

UM OLHAR SOBRE A REPRESENTAÇÃO DA IDENTIDADE CULTURAL DO ALUNO DEFICIENTE NA EJA¹

Ilda Elizabeth Acioly Lima²

Universidade Estadual de Alagoas – UNEAL; ilda.acioly@gmail.com

Resumo

Este artigo aborda uma análise da representação da identidade cultural atribuída pelos professores aos alunos deficientes da EJA, como requisito de finalização de disciplina no programa de mestrado do ProDic/UNEAL no semiárido do Município de Arapiraca/AL. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo discutir a representação da identidade na cultura de inclusão educacional de jovens e adultos com deficiência. Apresenta, nessa lógica, uma breve exposição das principais correntes doutrinárias dos Estudos Culturais acerca da constituição da identidade cultural dos sujeitos estigmatizados pelos professores, por meio do processo de interação e do discurso social no mesmo ambiente escolar. Dessa forma, o estudo foi realizado mediante uma pesquisa bibliográfica de modo a possibilitar reflexões acerca da visão da educação inclusiva pelo professor, numa busca pela representação da identidade cultural dos alunos deficientes na EJA. Ademais, buscou-se esclarecer sobre a possibilidade de promover concepções de inclusão dentro da sua vivência e em suas experiências no cotidiano em sala de aula diante dos desafios a eles apresentados, para tentar favorecer, portanto, o aprendizado das pessoas jovens e adultas deficientes, com o fito de refletir no desenvolvimento destas.

Palavras-chaves: Representação, Identidade cultural, Deficiente, EJA.

Introdução

No Brasil, a educação possui um grande número de pessoas jovens e adultas com Necessidades Educacionais Especiais (NEE) expostas a situações de exclusão e vulnerabilidade. Contudo, os direitos educacionais são amparados por legislações e declarações, dentre elas, a Conferência Mundial sobre Educação para Todos (1990), a Conferência Mundial sobre Educação Especial (1994) e a Lei de Diretrizes e Bases (1996). Dessa forma, o cenário escolar se revestiu de várias medidas comprometidas na busca por um espaço para todos os indivíduos, vislumbrando uma educação inclusiva, conforme preconiza a Declaração de Salamanca (1994), com o propósito do “[...] compromisso em prol da educação para todos, reconhecendo a necessidade e a urgência de garantir a educação para as crianças, jovens e adultos com necessidades educativas especiais no quadro do sistema regular de educação [...]”. Entretanto, mesmo depois de 24 anos da promulgação desta declaração, é

¹ Pesquisa finalizada como requisito de conclusão de disciplina no programa de mestrado do ProDic/UNEAL sediado no Semiárido do Município de Arapiraca/AL

² Mestranda em Dinâmicas Territoriais e Cultura – ProDic/UNEAL

mister saber se há o respeito e atenção no cumprimento dessas normas inclusivas, dentro do modelo escolar regular quanto às diferenças que permeiam este espaço.

Desse modo, observa-se que as condições de desigualdade permanecem, em que os alunos da Educação Jovem e Adultos (EJA), principalmente com deficiência. Diante disso, como se apresentam as representações das identidades culturais das pessoas jovens e adultas com deficiência? Quais as concepções dos professores sobre a cultura de inclusão no processo de desenvolvimento e aprendizagem dos alunos com deficiência na EJA? Como reconhecer e aceitar as diferenças? Estas são algumas das questões que ajudaram discorrer sobre as representações da identidade dos alunos estigmatizados e ampliar a percepção do corpo social sobre a cultura de inclusão pela representação realizada pelos professores no cotidiano desses sujeitos na sala de aula.

Em um contexto histórico, percebe-se que a participação do professor na representação da identidade cultural do aluno deficiente, particularmente na EJA, quando atribui um padrão homogêneo de tratamento, vem a interferir no desenvolvimento do educando, conforme Goffman (1988), direcionando-o a uma situação de marginalização e, conseqüentemente, estigmatizando esse indivíduo diante de um determinado grupo, além de levar a não “aceitação social plena” do sujeito.

Nesse sentido, depreende-se que seja possível que haja uma positiva representação pela concepção do professor na cultura de inclusão na dinâmica da interação, por meio da comunicação, com o aluno com NEE na EJA, favorecendo a inserção deste, o que pode refletir no processo de aprendizagem no ambiente escolar. Assim, corrobora Pesavento (2008, p. 40) ao dizer que “a representação não é uma cópia real, sua imagem perfeita, espécie de reflexo, mas uma construção feita a partir dele”, isto é, a representação atribuída ao aluno pelas várias percepções e sentidos do professor ao se colocar no lugar do educando ou relacionar-se com ele, vindo a refletir uma análise dos diversos significados sobre os signos atribuídos aos alunos deficientes, como uma visão dos “outros” que, muitas vezes, podem perpassar vários outros significados sobre o sujeito estigmatizado, ou seja, “...essa generosidade do espelho seja simulada; talvez esconda tanto ou mais do que manifesta.” (FOUCAUT, 1999, p. 19).

Destarte, a presente pesquisa se justifica para contribuir nas discussões sobre a concepção dos professores acerca das identidades culturais na perspectiva da cultura de inserção das pessoas jovens e adultas com NEE na EJA, ao tempo que se direciona para analisar os significados sobre os signos dos sujeitos no olhar do outro, vindo a ser apresentado no

desenvolvimento das representações da identidade cultural atribuídas pelos professores aos alunos deficientes na EJA.

Metodologia

Trata-se de uma pesquisa de finalização de disciplina no programa de mestrado do ProDic/UNEAL no semiárido do Município de Arapiraca/AL no âmbito bibliográfico, onde de acordo com Gil (2002, p. 44), “... é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído, principalmente, de livros e artigos científicos”. A principal vantagem desse tipo de pesquisa reside no fato de permitir ao investigador uma ampla pesquisa de forma direta, sendo importante quando o problema de pesquisa requer dados que estão dispersos no tempo e no espaço relacionados à análise da concepção dos professores sobre a representação da identidade cultural na inclusão de alunos com NEE na EJA, bem como os desafios encontrados enfrentados pelos mesmos em suas práticas pedagógicas. Também, serão utilizados alguns doutrinadores que tratam sobre os estudos culturais e que defendem o multiculturalismo, entre outros: PESAVENTO (2008), GUEERTZ (2014), HALL (2014), GOFFMAN (1988), FOUCAUT (1999), SILVA (2009).

Resultados e Discussão

É de saber universal que o tema inclusão educacional dos alunos com deficiência na EJA está mais presente, sendo considerado um processo de transformação da visão do ensino, muitas vezes levando os profissionais a repensarem a educação com reflexões aprofundadas sobre as formas de facilitar o aprendizado por meio da interação social de todas as diferenças no ambiente escolar e não apenas restringindo as possibilidades à participação educacional e social desses alunos. Bins (2009, p. 102) acompanha esse entendimento ao dizer que “a aprendizagem desses sujeitos deve ser compreendida a partir de suas necessidades pessoais e sociais, e não somente deve objetivar atividades de cunho técnico-educacional”.

Dessa forma, entende-se que a inclusão educacional de jovens e adultos com NEE não se restringe apenas em “[...] matricular os educandos com necessidades especiais na classe comum, ignorando suas necessidades específicas, mas significa dar ao professor e à escola o suporte necessário à sua ação pedagógica” (BRASIL, 1998). Assim, para que o aprendizado desses alunos possa acontecer de forma significativa, faz-se imprescindível que exista um maior comprometimento e compreensão dos professores no processo da cultura de inclusão, por meio

de uma mudança de mentalidade, em que se possa reconhecer, aceitar e valorizar a diferença e peculiaridades apresentadas pelos alunos deficientes na EJA, uma vez que vai além dos recursos e técnicas didáticas aplicadas no cotidiano escolar.

Partindo, nessa perspectiva, do ponto da ênfase da concepção do professor sobre a cultura de inclusão diante da enunciação das diferenças presentes na escola é salutar pontuar que entende-se que um posicionamento ou comportamento sobre os efeitos homogeneizadores dos símbolos atribuídos aos alunos com necessidades especiais na EJA, voltados para o reconhecimento e aceitação destes, podem levar a representação da identidade desse aluno em suas diferenças mediante uma interação social, tendo em vista que as identidades dos alunos são representadas ou interpeladas diante dos sistemas de significação e representação cultural na relação entre o “eu” e a sociedade, (HALL, 2014, p. 11-12).

Nesse entendimento, Bhabha (2014, p. 71) considera ser necessário “[...] que repensemos nossa perspectiva sobre a identidade da cultura”, no sentido de ser considerado importante que o professor se posicione para pensar, entender e valorizar as identidades dos sujeitos híbridos. Como também, é essencial que o educador procure rever, construir ou reconstruir suas concepções de inclusão dentro da sua vivência e em suas experiências no cotidiano em sala de aula, diante das diferenças dos alunos com necessidades especiais na EJA, a fim de tentar construir a identidade destes por meio da interação, da pacificação social e da representação, onde esta tem força de produzir o reconhecimento e os legitimar no espaço escolar, em que a diversidade está presente, haja vista que os signos se negociam no lugar da diferença cultural (BHABHA, 2014, p. 69).

Nesse contexto, no seio social, existem presentes vários estigmas definidos sobre os sujeitos, onde estes tornam-se estranhos diante das concepções sociais estabelecidas de forma padronizada pelos outros, pois, ao estabelecerem uma barreira de pensamento sobre os efeitos homogeneizadores das características dos sujeitos diferentes, não os assimilam para compreendê-los e aceitá-los socialmente, reforçando o que descreve Geertz (2014, p. 8-9) “...a cultura consiste em estruturas de significado socialmente estabelecidas...”, é como um poder dominante de pensamento cultural padrão, o qual termina guiando e influenciando os comportamentos e as práticas dos professores por meio de entendimentos e concepções previamente definidas e atribuídas aos alunos deficientes na EJA, sem existir a preocupação ou o entendimento de uma concepção da cultura de inclusão destes, tornando-os, assim, sujeitos estigmatizados sem reconhecimento e a legitimidade social em sua aceitação.

Contudo, deve-se destacar que a maior parte das correntes doutrinárias dos estudos culturais entendem que, mesmo que se tenha conhecimento de uma determinada cultura da sociedade, ainda assim não a compreender-se-ia como um todo, ao ponto de ser necessário que venha a existir uma representação sobre a convivência no cotidiano do ambiente escolar, mediante uma interação entre o “eu” e o “outro”. Desse modo, infere-se que o professor conseguirá atribuir uma concepção sobre a identidade cultural formada ao aluno estigmatizado, por meio da vivência na relação dentro da sala de aula, a fim de poder enxergar e aceitar estes em suas diferenças e promover o seu melhor desenvolvimento. (BENEDICT, 2013).

Hall (2014, p. 11) também entende que “[...] a identidade é formada na “interação” entre o “eu” e a sociedade”, em que esta concepção é atribuída pelos interacionistas simbólicos, os quais apontam que uma cultura de informação social, por intermédio dos símbolos e sentidos sobre o indivíduo estigmatizado, o direciona como tendo uma identidade distorcida no mundo social e cultural em que convive. E esse interacionismo simbólico ocorre por meio do relacionamento com o outro, ou seja, com as diferenças numa convivência no cotidiano do professor em uma determinada relação escolar, onde são atribuídas várias identidades aos sujeitos, ora alunos deficientes, inseridos neste contexto. Nesse âmbito, isso implica dizer que “[...] as identidades são constituídas por meio da diferença e não fora dela.” (HALL, 2009, p. 110).

Dessa forma, um sujeito estigmatizado, ao manter um relacionamento com “outros”, nessa interação, podem surgir atribuições a ele de valores, categorizações e sentidos, colocando-o numa posição diferente e passível de ser excluído socialmente, e isto acontece “[...] quando um estranho nos é apresentado, onde os primeiros aspectos nos permitem prever a sua categoria e os seus atributos, a sua “identidade social [...]” (Goffman, 1891, p. 5), em outras palavras, trata-se de um interacionismo simbólico da identidade cultural. No campo da educação, um aluno com algum tipo de deficiência poderá estar exposto a ser estereotipado pela consciência dos “outros” nos diversos sentimentos subjetivos, construindo, assim, uma identidade distorcida sobre ele e, como consequência, a ponto de dificultar a sua aceitação social no meio dos ditos “normais” (GOFFMAN, 1891, p. 6-7-19).

As culturas, entretanto, não têm pontilhados que as delimitem, muito menos esses pontos são compactados e homogêneos, o que explicita Geertz (2001, p. 218-219) ao afirmar que é “[...] um amontoado de diferenças num campo de ligação [...]”. Sendo assim, isto se dá a um crescimento considerável da presença e uma junção de várias diferenças culturais no mesmo

espaço escolar, em que a concepção da cultura de inclusão, compreendida ou não mediante a visão como contrastes ao outro, se faz necessária, devendo ser realizada pelo professor, para que se possa instituir a formação da identidade do aluno deficiente na EJA, a fim de tentar incluir o excluído - sem discriminá-los e ocultá-los num modelo padronizado e homogêneo de tratamento - numa luta constante de ordenar as diferenças.

Diante desse contato contínuo entre os grupos distintos dentro da sociedade, vê-se um deslocamento da diversidade cultural, em que é criado um lugar híbrido de cultura, com lugares de negociações de significados sociais, originando novas identidades híbridas, caracterizadas como sendo um fenômeno histórico-social. Dessa forma, é aberto o espaço da diferença cultural, em que, no âmbito da educação na modalidade EJA, o professor, ao se deparar com a diversidade, deverá exercer o controle sobre as contestações e a percepção dos efeitos homogeneizadores dos símbolos sobre as diferenças dos alunos com deficiência. Ainda, caminha-se no sentido de que se deve buscar reconhecer as identidades e rever suas concepções de cultura de inclusão no espaço de enunciação da diferença cultural, a escola, independentemente de qual seja, de forma que “[...] o lugar da diferença cultural pode tornar-se mero fantasma de uma terrível batalha disciplinar na qual ela própria não terá espaço ou poder” (BHABHA, 2014, p. 65-71).

Em tempo, Geertz (2014) enfatiza que a cultura consiste em uma realidade marcante e contraditória, em um padrão bruto dos acontecimentos comportamentais presentes em uma sociedade. Nessa lógica, o sistema educacional abrange um complexo de culturas e diferenças dos sujeitos, onde, em uma sala de aula, podem ser apresentadas várias diversidades culturais, fazendo com que o trabalho do educador seja mais desafiante e estimulante, notabilizando, conseqüentemente, a emergente necessidade de uma melhor concepção da cultura inclusiva pelo professor, além de visar a aplicação adequada de suas práticas educativas para a inserção dos alunos deficientes.

Assim, embasando-se nos estudos culturais, na mesma linha de pensamento, para que haja de fato uma cultura de inclusão pelos educadores na modalidade EJA, faz-se pontual requerer um melhor envolvimento e comprometimento destes ao se relacionarem com as diferenças pela representação quando se colocam no lugar do “outro”, devendo envolver o discurso e a pacificação social diante das barreiras e impedimentos, que são frutos dos desafios e dificuldades a eles apresentados. Outrossim, por parte dos professores sobre os alunos com deficiência, faz-se mister que o caminho se dê por meio da formação de uma concepção da

cultura de inserção, de forma que venha a possibilitar o reconhecimento e a contribuição no acolhimento das diferenças sem preconceito e discriminação, sendo imprescindível, para tanto, que aconteça a interação de todos os sujeitos envolvidos nesse processo dentro de uma convivência contínua no cotidiano do espaço escolar, a fim de estabelecer condições mínimas de aprendizagem e do desenvolvimento integral do aluno deficiente.

Nessa perspectiva, a inclusão preconiza a inserção e o aprendizado de todos os alunos com NEE no processo educacional. Não obstante, esses alunos encontram dificuldades nesse processo, muitas vezes por preconceitos ou por falta de cultura inclusiva na própria escola, uma vez que a inclusão é um conceito novo e tanto a sociedade quanto os professores não se encontram com os conhecimentos necessários, além de não estarem acostumados a essa ideia, para assumir esse novo paradigma. Ainda, é mister que os professores tenham a percepção de que a educação inclusiva se faz por intermédio da interação pela representação da identidade cultural ao relacionar-se com o outro ao ponto de reconhecer e identificar o aluno em suas necessidades especiais, assim, aprende-se a partir da vivência, ou seja, pelo convívio social no ambiente escolar. Corroborando, nesse sentido, Mantoan (2002, p. 81) quando diz que “é preciso ensinar na escola, e em toda parte, que aprendemos realmente quando reconhecemos o outro e a nós mesmos, como seres singulares, que estabelecem vínculos entre si”.

É bem que verdade que, durante muito tempo, entendia-se que os alunos com NEE não precisavam ter o seu direito à educação amparado e bastava incluí-los numa sala de aula para caracterizar o aprendizado deles. Entretanto, o processo de inclusão no sistema educacional vai além da garantia ao direito à educação, uma vez que é necessário que o professor tenha uma concepção da cultura de inclusão formada ao relacionar-se com o aluno deficiente, devendo, para tanto, analisar alguns aspectos da representação, como, entre outros, percepção, identificação e reconhecimento, isto é, colocar-se no lugar do outro e o legitimar, por meio de uma construção de uma imagem extraída a partir dele. Assim, conforme Pasavento (2008, p. 40) “A representação envolve processos de percepção, identificação, reconhecimento, classificação, legitimação e exclusão.”

Dessa maneira, com a representação da identidade cultural dos alunos deficientes realizada pelo professor em suas práticas e discursos de interação social na sala de aula, normalmente, se constroem os significados sobre os signos por eles apresentados dentro de um convívio contínuo e constante, em que essa representação pode perpassar um reconhecimento, uma aceitação e legitima o diferente no campo social, como também podem, ainda segundo

Pasavento (2008), apresentar diversas configurações por meio dos códigos de interpretação. Contudo, essa visão da realidade que ocorre na interação social, muitas vezes não consegue ir além do que aparentemente é visto, já que os símbolos das identidades culturais dos discentes com deficiência não são tão visíveis quanto parecem, sendo importante que o professor, mediante suas experiências, propicie, junto aos alunos deficientes, um relacionamento simbólico no cotidiano.

Pode-se entender, nessa lógica, que um olhar por meio da representação cultural pode vir a expressar múltiplos significados ou não e, em muitas vezes, até contestáveis e contraditórios, mostrando a direção de várias formas de invisibilidade das características do sujeito diante do posicionamento temporário e instável no lugar do “outro”. Pode-se, assim, ser possível ocorrerem diversas interpretações, observações ocultas e, até mesmo, o desconhecimento da cultura de inclusão dos professores sobre os alunos deficientes na EJA, ou seja, “(...) aquilo que é olhado, mas não visível, a fim de, no extremo da profundidade fictícia, torná-lo visível, mas indiferente a todos os olhares.” (FOUCAULT, 1999, p. 10-13).

É interessante observar, dessa maneira, que a inclusão de alunos com NEE na EJA não se estabelece apenas pela guarda da legalidade, mas, principalmente, mediante uma melhor visão pelos professores da representação da identidade cultural atribuída a estes alunos deficientes, diante da presença de várias diferenças e peculiaridades inseridas nas salas de aulas. Assim, conforme Benedict (2013, p. 28) “(...) na cultura, temos de imaginar um grande arco sobre o qual se distribuem os possíveis interesses” e “(...) sua identidade como cultura depende da seleção de alguns seguimentos deste arco”. Cabe, portanto, à escola romper e se desprender com o fenômeno da estigmatização e exclusão ainda latente nos ambientes escolares, evitando que o aluno seja visto como um sujeito marginalizado dentro dos diversos grupos sociais, por meio dos processos impensáveis de formação da subjetividade sobre as representações das identidades culturais.

Nesse contexto, a subjetividade atribuída pelo professor na formação da representação da identidade cultural dos alunos com necessidades especiais na EJA é construída ao longo do tempo, sendo passível de mudanças, transformações e reconstruções das identidades até a garantia de um pertencimento cultural deles, como pontos de identificação, caracterizando um processo de sujeição que pode ocorrer por intermédio do discurso e das práticas pedagógicas realizadas na interação social, entre os atores inseridos no ambiente escolar de inclusão, que tentam questionar ou dizer algo ou, até mesmo, levar o professor a colocar-se no lugar do aluno

“diferente”, uma vez que as identidades são constituídas dentro dos discursos com a diferença que acontece por meio da relação com o “outro” ao se colocar no lugar do “outro”. Assim, Silva (2009, p. 108) entende que “[...] as identidades são construídas por meio da diferença e não fora dela”, isto é, a identidade do aluno deficiente na EJA é formada pela aplicação do discurso num momento temporário, em que os professores assumem posições opostas dentro da diversidade cultural presente na sala de aula, e isto se dá a partir da experiência do “eu” no lugar do “outro” numa posição neles investida.

Desse modo, ainda segundo Silva (2009, p. 119-120), fica evidente que “o sujeito é produzido “como um efeito” do discurso e no discurso, no interior de formações discursivas específicas, não tendo qualquer existência própria”. Nesse sentido, o reconhecimento do “outro” quando o “eu” se coloca em seu lugar, ou seja, a presença da construção ou até mesmo da reconstrução da recongnição pela representação da identidade formada do aluno deficiente por meio da formação da subjetividade do professor na EJA, pode ser formada por intermédio da sua relação com o “diferente”, realizada mediante um contexto do discurso e da interação representativa de forma cotidianamente vivenciada num mesmo ambiente escolar, em que prevalece a dominação das relações sociais que, muitas vezes, apresentam-se sem a menor tolerância para com as diferenças.

Silva (1993) afirma que a formação das identidades é impulsionada mediante a construção discursiva da representação do sujeito diferente e da exclusão deste, para que ocorra a identificação dos sujeitos dentro de uma relação social de poder, em que estas identidades são constantemente contestadas, não sendo fixas e, tão pouco, estáveis, haja vista que elas estão sempre em processo de construção e reconstrução, estando isso justificado quando ressalta que:

“[...] As identidades não são, nunca, plenamente e finalmente feitas; elas são incessantemente reconstruídas e, como tal, estão sujeitas à lógica volátil da iterabilidade. Elas são aquilo que é constantemente arregimentado, consolidado, reduzido e, ocasionalmente, obrigado a capitular” (BUTLER, 1993, p. 105).

Estão, assim, inseridos, nesse contexto, os professores da EJA diante do desconhecimento de como lidar com os alunos deficientes, onde se entende que, para chegar ao reconhecimento, assimilação e aceitação da diversidade por eles, com o intuito de alcançar um consequente melhor desempenho no ensino e aprendizado, deve ser constituída a identidade cultural destes alunos por intermédio de uma interação com os professores, mediante o discurso social de inserção do diferente. Bem como, deve-se adotar a aplicação do processo da

representação ao se colocar no lugar do “outro”, mesmo que estas identidades sejam interpeladas, contestadas, construídas e reconstruídas até a sua formação ou não.

Segundo Silva (2017, p. 127), “[...] É fundamentalmente por intervenção da representação que construímos a identidade do Outro”, no tocante da representação do “outro” realizada pelo professor ao tentar construir a identidade do aluno deficiente na EJA por meio do discurso sobre o significado do diferente, mesmo sendo um constante processo de construção e reconstrução, em que se entende que é de considerável importância na vertente de propiciar uma formação de sua identidade cultural. Corrobora, nesse entendimento, Silva (2017, p. 127) quando se refere que “[...] A teoria a teoria pós-colonial considera a representação como um processo central na formação e produção da identidade cultural e social. ” Nesse sentido, pode vir a gerar, conseqüentemente, o reconhecimento e aceitação deste aluno deficiente pelo professor, refletindo um possível melhor desempenho no tratamento e na aplicação das práticas pedagógicas mais adequadas à socialização e ao aprendizado em sala de aula.

Dessa maneira, pode-se vislumbrar que a identificação cultural dos significados dos alunos deficientes na EJA, via de regra, deve ser atribuída pela interação com o professor num convívio frequente para, assim, entendê-los e conhecê-los em suas peculiaridades, pois é como mergulhar num grupo social com poder de dominação para enxergar os “outros” em suas diferenças, como cita Benedict (2013, p. 26) “[...] “Todos eles mergulharam na água”, ele prosseguiu, “mas suas xícaras são diferentes”. Entende-se, nesse espectro, que, para ser possível a construção da identidade cultural dos alunos deficientes, o professor deve, necessariamente, vivenciar suas experiências inserido no mesmo espaço escolar, para poder entender e aceitar os educandos deficientes na EJA dentro das suas diferenças culturais, uma vez que “[...] ninguém pode participar integralmente de cultura alguma se não tiver sido criado e não tiver vivido conforme as práticas dessa cultura [...]” (BENEDICT, 2013, p. 36).

Ainda, em termos teóricos extraídos das principais correntes doutrinárias culturais, salienta-se que é nítido como a cultura está intimamente ligada à educação ao ponto de os Estudos Culturais considerá-la como um campo de luta nas representações culturais dos diversos e contestáveis significados dos sujeitos num determinado grupo social, marcado pelas relações de poder que insistem em centralizar e dominar o campo cultural (Silva, 2017, p. 133-134).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a legislação brasileira reconheça a EJA como modalidade de ensino e a pessoa deficiente com o direito à educação em condições de igualdade, mesmo assim, a história ainda é marcada pela discriminação e exclusão desse grupo na sociedade, sendo reflexo de uma estrutura e organização social e educacional fundada na dominação, homogeneização e na padronização do ensino. Assim, o presente estudo permitiu, diante do processo de inclusão escolar, levantar algumas reflexões sobre as possibilidades e dificuldades pelo professor na representação da identidade cultural do aluno com NEE na EJA.

Nesse sentido, a exclusão não só parte da dificuldade do reconhecimento de uma melhor cultura no ensino aos deficientes na EJA, mas também da consciência, respeito e aceitação do sujeito diferente que, muitas vezes, é estigmatizado ou rotulado pela sociedade, configurando e desdobrando nos desequilíbrios socioeconômicos e educacionais das regiões. Contudo, considera-se essencial uma melhor interação entre o aluno com NEE e o professor na EJA, ou seja, um interacionismo simbólico com as diferenças numa convivência no cotidiano escolar, em que aquele necessita de um processo, denominado de representação, que expresse reconhecimento e aceitação do “outro” para facilitar o aprendizado, sendo um importante e fundamental instrumento a fim de concretizar práticas efetivas de uma educação inclusiva.

Por fim, o professor é considerado um mediador e pacificador dos conflitos sociais de forma a evitar as práticas discriminatórias que impedem o desenvolvimento do aluno deficiente na EJA. Dessa maneira, acredita-se que o processo de inclusão por meio da representação, ao se colocar no lugar do “outro”, é possível e que, apesar da ausência de um melhor reconhecimento, aceitação e pacificação social por parte dos professores na visão do aluno deficiente, ainda existem tentativas de uma concepção de cultura de inclusão positiva pelos docentes que vem a confirmar a possibilidade de uma educação inclusiva.

Destarte, discriminação, preconceito, estigmas, exclusão, ocultação entre outros tantos entraves ainda impulsionam o esfacelamento da tentativa de inclusão, mas, ainda assim, a educação inclusiva deve ser fomentada para trazer o “diferente” para o âmbito da escola com reconhecimento e aceitação por meio de uma positiva concepção de cultura de inclusão por parte do professor ao interagir com o “outro” em sua vivência no cotidiano na modalidade EJA.

REFERÊNCIAS

- BENEDICT, Ruth. Padrões de cultura. Tradução: Ricardo A. Rosenbusch. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013;
- BHABHA, Homi K. **O local da cultura**. 2ª ed. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2014;
- BINS, K. L. G. **Alfabetismo e inclusão de jovens e adultos deficientes mentais na EJA**. In LOCH, J. M. P. et. Al (Org). EJA planejamento metodologias e avaliações. Porto Alegre: Editora Mediação, 2009, p. 99-122;
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. **Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais**. Salamanca: Ministério da Educação e Ciência de Espanha, 1994;
- FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas**. Tradução: Selma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999;
- GOFFMAN, Erving. **Estigma – Notas sobre a manipulação da identidade deteriorada**. 4. Ed. Rio de Janeiro: LTC Editora, 1988;
- GUEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2014;
- GUEERTZ, Clifford. **Nova luz sobre a antropologia**. Tradução: Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Zahar, 2001;
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 12 ed. Rio de Janeiro: Lamparina Editora, 2014;
- HALL, Stuart; SILVA, T. T. Quem precisa da identidade? In: Tomas Tadeu da Silva (org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos Estudos Culturais**. 09 ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2009, capítulo 3, p. 108-127.
- MANTOAN, Maria. T. E. **Inclusão escolar: o que é? Por quê? Como fazer?** São Paulo: Moderna, 2006 – coleção cotidiana escolar;
- PASAVENTO, Sandra Jatahy. **História e História cultural**. Porto Alegre: Autêntica, 2008;
- SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. 3 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2017.