lê.. acho que tenho o racocino lento .. demoro um pouquinho pra lê.. demora um pouco pra mim aprende.. a minha mãe que falô né.. não sei.. (Amanda)

E não é somente na parte escolar que essa aluna fora desencorajada por sua mãe. Além de estar convicta em não saber ler, ela acreditou que não poderia trabalhar fora de casa

A minha mãe não deixava..ela achava que eu não ia sabê trabalhá.. que eu não limpava a casa.. que tu é uma inútil, como que tu vai trabalhar..não sei o que.. (Juliana refere-se a sua mãe) ... Ela nunca deixou eu trabalhar! Nunca!! Daí depois dos 16,17 anos me inscreveram no curso.. e eu jurei que ela nunca ia deixa eu trabalhar.. e ela deixou.. Aí eu venho pra cá.. pego ônibus e tal.. (Amanda)

Em apenas duas frases que Amanda relata na entrevista, conseguimos notar a falta de confiança e a desmoralização que sofria, mesmo que indiretamente, de sua mãe. Amanda não conseguira perceber que não houve muito incentivo para seu crescimento por parte da sua família, valorizando (e muito) quando sua mãe *autorizara* que trabalhasse fora de casa.

Assim notamos também o caso de Daiana, que relata não poder sair de casa sozinha, sendo totalmente dependente de seus familiares. Percebemos isso na conversa entre Daiana e Carolina, a respeito do título de eleitor e de como Daiana precisa da *aprovação* de sua família para circular pela Capital.

Coisa de votação? Isso eu nunca fiz.. isso eu acho que não tenho..nunca tive opsibilidade ora.. e eu não vô nos lugare sozinha..

Ana: elas não te levaram? Claudia: elas não deixa.. qualquer coisa elas fica preocupada comigo.. elas não me levaram.. Eu não posso saí sozinha de casa..sem elas.. não..não pego ônibus. (conversa entre Carolina e Daiana)

Além de presenciarmos em suas falas a opressão que algumas dessas mulheres, todas adultas, sofrem dentro de casa, notamos também a falta de escolha que muitas delas passam onde, em muitas diálogos realizados nas entrevistas, elas relatam esses fatos como algo *normal, como uma superproteção familiar*, como pudemos perceber na fala de Daiana, referente a alguns comportamentos que suas irmãs tem para com ela na casa

Vô pro quarto e le um livrinho.. eu não tenho.. não tenho.. perdi o custumi de ve novela.. a minha Irmã falô pra mim: tu levanta muito cedo. A melhor coisa que tu tem pra faze é de desliga da televisão. Aí então eu não vejo novela..só..só na sexta né.. que daí elas deixa porque no outro dia eu não tenho aula. E sabe.. elas tem razão.. é que daí fica muito tarde mesmo.. ai..ai eu deito e leio um livrinho (Daiana)

Metade das mulheres que participaram das entrevistas relatou que não possuem muita autonomia, mesmo todas sendo maior de idade. Quem *controla* suas vidas geralmente são seus familiares, seja mãe sejam irmãs e todas são tratadas como se fossem crianças, sendo totalmente dependente de seus familiares. Esse é um claro exemplo de Amanda, que relata sua total dependência de sua mãe

Não.. não pego ônibus sozinha..porque eu nunca saio de casa.. Eu nunca saio de casa! Nunca! Minha mãe não deixa porque é perigoso.. Saio para o trabalho e volto.. e do colégio para a casa..Ah! Eu saio com as minhas amigas.. que daí ela já conhece né.. ai ela deixa.. Assim..sozinha, não! Talvez.. quem sabe.. mais pra frente, talvez ela deixe mas aí tudo no seu divido tempo.. (Amanda)

4.3 A ESCOLA DA INFÂNCIA: FREQUENTES REPROVAÇÕES, ESPAÇO DE “NÃO APRENDER”

“Mas ai todo mundo começou com aquela coisa ahh tu não tem condições... ai eu parei..”

(Daiana)

O espaço escolar sempre foi um *tabu* para muitos alunos, seja pela dificuldade de inserção social nos grupos, seja por dificuldades escolares. A escola é um ambiente para troca de ideias, comunicação, crescimento, exposição, porém, são raras as pessoas que conseguem aproveitar esse meio para se relacionarem uns com os outros. Muitos ainda passam por dificuldades de se imporem perante o grande grupo (professores, funcionários, alunos).

O currículo escolar que temos em nossas instituições de ensino ainda são muito precários e conteudistas, visando apenas as notas de nossos alunos sem visar o crescimento dos mesmos. Muitas escolas acreditam ter de passar os conteúdos para, assim, estar formando alunos pensadores e formadores de opinião, preparando-os para o mercado de trabalho, porém, o que presenciamos, de fato, são alunos que saem inseguros das escolas, receosos e *programados* a responderem o que lhe são pedidos, não refletindo sobre o assunto, sem mencionar o número crescente de alunos desistentes ou mesmo repetentes, que acabam perdendo o interesse em estudar. É como KLEIN sugere:

[...] o currículo escolar se reestrutura para “dar conta” da aprendizagem de todos. Entre reestruturação, a reprovação tem sido uma prática posta sob tensão na escola, tanto pelos professores quanto pelos gestores escolares (2009,p.154).

São com esses currículos escolares (geralmente conteudistas) que a escola não se da conta que está priorizando apenas competências e não visando a singularidade e o andamento de cada aluno. Sendo assim, partimos agora para a visão que essas mulheres tiveram da sua vida escolar, das dificuldades, desafios, constrangimentos que muitas vezes passaram nas mais variadas instituições de ensino que frequentavam.

A escola visa, inevitavelmente, homogeneizar seus alunos, não abrindo espaço para aqueles que não estão no *ritmo certo* da sua turma (como se houvesse, de fato, um ritmo de uma classe inteira). A partir do século XX, esse

campo da homogeneização fora duramente criticado, principalmente pelo campo da psicologia (Klein, 2009). Infelizmente essa homogeneização ainda se faz presente nas instituições de ensino, excluindo os alunos, como percebemos nas falas de Amanda, quando se refere a sua antiga escola

*Renascença é um colégio especial ..ã.. Pessoas deficientes ai lá tem de todas as idade.. Tem de trinta, quarenta cinquenta.. a idade que tive.. 12,13,14.. não importa É.. tem umas que não são (deficientes).. é que tem um caderante.. é que se tu olhá, tem muitos muitos deficiente que não são .. É que tem .. da minha sala, ã... não tem ninguém doente lá.. tem alguns que.. é que tem tudo misturado, entendeu? É que são poucos alunos.. dez, trinta alunos.. não são muitos.. ai na minha sala, por exemplo, tem oito , nove.. só que não vem toodos, entendeu? Ai ela fazia chamada de todos aqueles alunos , que não vem todos praticamente.. uns tem dificuldade, outros não, uns tem dificultade de fala , dificuldade de anda, entendeu? Mas aí assim, quem aprendeu, aprendeu.. se não.. aí a professora passa o conteúdo e quem pego.. pego..Eu acompanhava tri bem.. menos né.. na leitura.. que era bem difícil.. mas matemática e química era bem rápido!
(Amanda)*

E não foi somente Amanda que teve dificuldades em “acompanhar” a sua turma. Nas falas dessas mulheres, notamos que todas tiveram dificuldades e preconceitos em continuarem seus estudos, devido as dificuldades que tinham e a falta de experiência de alguns docentes em perceber essas dificuldades. Daiana também conta um pouco da sua experiência escolar e da falta de incentivo que tivera tanto de sua família quanto da própria escola em que estudara

Eu acho que eu estudei um pouquinho.. quando..quando..quando..eu morava em Cachoeira, eu estudei um pouquinho mas ai todo mundo começou com aquela coisa ahh tu não tem condições... ai eu parei. Ai quando a minha mãe faleceu, a minha irmã telefono do serviço e me arrumo escola. . eu não entendi na hora.. achei que era uma festinha.. fui entende quando ela chego di noiti em casa..ela tinha conseguido escola pra mim.. era la no centro antes.. (Daiana)

Não muito diferente das outras mulheres, Beatriz nos relata como fora sua vida escolar, dos preconceitos que sofrera por ter Síndrome de Down e de

como fora desestimulada por alguns de seus professores a não continuar estudando

Sabe.. pessoas especiais como eu também tem direito de estudar.. Quando eu era pequena, todo mundo não me aceitava, sabe? Minha mãe ficou puta da cara com eles!! Naquela época não se entendia muito bem de crianças especiais assim, que nem eu, porque tu sabe né, eu tenho Down. As professoras não tinham paciência comigo e achavam que eu não podia aprender igual a qualquer colega meu. Minha mãe ficou bem triste. Mas sabe quando eu aprendi a ler? Foi no colégio especial, no Renascença. Foi bem difícil quando eu era criança, mas eu aprendi a ler! (Beatriz)

Além de terem passado por dificuldades e de serem desestimuladas e desacreditadas que poderiam aprender a ler e escrever, essas mulheres passaram por escolas regulares que não apostaram em seus potenciais, excluindo-as cada vez mais dentro desse meio. E fora, a partir dessas muitas exclusões e preconceitos que sofreram que elas percorreram dois caminhos: ou deixaram de estudar, ficando reclusas em casa ou foram estudar em escolas especiais⁸

Eu estudava antes, numa escolhinha.. ai como eu fiquei duente, eu tive que pará de estudá.. Eu não estudei muito..quando..quando..quando era criança..não sabia lê..Minha mãe veio de Santa Cruz, sabe.. aí ela trabalhava fora..arrumando casa.. Eu não fui pra escola, não.. ficava junto com a minha mãe..eu não aprendia.. achava tudo muito difícil (Carolina)

Consequimos, a partir de algumas falas dessas mulheres, perceber que elas abandonaram as escolas, para, simplesmente, ficar no ócio de suas casas, afinal, a escola não “estava preparada” para atender a esse tipo de aluno ou seja, vemos que muitas sofreram de uma “padronização” escolar ao qual, certamente, não faziam parte desse meio. Segundo GIORDANI:

A modernidade que preconizou a formação de uma cultura nacional conduziu à elaboração e à criação de padrões de alfabetização universais, numa perspectiva de cultura homogênea, onde as

⁸ Lê-se aqui *escola especial* como um centro que apenas atendia alunos com as mais variadas deficiências, sejam elas físicas, motoras, mentais. Hoje, o número de *escolas especiais* está diminuindo, visando proporcionar a inclusão desses alunos em *escolas regulares*

diferenças regionais e étnicas foram gradualmente sendo colocadas, de forma subordinadas ao padrão local. (2010, p. 194)

Ou seja, essa ideia de homogeneizar nossos alunos vem de anos atrás, sendo, ainda, muito presente em nossas escolas, onde nos é passado a ideia de uma sala de aula “perfeita” e que todos nossos alunos estejam no mesmo nível de aprendizagem mas como sabemos, cada aluno é singular e precisa ser respeitado o ritmo de aprendizagem dele. É por falta de “sensibilidade” (tanto da escola quanto da família) que essas alunas relataram ter sofrido inúmeras repetências (a maioria, na mesma série)

Estudei..hmmm... teve aquele.. aquele.. hm... lá no Hildo Gomes... eu fiz a segunda serie .. ai depois eu sai dali.. ai depois eu fui p Julinho .. que eu também estudei ali no Julinho. Hmmm e naquela época não era por nível, era salas divididas .. e depois eu fui pro.. como é o nome.. o Emílio Kemp.. não sei se tu conhece.. é longe.. ai passei pra segunda e dali não passei nunca mais.. aí já rodei varias vezes na segunda.. rodei sete vezes.. rodei sete vezes.. na primeira ou na segunda.. acho que foi na segunda.. não conseguia passar, entendeu? Eu não conseguia.. era trinta alunos na sala .. não conseguia.. é que a minha sala era isso aqui (ela mostra o tamanho da sala em que esta sendo realizada a entrevista, um espaço não muito grande) e a professora..ela não tinha paciência pra ensina, sabe.. ela ensinava uma vez e quem não fez, não fez.. entendeu? Era assim.. ai não consegui passar.. ai rodei..rodei..rodei.. Nem sei quantas vezes! Foi muitas..isso eu lembro (Amanda)

4.4 EU ADORO A ESCOLA PAULO FREIRE

Partimos agora para o último capítulo, fazendo referência ao espaço do CMET Paulo Freire na visão dessas mulheres, ou seja, iremos relatar um pouco a respeito do sentimento delas para com o local onde estudam atualmente, como a mudança das escolas especiais para o Centro foram significativas e marcantes para esse grupo

Eu tô gostando daqui.. Ninguém ta discriminando ninguém. Eu não olho pra eles. Eu tenho meus colega que eu fico perto..eu sinto bem aqui.. Nós

tinha tiatro.. Com o professor.. ai ele..ele..ele si aposentô e foi pra outra escola.. tem tiatro mas eu não quis ficá.. como ele saiu, eu não quis mais ficá aqui.. (Carolina)

Aqui podemos dizer que o sentimento de estar bem e sentir-se parte e pertencente ao Centro fora algo comum entre as entrevistadas, onde todas relataram com muito entusiasmo quando fora feita a pergunta de como elas se sentiam dentro do ambiente que atualmente estudam

Ahh eu gosto! Eu gosto daqui! Uma coisa que eu não sabia lê.. agora..agora..agora eu sei!! Eu sei!! as professora tri legal! Bah!! Tri querida! Eu me sinto numa boa! Todo mundo me trata bem! Me sinto bem! A escola..que eu era criança..eu..eu..eu não gostava..todo mundo ficava mi olhandu..Aqui no Centro a professora passa várias coisa legais! Ela ajuda eu e a Ana, né Ana? Porque só deve tê nós de T1..aí ela passa coisa diferente mas nos ajuda muito! (Daiana)

Nessa reflexão feita por Daiana, podemos notar que sua sala de aula é bem heterogênea e que sua professora consegue ter uma visão singular de cada aluno, propondo diferentes atividades, atendendo as necessidades de cada um. É como XAVIER propõe:

[...] os projetos políticos pedagógicos, os planos de estudos e os planos de trabalhos de cada professor ou professora devem ser pensados tendo em vista promover tal desenvolvimento. As áreas de conhecimento, as atividades pedagógicas precisam ser intencionalmente selecionadas e organizadas para permitir a consecução desse objetivo. (2004, p. 17)

Além de Daiana e Carolina, temos o relato positivo de Amanda, onde demonstra estar contente em ter trocado de ambiente escolar, afinal, a escola que estudara antes era um espaço que, segundo a autora, não pertencia a ela e não agregava mais conhecimentos inovadores, reconhecendo que no Centro, sua dedicação aos estudos é maior

Ah! Eu me sinto bem.. eu falo com a Taís, que é minha professora querida.. Eu pretendo fazê muitas amizadis, pretendo estudá.. pretendo fazê uma faculdade.. Pretendo tê a minha própria casa mas aí tem que estudá né..Mas aqui a genti estuda muito! Não acha que é fácil que não é! Eles puxam mesmo! Na minha outra escola era até difícil mas aí começo a ficá fácil porque eu já sabia tudo..Não era

mais novidade nada..tudo já sabia..Mas aqui..aqui eu gosto!Mas aqui é como se fosse minha casa! Aqui tem deficientes, mas deve ser de manhã.. de tarde tem alunos normal.. é especial que eles dizem né.. de noite não tem nenhum aluno especial! Aqui todo mundo é esperto! Todo mundo sabe lê! Sabe escrevê! Sabe tudo!! Tem que estudá! Pra ter um futuro na vida! Eu quero fazê faculdade, casá , tê filhos, quero estudá sobre o corpo das pessoas, quando ela morre, acho interessante ouvi isso..(Amanda)

Para finalizarmos esse capítulo, trouxemos uma das falas mais emocionantes desse grupo de mulheres, a de Beatriz que se demonstrou muito emocionada ao relatar do espaço em que estuda, trazendo considerações bem marcantes e mostrando-se satisfeita e pertencente a esse espaço educacional que é o CMET Paulo Freire

Eu adoro a escola Paulo Freire!! Mas sabe que eu gosto de matemática! Ninguém gosta de matemática porque acha que é difícil, mas não é! E adoro artes também!! Sabe.. Eu não gosto de geografia.. Estamos estudando mapas. Mas aqui é muito melhor que qualquer escola que eu estudei e sabe por quê? Porque aqui ninguém ri de mim, ninguém me discrimina só porque eu sou Down.. Aqui todo mundo é igual e eu aprendo muito aqui!Essa escola é a melhor! E sabe.. Aqui têm vários deficientes também.. Não é só eu não! E todos são amigos de todos! Na minha turma, tenho vários amigos! As vezes a gente briga mas é normal né? Eu não trocaria o Paulo Freire por nenhuma outra escola! Me sinto muito bem aqui! (Beatriz)

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho, muitos conceitos foram analisados, revistos e atualizados. Trabalhar com termos referentes às políticas públicas, leis e nomenclaturas relacionadas à inclusão foi algo bem inovador para mim, afinal, todo assunto que abrange essa temática não é algo simples e de fácil compreensão. Mas não somente as políticas de inclusão foram temas complexos. As questões sobre família, gênero e mulher é algo que demanda muitas reflexões, são campos onde há contradições e diversas opiniões uma vez que estas temáticas provém, não somente de cunho teórico, mas de experiências pessoais.

No princípio da construção desse trabalho acreditou-se que seria desenvolvido algo com uma temática mais voltada somente para a inclusão, assunto de pouco conhecimento da autora, porém, ao longo da caminhada, com a diversidade de materiais para a pesquisa, houve mais afinidade entre o que buscava escrever e o material empírico.

Resolvemos, então, unir temas que contemplassem as áreas de inclusão e de gênero, assuntos que foram reparados durante a prática docente do curso de Pedagogia, instigando a realização de uma metodologia de pesquisa que contemplasse um caráter qualitativo e quantitativo através de entrevistas realizadas com um grupo de mulheres deficientes do CMET Paulo Freire.

Muitos questionamentos foram postos em pauta antes mesmo de serem realizadas as entrevistas, mas que foram sendo respondidas e desmistificadas através das falas dessas mulheres. Algumas dúvidas surgidas foram: Será que essas mulheres estarão dispostas a contar sobre suas vidas? Como será que elas enxergam a educação? O espaço onde estudam seria realmente um lugar de acolhimento para elas? Felizmente essas dúvidas (entre tantas outras que surgiram ao longo da escrita desse trabalho) foram sendo respondidas com as ações e comportamentos que elas tiveram perante as entrevistas realizadas.

Esse trabalho fora uma tentativa de trazer para o leitor uma aproximação (e até mesmo uma identificação) no que se refere ao espaço escolar, que para muitos, é um ambiente de tensões (psicológicas e sociais), tornando de suma importância as entrevistas realizadas com essas mulheres afinal, nada mais “tocante” do que transcrever falas de alunas que passaram por situações delicadas ao longo de suas vidas escolares.

Esta pesquisa foi um levantamento de dados, a fim de se observar e analisar narrativas somente com mulheres com deficiência, oportunizando aprendizagens através dessas experiências de vida retratadas ao longo desse documento.

Ao final desse trabalho, conclui-se que as temáticas desenvolvidas aqui são muito significantes na área da educação, afinal, trabalhar com questões que envolvem a educação de jovens e adultos, juntamente com questões

referentes às mulheres com deficiência abriu um importante espaço para discutir esses temas transversais à educação. A pesquisa desenvolvida no corpo desse trabalho fora algo muito prazeroso, tornando uma escrita agradável de ser realizada, ampliando, assim, diversos conhecimentos no que faz referência a área da inclusão e da história da EJA.

Tendo em vista toda a pesquisa bibliográfica realizada, juntamente com as entrevistas, posso afirmar que o currículo escolar é atravessado por inúmeras questões que nele não estão descritas, que o *currículo oculto* deve ser “visto” e repensado já que questões como as certezas e incertezas, sentimentos, vivências e convivências compõe o ser educando, que nessa pesquisa, são mulheres e deficientes.

REFERÊNCIAS:

AGUIAR, Raimundo Helvécio Almeida. Educação de Adultos no Brasil: políticas de (des)legitimação. Tese de Doutorado. Orientação Lúcia Mercês de Avelar. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 2001

CARVALHO, Rosita Edler. Educação Inclusiva: Com os pingos nos "is". Porto Alegre, Ed. Mediação, 2005

CORSO, Diana L.; CORSO, Mário. A Psicanálise na Terra do Nunca: ensaios sobre a fantasia. São Paulo, Artmed Editora S.A, 2011

DI PIERRO, Maria Clara; JOIA, Orlando; RIBEIRO, Vera Masagão. Visões da educação de jovens e adultos no Brasil. Cad. CEDES, Campinas, v. 21, n. 55, Nov. 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-326220010003_00005&lng=en&nrm=iso acesso em 7/9/14

FERREIRA, Aurélio Buarque de H.(2010) Novo Dicionário Eletrônico Aurélio versão 7.0 © 5ª. Edição do Dicionário Aurélio da Língua Portuguesa.©2010 by Regis Ltda. Edição eletrônica autorizada à POSITIVO INFORMÁTICA LTDA

FREYRE, Gilberto. Casa-Grande & Senzala, São Paulo, Global Editora e Distribuidora Ltda, 2010

GIORDANI, Liliane Ferrari. A Educação Inclusiva de crianças, adolescentes, jovens e adultos: avanços e desafios. Vitória, Ed. EDUFES, 2010

HALL, Stuart; WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: A perspectiva dos Estudos Culturais; Rio de Janeiro; Ed. Vozes, 2000. Tomaz Tadeu da Silva (org).

LASTA, Leticia Lorenzoni; HILLESHEIM, Betina. Políticas de Inclusão: gerenciando riscos e governando as diferenças, Santa Cruz do Sul, Ed. EDUNISC, 2011. Adriana da Silva Thoma; Betina Hillesheim (org)

MANFREDI, Sílvia Maria. Política e Educação Popular. 2ª ed., São Paulo: Ed. Cortez, 1981.

MEDEIROS, Maria do Socorro de Araújo. A Formação de Professores para a Educação de Adultos no Brasil: da história à ação. Palma de Maiorca: Tese de

Doutorado pela Universitat de les Illes Balears, 1999.

OLIVEIRA, Edna Castro de. A Educação Inclusiva de crianças, jovens e adultos: Avanços e desafios, Espírito Santo: Ed: EDUFES Vitória, 2010; Sonia Lopes Victor, Rogério Drago e José Francisco Chicon (Org.)

VEIGA-NETO, Alfredo. A educação e a inclusão na contemporaneidade, Boa Vista, ED. UFRR, 2008. Cinara Franco Rechico e Vanessa Gadelha Fortes (org).

XAVIER, Maria Luisa M. Escola e Sala de Aula- Mitos e Ritos: Um olhar pelo avesso do avesso. Porto Alegre, ED da UFRGS, 2008

<http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art05_38.pdf> acesso em 10/09/14

<http://www.spm.rs.gov.br/upload/1407514791_Manual%20para%20uso%20n%C3%A3o%20sexista%20da%20linguagem.pdf,> acessado em 6/10/14

<<http://www.educacao.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espacoetica/WEBARTIGOS/questao%20de%20genero%20na%20escola.pdf>> acessado em 25/10/14

<http://peei.mec.gov.br/arquivos/politica_nacional_educacao_especial.pdf> acessado em 13/08/14