



Revista Educação Especial

ISSN: 1808-270X

revistaeducacaoespecial.ufsm@gmail.com

Universidade Federal de Santa Maria

Brasil

Dieter Stobäus, Claus; Genro Bins, Katiuscha; Mouriño Mosquera, Juan José  
Adulterez e deficiência mental na educação inclusiva  
Revista Educação Especial, vol. 25, núm. 43, mayo-agosto, 2012, pp. 291-303  
Universidade Federal de Santa Maria  
Santa Maria, Brasil

Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=313127405009>

- Como citar este artigo
- Número completo
- Mais artigos
- Home da revista no Redalyc

redalyc.org

Sistema de Informação Científica

Rede de Revistas Científicas da América Latina, Caribe, Espanha e Portugal

Projeto acadêmico sem fins lucrativos desenvolvido no âmbito da iniciativa Acesso Aberto

## Adulter e deficiência mental na educação inclusiva

Claus Dieter Stobäus\*  
Katuscha Genro Bins\*\*  
Juan José Mouriño Mosquera\*\*\*

### Resumo

O presente artigo revê a informação contida na Dissertação de Mestrado de Bins e discussões com seu orientador (Stobäus) e com Mosquera, centrando em interfaces entre Educação Especial/Inclusiva, mais especificamente aspectos da constituição do adulto deficiente mental e suas aprendizagens, na modalidade de ensino de Educação de Jovens a Adultos (EJA).

**Palavras-chave:** Educação especial; Inclusão; Educação; Deficiência mental. Adulter.

### Adulthood and mental illness in full inclusion

### Abstract

The article reweaves the information included in Bins' Master Dissertation discussions with his guide Stobäus) and with Mosquera, centered in interfaces between Special Education and Full Inclusion, more in direction of the constitution of adult with mental deficiency and the relationship with learning, at the modality of teaching at Adolescent and Adult Education.

**Keywords:** Special education; Full inclusion; Education; Mental illness; Adulthood.

\* Professor Doutor da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

\*\* Doutoranda do programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

\*\*\* Professor Doutor em educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUC-RS), Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

## **Introdução**

No texto refletimos, sobre dois aspectos: a Deficiência Mental e a Educação de Jovens e Adultos na Educação Especial/Inclusiva, preferindo utilizar a nomenclatura sujeitos adultos deficientes mentais, partindo da Dissertação de Mestrado de Bins (2007), um estudo de caso com nove alunos deficientes mentais em EJA, cujo Referencial Teórico aprofunda em desenvolvimento da Vida Adulta, aprendizagem em EJA, lembrando aspectos do desenvolvimento neurológico e comprometimentos neurofuncionais e sociais, em um contexto escolar.

## **Os sujeitos da pesquisa**

A escolha dos nove sujeitos da pesquisa foi intencional, baseada em critérios de seleção pré-estabelecidos, jovens adultos deficientes mentais acessíveis, de classe popular, provenientes de frequentando Laboratório de Aprendizagem escola de Educação de Jovens e Adultos, em Porto Alegre, através de prontuários, entrevistas em 2007 com seus pais.

Como síntese descritiva dos participantes, salientamos algumas de suas características, partindo de relatos e observações, preservando-os ao utilizar nomes fictícios: Rota, Gean, Jefe, Rui, Suzi, Vivi, Aline..

## **Compondo o contexto psico-social**

Abordamos e direcionamos nossas reflexões especificamente sobre o adulto deficiente mental, assim configurado não somente pela idade cronológica, pois não necessariamente tem correspondência ao que denomina-se idade mental, porém mais como psico-social, no sentido de que, com escuta e análise, conseguimos realizar uma melhor leitura da sua realidade, sem pretender analisar aprofundar psicologicamente. Refletimos, também, sobre a contextualização e como constituem-se estes adultos deficientes mentais na EJA.

Pré-conceitos formados ao longo da história do desenvolvimento humano sobre deficiência mental impedem que sejam reveladas qualidades e possibilidades individuais, mormente quando deficientes. Seguidamente transformados em generalizações preconceituosas, fica muito difícil compreendê-los como sujeitos capazes de pensamento concreto, ação, desenvolvimento, constituindo-se adultos, sem necessariamente estarem em lugar secundário, possibilitando-lhe efetivarem-se concretamente a partir de mediações e co-gestão.

Sua falta de questionamentos e poucas vivências são acentuadas socialmente ao não oportunizar-se socialização plena, apoiada e mediatizada, causando uma discrepância sobre significações enquanto seres adultos, pensamentos sobre si mesmos, muito mais porque estagnam em vontades do que em suas capacidades, impedido reflexões sobre que consideram adulto, seus

direitos e deveres, que tarefas devem/conseguem desempenhar, que diferencia-os de criança/adolescente. Aproveitamos para resgatar algumas das suas falas.

Vivi diz que “criança não, eu me acho adulta. Tem gente lá no meu serviço que me chama de criança, criança são vocês, eu sou adulto. Amadureci, cresci, sei o que é certo e errado, sei fazê as coisa que minha mãe pede”. Alguns deles consideram-se adultos, porque sentem-se fisicamente diferentes de crianças, ao não gostarem de ser tratados como ‘criança’, mas não conseguem efetivamente diferenciar-se.

As ambivalências, contextualizadamente, possibilitam que pessoas à sua volta acabem por realmente infantilizá-los, ao considerá-los incapazes, preservando-os de atividades como poder pensar, refletir e enfrentar questões de limites e ações mais socializadas.

A superproteção faz com que não vivenciem etapas importantes, favorecendo uma não-progressão/regressão em suas capacidades/habilidades, que seriam possíveis e necessárias se tivessem a oportunidade de reconhecê-las com ajuda mediatizadora de cuidadores/docentes e seus familiares.

Não é desejo aqui criticar e culpabilizar sua família. Assim aprenderam e querem apenas (super)protegê-los e acabam impedindo-os de aprender. São situações mais amplas sociais com valores excludentes, por desconhecimento, não clareza de limitações, necessárias socialment e não reconhecimento das potencialidades.

Um exemplo explícito é relatado por Vivi sobre o conflito com seu familiar, “tu nunca mais me chama de doente, eu não gosto que ninguém me chame de doente, [...], mas tu não sabe te virar sozinha. Se eu não sei me virar sozinha porque tu não faz algo para me ajudar”, solicita respeito, mas pede ajuda.

Rui complementou, “mas é claro que sei me virar sozinho, já sou adulto!”

Sem conseguir resolver conflitos/dificuldades em contextos familiares/sociais, são culpabilizados/infantilizados, impedidos de vivenciar etapas evolutivas necessárias ao desenvolvimento, através do contato/troca/convívio com o outro e de seus familiares/docentes.

Bollazzi (2006, p. 50) afirma que:

A concepção de que as pessoas com deficiência mental, como seres que crescem que chegam à condição de adultos tem significado um grande esforço para os pais. É mais fácil acreditar que são eternas crianças,

que não devem enfrentar e tomar decisões sobre suas vidas, os pais é que devem decidir e atuar por eles. Hoje [...] ainda estamos situados a uma transcrição paradigmática, entre o paradigma médico do deficiente, de que 'não pode' e o paradigma de direito, 'de poder fazer', o que é condição para que possam ser e atuar.

Partindo da leitura-escrita, acreditam que conseguirão realizar 'sonhos', tornar-se adultos mais participativos, seguros e independentes. Esta vontade de evoluir aparece na fala de Gean, "não tinha amigos aqui, depois que eu aprendi comecei a fazê, eu não falava com ninguém, tinha vergonha, sou muito emotivo".

Rui relata estar aprendendo, modificou sua maneira de relacionar-se, relatando: "agora que eu tô aprendendo, mudou bastante meu comportamento, meu modo de agir com as pessoa, amizade com todo mundo, no meu trabalho mudou bastante também". Possibilita que tente construir seus próprios caminhos.

Mosquera (1987, p. 85) destacava que desenvolvimento adulto ocorre partindo da "[...] interação de pessoas no que diz respeito às suas estruturas ou aos seus produtos decorrentes de respostas e tendências, que abrem caminho para as formas de comportamento e enriquecimento de si". O adulto com deficiência mental, a pesar de falta de vivências e auto-aprendizagem, no sentido de poder realmente refletir sobre si mesmo, aponta para impossibilidade de constituir-se na intersubjetividade, na interação com a família e a sociedade, ao não reconhecerem-se como concretamente capaz de aprender, desenvolver-se cognitiva, social e subjetivamente, refletindo sobre suas capacidades/possibilidades.

A educação de pessoas deficientes mentais adultas deveria ter como objetivo básico proporcionar-lhes inserção/participação mais ativa socialmente, adquirindo maior autonomia.

Formar para a vida adulta é possibilitar vivências harmoniosas de aspectos corporais, intelectuais, afetivos e sociais, via auto-conhecimento. Como já bem disse Mosquera (1987, p. 85),:

Como o desenvolvimento existe desde o nascimento até a morte, a maneira mais aberta de entendê-lo pressupõe não apenas a pessoa em si, mas todo um contexto no qual se situam outras pessoas e padrões culturais. Seguindo este critério podemos dizer que o desenvolvimento de formas de vida ou também o acanhamento são decorrentes ou de situações favoráveis ou de situações adversas.

Torna-se imperativo respeitá-los, respeitando diversidades e permitindo construção de consciência crítica. A educação do adulto deficiente mental, como afirma Pinto (1997, p. 86), "*deve partir dos elementos que compõem a*

*realidade autêntica do educando, no seu mundo de trabalho, suas relações sociais, suas crenças, valores, gostos artísticos”.*

Para sua inclusão efetiva deve desenvolver lecto-escritura, possibilitando construção de estratégias para evoluir em descrições/memorização de vivências/experiências. À medida que conflitos existentes forem sendo resolvidos, contextualizadamente, haverá enormes possibilidades de reflexões por menorizadas, construção lógica, incremento de pensamento subjetivo.

### **Auto-imagem e auto-estima: Permanente auto-superação**

Entendemos que estruturação de auto-conhecimento da pessoa deficiente mental pode ser ambivalente e problemático, consequentemente influenciaria sua auto-imagem/auto-estima.

Esclarecendo (MOSQUERA e STOBÄUS, 1984), auto-imagem é como vejo-me, um instantâneo pessoal, portanto é a imagem que tenho de mim mesmo, deve ser a mais real possível, sem distorções. Auto-estima é quanto gosto de mim mesmo, o quanto me aprecio, com meus defeitos e vicissitudes, também de modo real. Constroem-se dos comentários externos, sobre o que outros dizem-me que sou e do meu auto-reconhecimento, contextualizadamente. São consideradas ‘normais’ quando são o mais real possível, sem distorções.

O processo de vivências em determinada família e em contexto social, que são únicos e são vivenciados pelo sujeito deficiente mental desde seu nascimento, tem como consequência a construção, muitas vezes, de auto-imagem abaixo de suas capacidades e possibilidades, ou até mesmo são irreais, podendo ser por superproteção e dependência constante, assim, a estrutura social prejudica o desenvolvimento pessoal. Então o próprio sujeito deve auto-superar-se continuamente.

Disse Rui: “na minha infância eu fui muito ‘execuído’ [parece ser excluído], eu tentava achar escola que tivesse pessoas com os ‘mesmo’ problema que eu e não conseguia... eu tive, eu tenho dêfi..., é que eu tenho passe livre sôra, as pessoa tinha preconceito”.

Jefe disse: “[...] eu aprendo com muita dificuldade, não é fácil, eu tomava remédio... eu tômo... eu era assim [...], também tive esses ‘problemas’ assim, convulsões, estabilizou, mas dava sono... questões assim ó, eu sempre tive vontade de aprender”.

Rita falou: “eu me esforço, puxo pela cabeça [...] vô fica burra [...]. Minha mãe me incomoda toda hora, quero me concentrar no colégio e não consigo”.

Pomos ver aqui conflitos e dramas na auto-construção, dependendo evidentemente da capacidade neurofuncional, mas principalmente da atitude familiar/social, permeado de negativismo, angústias e sentimentos de culpa. Medo e superproteção geram conflitos e levam a isolamentos. Dizia Mosquera (1987, p. 51):

As condições de vida cotidiana e as avaliações culturais exercem uma forte influência sobre a auto-imagem pessoal. Sabe-se que a sociedade exerce forte influência sobre os tipos de comportamento de cada indivíduo elabora no decorrer de sua existência [...], se entre uma ocasião e outra o indivíduo não pudesse ser reconhecido como uma pessoa mesma, nenhuma auto-imagem social poderia lhe ser construída.

Como bem vimos, apontavam aspectos mais negativos que positivos sobre si mesmos, mostrando terem afetada sua auto-imagem e auto-estima, possivelmente por familiares com AIAE mais irreais/baixas, talvez por sentimentos de impotência, culpa, desconhecimento, pois são também vítimas do social, pela hostilidade externa.

Desenvolvimento e aprendizagem estão diretamente relacionados com AIAE. O indivíduo traz para a escola sua realidade e conhecimentos de vida. Lá, para que ocorra a construção de níveis positivos de auto-imagem e auto-estima, provocadores reais de sentimentos positivos, necessita-se motivar muito o sujeito, a partir de sua individualidade/potencialidade.

Vygotsky (1999) aborda sujeitos deficientes mental não podem ser lembrados pelos seus feitos negativos, do 'faltante'. Devem ser vistos a partir de seu potencial e suas possibilidades. Isto é possível quando aprender a reconhecer-se, no seu grupo social, não subestimando-se.

Todo o conhecimento torna-se inovador e possível quando ocorre a partir da prática efetiva. Fala Jefe, auto-criticando-se sobre seus erros/limitações: "foi jogando com esses erros que eu comecei a aprender, essas vivências que eu passei. Quero alcançar meus objetivos, quero fazer contas, melhora na leitura e escrita, remover as barreiras que tem me atrapalhado".

Portanto, o processo desta construção positiva inicia-se muito cedo, depende das inter-relações estabelecidas em família, segue na escola, depois na vida em relações interpessoais, positivamente estabelecidas, é gradual, devendo respeitar temporalidades e singularidades.

Stobäus (2005, p. 12) comentava que:

Não podemos pedir para alguém, pelo menos de imediato, que é 'pobre' em vivências, convivências e em experiências, que analise ou sintetize situações complexas,

com várias inferências e deduções, nexos para outros campos de conhecimento e de outros ambientes, a novas combinações sociais e emocionais mais difíceis.

### **Jovem/ adulto deficiente mental e inclusão social**

Relações sociais saudavelmente estabelecidas e contextualizadas são fundamentais para desenvolvimento e aprendizagem. Fala Aline que a escola parece ser o único ambiente social em que interage, na oficina de teatro, “[...] é bom, ensaiá, sentá conversá, vê o que tá certo o que tá errado, contá uma história, arrumá as coisa, decorá, falá com os colega”. As interações sócio-culturais e vivências em espaços sociais diferenciados e sua aceitação como pessoa permitiu pensar, aprender, construir sua subjetividade.

Vygotsky (1999) direciona desenvolvimento do pensamento partindo mediadamente, inicialmente do social ao individual, internalizando-se o socialmente aceito. Infelizmente, a sociedade ainda fragmenta desenvolvimento/aprendizagem em pessoas diferentes/diversas, obstaculizando seu desenvolvimento, quando ‘obrigadas’ a frequentar ‘escolas (para) especiais’, *estacionadas na escola!* São praticamente desestimulados seus avanços, utilizando elementos da Educação Infantil para aqueles adultos com deficiência mental. Não atentando para vontade/volição de aprender, comprometimento com a tarefa, apoios possíveis ao *con-viver* com pares e mediatizadores.

A educação é necessariamente social, mas sendo educação social não deve refletir preconceitos para com sujeitos deficientes mentais.

Diz Jefe, sobre exclusão e menosprezo pelo analfabetismo, “bom, existe o lado do preconceito, preconceito com as pessoa que não sabem lê e escrevê. Não sabe lê vai varrê rua, vai sempre tê um lado assim, ou se cai na simpatia de uma pessoa. Se caí na simpatia tá tudo bem, se não caí, cai no lado do preconceito”.

Com ‘impossibilidade de lecto-escritura, a escolarização/alfabetização destes alunos ‘especiais’ não chega a ser processo de inserção social. Aprender em concreta inclusão social é aceitar a diversidade como fator diferenciador, de origem natural/social, exigindo respostas educativas integradoras/inclusivas, metodologicamente contextualizados, possibilitadores de aprendizagem, partindo de reais conhecimentos e experiências, avaliados em função dos progressos/processos realizados sobre elas, de modo constante, e bem documentado.

### **Repensando o adulto deficiente mental: Direito a ser diferente**

A estrutura da personalidade adulta vai sendo constituída através de vários fatores interligados, interconectando dinamicamente aspectos bio-psico-sócio-cognitivo-espirituais, entre outros, buscando ‘certo grau’ de maturidade,



para entendimento e resolução de problemas, independência e compreensão das regras existentes na sociedade, em direção à auto-realização, transformação social e moral, relacionamentos afetivos estáveis, ações e critérios ante sua vida pessoal e comunitária.

Implica ser e aceitar o diverso e diferente, pois todos somos únicos e irrepetíveis. Tanto que Mosquera (1987, p. 34) disse que “[...] a ação do homem se revela através desse emaranhado delicado que está composto por valores, atitudes, crenças e intenções, que formam uma das bases estruturais da personalidade humana que caracteriza, especialmente, o homem adulto”.

Abordar as características do adulto Deficiente mental não é tarefa fácil, já que muitos são judicialmente interditados pela família, portanto não conseguem vivenciar auto-aprendizagem e motivação para a realização de vida estável, possibilidade até de matrimônio e vida sexual ativa. Sendo socialmente muito estereotipados e limitados, não existe uma ‘pressão’ saudável para que possam desenvolver uma ‘personalidade adulta’. Pelo contrário, parece que a sociedade considera-os cronologicamente já adultos, mas mentalmente e biologicamente ainda crianças. São ‘tolerados’, vistos como ‘coitados’, considerados e tratados como totalmente dependentes e que seus comportamentos devem estar represados/reprimidos para aceitação de normas, ‘inativando’ estímulos sexuais, para que possam conviver de forma mais ‘apática e dócil’ socialmente. Vygotsky (1999) afirma que o deficiente mental não deve ser visto como alguém menos desenvolvido, mas é alguém desenvolvido de outro modo.

Outro aspecto essencial para o adulto deficiente mental é a possibilidade de emprego/trabalho, que torna-se, fator positivo para a transição à idade adulta. Poucos são os programas que facilitam esta transição e acesso ao mundo laboral, realizando ações pró-ativas concretas. O dever da sociedade é proporcionar-lhes oportunidades para irem em busca do seu ‘máximo potencial’, a compreenderem seus direitos e deveres como cidadãos, em casa, na escola e no trabalho. Para que isto aconteça, indo ao encontro do que Vygotsky (1999) já abordava no início do século passado, devemos atribuir enorme importância à mediação sócio-cultural, fornecendo ferramentas/símbolos (elementos presentes no ambiente humano impregnado de significado cultural) que auxiliem a mediar a relação indivíduo-mundo, provocando potencialmente o desenvolvimento de seus processos mentais superiores.

### **Inclusão: necessidade ou utopia?**

A inclusão é tema muito presente nos meios educacionais, ainda atualmente. Tentemos refletir sobre a aprendizagem como processo possibilitador de inclusão social efetiva de adultos deficientes mentais, entendendo a contextualização e conhecimentos teóricos sobre inclusão, lembrados aqui a partir dos elementos encontrados na pesquisa de Bins (2007). Cabe discutir um pouco mais o que seja uma Educação Inclusiva.

A Educação Inclusiva parte do princípio de que a Educação não circunscreve a escola, é muito mais que atividades que realizam-se nela, implicando todos agentes sociais (famílias, bairros, meios de comunicação...).

Para Calvo de Mora (2006), é direito de todo aluno de adquirir aprendizagem profunda (entendendo aproximação/compreensão da sua realidade), além do direito de receber Educação, de acordo com suas necessidades individuais de aprendizagem e a primeira ação para o desenvolvimento da Educação Inclusiva é a chamada participação das famílias como atores interessados em resultado escolar positivo.

Gostaríamos de citar Echeita e Sandoval (2002), que dizem que, para progredir em direção a uma Educação Inclusiva, devemos seguir as seguintes propostas:

- Inclusão é atitude de profundo respeito pelas diferenças e compromisso com a tarefa de fazer delas oportunidade para desenvolvimento e aprendizagem.
- É necessária mudança profunda desde uma perspectiva sistêmica.
- Devemos adotar perspectiva sócio-interativa, não *limitando* alunos com dificuldades de aprendizagem, pensando sobre obstáculos que impedem participação/aprendizagem, como no caso do adulto deficiente mental.
- Devemos desejar, para todas as crianças, jovens e adultos (especialmente para aqueles mais desfavorecidos), o que qualquer um desejaria para seus filhos.
- Devemos procurar transformação contextual escolar, desenvolvendo estratégias/métodos que permitam enriquecimento/aceleração para êxitos.
- Este enriquecimento passa pela participação maior de adultos na aula, mesmo sem ser professores, para que possam colaborar com a situação de inclusão.
- É necessária promoção do sentimento de coesão e pertença por cada membro da comunidade escolar, para isto é imprescindível a participação ativa.

Para uma melhor Educação Inclusiva, faz-se necessário entender as denominadas comunidades de aprendizagem, que definem-se como projeto de transformação sócio-cultural de um determinado centro educativo, para conseguir uma sociedade de informação para todos, fundamentada na aprendizagem dialógica, mediante educação participativa da comunidade, concretizando-se em todos os espaços, mais nas aulas.

Gostaríamos, ainda, de dizer que a aprendizagem dialógica é um pilar fundamental das comunidades de aprendizagem, comentou Mosquera (2008), já que permite Educação e formação dos alunos em conteúdos e estratégias que tornam-as mais atualizados e competitivos para a sociedade de informação na qual vivemos, podendo também ajudar o deficiente mental adulto a progredir de maneira mais rápida, significativa e segura. Todas as pessoas influem na aprendizagem e, conseqüentemente, deveriam planejar em conjunto ações inclusivas, chamando a atenção de que todos somos co-responsáveis.

Apontaríamos princípios pedagógicos das comunidades de aprendizagem como possíveis dinâmicas de inclusão. O primeiro princípio é a participação, que implica que professores, alunos e familiares trabalhem em conjunto sobre o problema/ação que deseja-se desencadear, lembrando que sala de aula é espaço para o qual confluem todos os agentes educativos da sociedade. A segunda característica é a centralidade na aprendizagem. Trata-se de obter que todos alunos (crianças, adolescentes, adultos) desenvolvam ao máximo suas capacidades, sem que condições sociais externas minimizem os resultados desejados.

Outras características são as expectativas positivas, partindo-se da idéia de que alunos têm mais capacidades que aquelas normalmente utilizadas. Por isso, os objetivos deveriam ser os máximos possíveis, pretendendo-se desenvolver seu potencial mais avançado. O último princípio é progresso permanente, para isto é necessária avaliação contínua e procura da transformação de expectativas de melhores resultados, dentro e fora da comunidade.

Voltando ao nosso tema, podemos dizer que, na escola pesquisada por Bins (2007), os alunos que freqüentavam o laboratório de atividade, durante o horário em que foram realizadas as observações eram todos com necessidades educativas especiais, constatando-se que convivem e estabelecem amizades apenas entre pares e não com todos os demais alunos. Naturalmente, destacamos que aqui cabe estabelecer uma maior interação e desenvolvimento crítico. Já seus professores, com suas angústias em relação à inclusão, seu presente 'mal-estar docente', ao relatarem, em comentários complementares, não estar tão bem preparados para trabalhar com diferença e na diversidade, com preocupação com horários, assiduidade/pontualidade, comprometimento com tarefas, auxílios extra-classe, especialmente de familiares destes alunos, de como ensinar seus alunos, o que devem aprender versus o que aprendem, de que forma poderiam evoluir mais, tudo isto parte de reais necessidades individuais docentes a serem atendidas.

Alguns desconhecem até as leis sobre o processo de inclusão, sabem que existem, mas não conhecem-as para organização, viabilização e aplicabilidade. Não encontram ambiente formal (ou informal) para escuta, para dirimir apreensões e esclarecer dúvidas, ou para estimulá-los e encorajá-los a seguir, nem de educação continuada ou treinamento em serviço. Este aparente (quem sabe real?) mal-estar docente foi bem relatado em nossos trabalhos,

inclusive sobre professores da Educação Especial, revertido para o bem-estar, através de apoios, destacados por Mosquera e Stobäus (2007).

Práticas que não despertam interesse do aluno ou sem adaptações às necessidades/possibilidades, longe da realidade deles, com certeza não vão produzir aprendizagens significativas. Algumas vezes parece que professores buscam 'uma receita ou fórmula específica' (quando não mágica) para incluir sujeitos deficientes mentais. O processo de inclusão torna-se então utópico e falso, irreal. Na verdade, parece mais um real pedido de ajuda, do que propriamente tentar vencer todos estes obstáculos sozinho, que seria quase impossível.

As políticas públicas apontam para a importância da inclusão, mas efetivamente o que acontece na prática são contradições, lacunas e descontinuidades nos processos educacionais. O 'sistema', como condutor do processo, só inclui até um ponto que considera que o sujeito 'é capaz de alcançar'. O processo é ainda de dominação e poder. O professor e a família fazem o possível, mas desconhecem e estão desafiados.

Para que este processo inverta-se, Aranha (2003, apud FREITAS, RODRIGUES, KREBS, 2005, p. 14) considera o ideário/ideal de inclusão como:

Um projeto a ser construído por todos: família, diferentes setores da vida pública e população leiga. Necessita de planejamento, experimentação, de forma a se identificar o que precisa ser feito em cada comunidade, para garantir acesso das pessoas com deficiência do local e de outras comunidades [...]. Não se instala por decreto, nem de um dia para o outro. Mas há que se envolver efetiva e coletivamente, caso se pretenda um país mais humano, justo e comprometido com seu próprio futuro e bem-estar.

O primeiro passo para uma efetiva inclusão por parte da sociedade seria a efetiva aceitação da diversidade, ponto de partida para o início de processos de ensino e aprendizagem válidos e que, por mais 'atrasado' que esteja, o aluno pode progredir ao ser efetivamente atendido individualmente, contextualizadamente.

Assim, enfatizamos a colocação de Stobäus (2005, p. 12):

*Mais vivências, devidamente analisadas e criticadas, estariam fazendo um lastro neuronal maior e mais capaz de provocar novas ZDP que um 'mundinho igual' repetitivo, baseado em 'mim mesmo'. Lembremos disto ao lidar com seres humanos, [...] que tenham necessidades educacionais especiais/ específicas.*

O segundo passo seria conscientizar-se que trabalhar com diversidade não é tarefa fácil, deve ser motivo desafiador para que docentes transformem práticas e busquem ensinar melhor, sem preocupar-se exclusivamente em apenas 'vencer conteúdos' cognitivos, mas também atentar para atitudes. Portanto, requer formação continuada, treinamento em serviço, apoios regulares, reuniões de trabalho e de estudo, pessoas que o escutem e dialoguem e outras formas de atualizar-se. Vale para a família do aluno também.

### Comentários finais

Pensamos a Educação que alunos adultos deficientes mentais da EJA, enquanto 'sujeitos aprendentes' em lecto-escritura, de conhecimentos e possibilidades inclusivamente deve estar respaldada na mediação, possibilitando aprendizados como elementos de internalização e ressignificação do saber, que estabeleçam relações em que eles possam construir-se a partir da sua realidade, contextualizada e individualmente, para ser também incluído socialmente.

Sua inclusão efetiva implica aceitar seus limites/deficiências, ao mesmo tempo que acreditar que são capazes de aprender. Desta forma, as possíveis relações que cada um deles vai estabelecer com o saber provocam-lhe variadas estratégias de inserção, promovendo conscientização crítica do seu papel social, reconhecível na família e na sociedade.

Finalizaríamos, lembrado nosso material provocador de discussões ainda hoje, em Educação Especial para uma efetiva Educação Inclusiva, (MOSQUERA e STOBÄUS, 2006), diríamos que instituições educacionais devem 'abrir-se' mais para a comunidade e contribuir para dinamização sócio-cultural.

Assim, em alguns centros educacionais deve haver grupos de familiares preparando-se para poder ajudar pessoas, com suas dificuldades e deficiências, alcançando melhor inclusão social, professores preparados continuamente, especialistas em temas como Inclusão, Educação de Jovens e Adultos e em Educação Social.

### Referências

BINS, Katiuscha L. G. **aspectos psico-sócio-culturais envolvidos na alfabetização de jovens e adultos deficientes mentais**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação da PUCRS, Porto Alegre, 2007.

BOLLAZZI, Stella M. de A. Educación especial y educación de adultos. **Revista Decisio**, México Oficinas Editoriales, 2006.

CALVO DE MORA, Juan. **Concepto e aplicación de la educación inclusiva**. Educación Social, n. 32, p.107- 117, 2006.

FREITAS, Soraia; RODRIGUES, David; KREBS, Ruy. **Educação inclusiva e necessidades educacionais especiais**. Santa Maria: UFSM, 2005.

MOSQUERA, Juan J. M. Vida adulta. Porto Alegre: Sulina, 1987.

\_\_\_\_\_. Aprendizagem, significado e identidade em comunidades de prática. In ABRAHÃO, Maria H. M. B. **Professores e alunos**: aprendizagens significativas em comunidades de prática educativa. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2008. p. 23- 36.

MOSQUERA, Juan J. M.; STOBÄUS, Claus D. **Educação Especial**: em direção à Educação Inclusiva. 3. ed. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006.

\_\_\_\_\_. O mal-estar na docência. **Revista de Educação da AEC**, Rio de Janeiro, ano 36, n. 144, p. 62- 69, jul./set. 2007.

PINTO, Álvaro V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Cortez, 1997.

STOBÄUS, Claus D. **A Neuropsicopedagogia e a paralisia cerebral**. Porto Alegre: UFRGS/INESP, 2005. [www.proinesp.ufrgs.br/portal/palestrasescritas/palestraclaus.pdf](http://www.proinesp.ufrgs.br/portal/palestrasescritas/palestraclaus.pdf)

VYGOTSKY, Lev S. **Fundamentos de Defectologia**. Obras Escogidas -V. Madrid: Visor, 1999.

#### **Correspondência**

**Claus Dieter Stobäus** – Rua Vicente de Fontana, 1983 Apt. 601 B. Petrópolis, CEP 90460-001, Porto Alegre, Rio Grande do Sul.

*E-mail*: [stobaus@pucrs.br](mailto:stobaus@pucrs.br)

Recebido em 13 de dezembro de 2011

Aprovado em 21 de março de 2012