



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ
NÚCLEO DE ESTUDOS TRANSDISCIPLINARES EM EDUCAÇÃO BÁSICA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA
BÁSICA – PPEB
MESTRADO ACADÊMICO EM CURRÍCULO E GESTÃO DA ESCOLA BÁSICA

RENATA DA SILVA ANDRADE SOBRAL

A TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO DE UM ALUNO COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: *ENTRE OTIMISMOS E*
FRUSTRAÇÕES

Belém/PA
2017

RENATA DA SILVA ANDRADE SOBRAL

**A TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO DE UM ALUNO COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: *ENTRE OTIMISMOS E
FRUSTRAÇÕES***

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Pará,
Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica,
Programa de Pós-Graduação em Gestão e Currículo da Escola
Básica, como requisito para obtenção do título de Mestre em
Educação Básica, na Linha de Pesquisa Currículo da Escola
Básica.

Orientadora: Profa. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita.

Belém/PA
2017

RENATA DA SILVA ANDRADE SOBRAL

**A TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO DE UM ALUNO COM
DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: *ENTRE OTIMISMOS E
FRUSTRAÇÕES***

Dissertação apresentada à Universidade Federal do Pará, Núcleo de Estudos Transdisciplinares em Educação Básica, Programa de Pós-Graduação em Gestão e Currículo da Escola Básica, como requisito para obtenção do título de Mestre em Educação Básica, na Linha de Pesquisa Currículo da Escola Básica.

Aprovado em: ____/____/____

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Amélia Maria Araújo Mesquita – (Orientadora)
Universidade Federal do Pará – PPEB

Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha – (Avaliador Interno)
Universidade do Federal do Pará – PPEB

Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch – (Avaliador Externo)
Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro – PPGEduc

Profa. Dra. Clarice Nascimento de Melo – (Avaliador Interno)
Universidade Federal do Pará – PPEB

Dedico esta produção às pessoas que apresentam alguma deficiência, cujas trajetórias se misturam à lutas e conquistas.

AGRADECIMENTOS

Durante o biênio que perdurou este mestrado acadêmico, trabalho e dedicação estiveram sempre presentes. Como resultado, apresento aqui essa produção acadêmica, a qual dediquei madrugadas, adquiri insônias e só eu sei as condições adversas as quais tive de passar para concluí-la, e não poderia deixar de ressaltar a participação de pessoas que estiveram nos bastidores dessa produção, contribuindo direta e indiretamente, e sem elas de modo algum conseguiria ter ingressado em um programa de pós-graduação, tampouco concluído esta Dissertação de Mestrado.

Agradeço a minha querida orientadora, *Profa. Dra Amélia Maria Araújo Mesquita*, pela sua simplicidade e paciência durante a elaboração deste trabalho. A conheci durante a graduação, e sempre foi uma inspiração por ser “tão jovem” e tão qualificada. Na minha opinião, a senhora tem as duas principais características de um bom pesquisador: a inquietude intelectual e uma dose “enorme” de humildade. Quero lhe dizer que a senhora foi a grande responsável pela realização do sonho de ser Mestre em Educação Básica. Muito obrigada.

Quero agradecer ao meu pai *José Maria de Andrade* (em memória) pelo homem maravilhoso que foi, saiba que sempre esteve presente em meus pensamentos. E em especial a minha mãe *Angelita da Silva Andrade*, por ser meu exemplo de professora de luta e garra, que participou ativamente de paralisações, greves e reivindicações sempre buscando a valorização do professor e melhores condições de trabalho. Enquanto mãe, agradeço pela dedicação as três filhas, saiba que você é a estrutura que sustenta meu edifício, sempre me dando apoio, me incentivando. Mãe, as melhores palavras sempre são as suas. Te amo.

Ao meu marido *Maycon Melo Sobral* que acima de tudo é amigo, confidente e companheiro, obrigada por dividir 1(uma) década comigo, compartilhando sonhos, alegrias, tristezas, desejos, decisões e preocupações, por acreditar em mim bem mais do que eu mesma. Obrigada, minha paixão!

Agradecer as minhas irmãs *Maria Andrade* e *Ana Paula Andrade*, que sempre acreditaram e torceram para que esse momento chegasse, um trio de mulheres negras, periféricas e empoderadas. Como irmã primogênita, essa conquista é também uma tentativa de me “transformar” em referência para vocês.

Ao *Heitor Sobral*, filho amado que nasceu ao longo dessa jornada, concomitante ao aprendizado acadêmico você me ensina a cada dia, ser mãe! Esse título é para você e por você, minha vida, inspiração, alento, força, incentivo. Te amo, para sempre.

Quero agradecer a todos os meus/minhas colegas de turma de Mestrado, em especial a ***Danielle Garcia, Jessica Nunes, Marcela Conceição, Rafael Rodrigues, Vinicius Lobo, Waldina Ribeiro.***

Agradecer também aos docentes do PPEB-UFPA por todos os ensinamentos, sou muito grata por tudo que aprendi. Agradeço imensamente aos membros da banca (de qualificação e de defesa) ***Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha, Profa. Dra. Márcia Denise Pletsch*** e a ***Prof. Dra. Clarice Nascimento de Melo***, pelas contribuições dadas a este trabalho, foram cruciais para sistematização final do mesmo.

Venho agradecer ao aluno JC que se dispôs a participar desta pesquisa, e aos seus familiares que permitiram sua participação, sempre muito disponíveis e acessíveis, compreendendo a importância dessa pesquisa para a modalidade de ensino, que é a Educação Especial.

Agradeço também ao Grupo de Pesquisa que me acolheu neste período, INCLUDERE, cada membro foi fundamental para minha formação acadêmica, profissional e humana.

Muito obrigada!

“Vivi na triste dependência de professores e professores que sempre me mantiveram no equilíbrio assaz instável entre o enfado ou a vontade de rir, às vezes irresistível, e o medo de ser "chamado", entre o desejo de saber e o receio de perguntar fosse o que fosse, entre a alegria de ir "passando" e uma desconfiança silenciosa sobre a minha possível incapacidade de aprender ". (Mário Dionísio, 2001)

RESUMO

A presente dissertação de mestrado tem por objeto de investigação a trajetória de escolarização de um aluno com deficiência intelectual que concluiu a educação básica em escolas públicas do estado do Pará. Num contexto onde o índice de alunos com deficiência que concluem a educação básica ainda é muito escasso, conhecer, a partir da memória do próprio sujeito, como se desenvolveu essa trajetória, é uma possibilidade de problematizar a escola no contexto da educação inclusiva. Assim, a pesquisa se desenvolveu em torno do seguinte problema de investigação: Como se constituiu a trajetória de escolarização de uma pessoa com Deficiência Intelectual que concluiu a Educação Básica no estado do Pará? Tal questão foi desdobrada nas seguintes questões norteadoras: O que revelam sobre a escola as memórias da trajetória de escolarização de JC? Que desafios foram vividos e enfrentados por JC durante sua escolarização na Educação Básica? Que marcas a escola produziu em JC ao longo de sua trajetória de escolarização? Diante das questões apresentadas, a pesquisa teve por objetivo geral: Analisar como se constituiu a trajetória de escolarização de um aluno com Deficiente Intelectual que concluiu a educação básica no Estado do Pará; e como objetivos específicos: Problematizar a escola com base nas memórias da trajetória de escolarização de JC; Identificar os desafios vividos e enfrentados por JC em sua trajetória de escolarização na Educação Básica; Analisar as marcas que a escola produziu em JC ao longo de sua trajetória de escolarização. Para alcançar os objetivos e responder ao problema de investigação, esta se desenvolveu numa abordagem qualitativa, por meio da memória individual de um sujeito com deficiência intelectual que desenvolveu sua escolarização na educação básica em escolas públicas localizadas em Belém/PA. Os dados são oriundos da entrevista semiestruturada e da análise documental, e foram tratados por meio da análise de conteúdo. Como resultado, identificamos que a trajetória de escolarização do sujeito da pesquisa foi produzida na experiência entre os modelos integrativo e inclusivo, inclusive com forte demarcação institucional. No entanto, independente do modelo, em ambos os casos a escola foi a espaço do reforço aos estigmas que limitavam a capacidade de aprendizagem de JC. Os vinte seis anos que constituíram o tempo de escolarização do sujeito desta pesquisa, revelam expectativas e frustrações produzidas pela possibilidade de ser aluno e a realidade de estar aluno, respectivamente, reforçando a ideia de que o objetivo da escola vai além da contribuição no desenvolvimento de capacidades cognitivas, sobretudo deveria potencializar todas as capacidades do ser humano.

PALAVRAS-CHAVE: Trajetória de Escolarização. Deficiência Intelectual. Escola.

ABSTRACT

This master thesis aims at investigating the schooling trajectory of a student with intellectual disability who completed basic education in public schools in the state of Pará. In a context in which the rate of students with disabilities who complete basic education is still very scarce, to know – from the subject’s own memory – how his trajectory has developed is a possibility to discuss the school in the context of inclusive education. Thus, the research evolved around this research problem: How the schooling trajectory of a person with Intellectual Disability who completed Basic Education in the state of Pará was constituted? This question was unfolded in the following guiding questions: What do the memories of JC's schooling trajectory reveal about the school? What challenges were experienced and faced by JC during his schooling in Basic Education? What milestone moments/facts did the school produce in JC throughout his schooling trajectory? Facing these issues, the research had as general objective: To analyze how the schooling trajectory of a student with intellectual disability who completed basic education in the State of Pará was constituted; and as specific objectives: To problematize the school, based on the memories of the schooling trajectory of JC; To identify the challenges experienced and faced by JC in his schooling trajectory in Basic Education; To analyze the milestone moments/facts that the school produced throughout JC’s schooling trajectory. In order to achieve the research objectives and respond to its problem, the research has been developed in a qualitative approach, through the individual memory of a subject with intellectual disability who undertook his basic education schooling in public schools located in Belém/PA. The data come from semi-structured interview and documentary analysis, and were approached through content analysis. As a result, we identified that the schooling trajectory of the research subject was produced in the experience between integrative and inclusive models, with strong institutional determination. However, regardless of the model, in both cases the school worked as a space that reinforced the stigmas that limited the learning capacity of JC. The twenty-six years that constituted the subject’s schooling period reveal expectations and frustrations produced by differences concerning the possibility and the reality of being a student, respectively, reinforcing the idea that the school objective goes beyond the contribution in the development of cognitive abilities, and, above all, should enhance all the capacities of the human being.

KEYWORDS: Schooling Trajectory. Intellectual Disability. School.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

- AAIDD Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento
- AAMR Associação Americana de Deficiência Mental
- ACESSAR Núcleo Amazônico de Acessibilidade, Inclusão e Tecnologia
- APA American Psychiatric Association
- CAPES Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
- CEE Conselho Estadual de Educação
- COEES Coordenadoria de Educação Especial
- IBC Instituto Benjamin Constant
- IBGE Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística.
- INCLUDERE Grupo de Estudo e Pesquisa sobre Currículo e Formação de Professores na perspectiva da inclusão.
- INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.
- INES Instituto Nacional de Educação de surdos.
- MEC Ministério da Educação
- NIS Núcleo de Inclusão Social
- ONGs Organizações Não Governamentais
- PNE Plano Nacional de Educação
- QI Quociente de Inteligência
- SEDUC Secretaria Estadual de Educação
- UFPA Universidade Federal do Pará
- UFRA Universidade Federal Rural da Amazônia
- SEESP Secretaria de Educação Especial

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	14
1.1 Objeto de pesquisa	14
1.2 O problema da pesquisa	20
2 O MOVIMENTO DA PESQUISA	25
2.1 Aportes Metodológicos	25
2.2 Definição de rotas: o movimento da pesquisa exploratória e a definição do sujeito da pesquisa	27
2.3 O movimento da pesquisa: procedimentos e organização dos dados	30
3 ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA	36
3.1 Inclusão e Escolarização	36
3.2 Escolarização de pessoas com deficiência	40
3.2.1 <i>Nomenclaturas históricas para o aluno com Deficiência Intelectual</i>	44
3.2.2 <i>Escolarização de pessoas com Deficiência Intelectual</i>	46
3.3 Escolarização e Deficiência Intelectual na Educação Básica: O que mostram as pesquisas?	50
3.4 Instituições especializadas no Pará: a escola que se tinha	54
4 TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO DE JC: DA TURMA REGULAR AOS ESPAÇOS DA ESPECIAL (1985-2002)	60
4.1 A entrada na escola e o fracasso escolar :1985-1989	61
4.2 A Vivência entre a classe especial e a escola especial :1990- 2002	65
4.2.1 <i>“As pessoas lá era baixo nível, só quem não aprendia que ia pra lá”: O sujeito do processo e o currículo da classe especial.</i>	65
4.3 <i>“Tem que ir aprender uma profissão, aí eu fui”:</i> o ingresso na instituição especializada	74
5 MOVIMENTO DE INCLUSÃO E O REINGRESSO AO ENSINO REGULAR: A CONDIÇÃO DE VOLTAR A SER ALUNO (2003-2011)	81
5.1 O contexto de reingresso na escola regular: a emergência do paradigma da inclusão	81

5.2 “Foi bom voltar pra escola normal”: A expectativa de ser aluno	82
5.3 Entre otimismo e frustrações: a experiência na escola regular	85
5.4 “De volta” à escola especial	93
6 CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
REFERÊNCIAS	99
APÊNDICES	107
ANEXOS	111

1 INTRODUÇÃO

Esta seção tem por função anunciar o objeto de investigação e problematiza-lo a fim de definir as questões orientadoras da pesquisa. Nesse sentido, está estruturada de forma a justificar o tema, delimitar o objeto e apresentar o problema e objetivos da pesquisa.

1.1 Objeto de pesquisa

A motivação para a realização desta pesquisa se deu a partir de minha experiência profissional em sala de aula, onde percebi o crescente aumento da diversidade dos estudantes. Para dar conta da demanda de alunos com deficiência intelectual, iniciei um processo de envolvimento com o campo da inclusão, sentindo a vontade de aprofundar a compreensão do processo de ensino-aprendizagem dos alunos com deficiência.

Minha experiência profissional foi marcada por desafios. Logo após a graduação, senti a necessidade de aprofundar meus estudos no campo da inclusão, através de uma especialização no contexto da educação inclusiva e produzi a monografia intitulada “Fundamentos Legais da Inclusão no município de Igarapé-Açu: Inclusão ou Ilusão?”.

Como resultado, obtive a primeira aprovação em um concurso público na área da inclusão na rede municipal de ensino, posteriormente, também fui aprovada na rede estadual, ambos como docente da sala de recursos multifuncionais. No entanto, dentre os inúmeros desafios de minha carreira profissional, posso ressaltar que o maior deles foi exercer a docência em uma unidade especializada (rede estadual) para alunos com deficiência intelectual, o que me possibilitou uma reflexão mais aprofundada sobre a educação voltada para este segmento populacional, servindo de estímulo para a escolha deste tema para a pesquisa.

Assim, elaborei um projeto com o tema referente ao aluno com deficiência intelectual para seleção do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica-PPEB, e o ingresso ocorreu no ano de 2016, bem como, no grupo de pesquisa INCLUDERE- Grupo de Estudos e Pesquisa Sobre Currículo e Formação de Professores na Perspectiva da Inclusão, coordenado pelo Prof. Dr. Genylton Odilon Rêgo da Rocha em parceria com a Prof.^a Dr. Amélia Maria Araújo Mesquita, que proporcionou a ampliação de meu entendimento acerca da educação especial na perspectiva da educação inclusiva e o aprofundamento nas discussões sobre o currículo, as quais não havia me enveredado, contribuindo para pensar de forma mais ampla a inclusão/currículo.

Neste cenário de escrita do texto de dissertação, fui nomeada no ano de 2017, no concurso público desta instituição, Universidade Federal do Pará, para o cargo de Professor do Ensino Básico Técnico e Tecnológico na Escola de Aplicação, para atuar na Sala de Recursos Multifuncionais. Nesta nova experiência deparei-me novamente com um razoável número de alunos com deficiência intelectual, ratificando a escolha pelo objeto de pesquisa.

Os estudos sobre as deficiências, a inclusão, a educação especial e a convivência no cotidiano escolar com os alunos com deficiência produziram (in) certezas, colaborando para aumentar as inquietações e indagações sobre o processo de inclusão. A aproximação com a literatura sobre inclusão, me levou a perceber que a mesma vem sendo “produzida” por sujeitos, como professores, pais, gestores, e pouco se tem pesquisado a partir da perspectiva do próprio aluno com deficiência. Como afirma Castanheira (2014, p.3):

Em um contexto de luta pela independência e reconhecimento. Ouvir os alunos com deficiência intelectual matriculados em turmas comuns a respeito de sua própria inclusão escolar e social é dar ferramentas para que eles estruturam o seu próprio pensamento e ao mesmo tempo dar subsídios para que os demais atores envolvidos possam analisar e ressignificar sua opinião e prática diante da inclusão.

A preocupação em ouvir estes sujeitos gerou aproximação com o objeto de estudo “Trajetória de escolarização de um aluno com deficiência intelectual na Educação Básica”. Conhecer a trajetória de um indivíduo que passou por todas as etapas deste nível de ensino- educação infantil, ensino fundamental e médio – contribuiu para conhecer os desafios e superações do percurso escolar de uma pessoa com deficiência intelectual na educação básica.

Compreender as relações escolares de cunho intelectual, emocional e social deste sujeito, torna-se fundamental, já que não encontrei registros de pesquisas na pós-graduação que tenham estudado de forma específica a pessoa com deficiência intelectual nas instituições públicas de Educação Básica do estado do Pará. Diante disso, temos uma certa imprecisão acerca das informações sobre o processo de ensino-aprendizagem destes alunos, por exemplo: como ocorre sua chegada à escola, suas preferências e comportamentos, a aprendizagem do conteúdo curricular, ou seja, ouvir este aluno nos ajudará a pensar o acesso, permanência, qualidade e os processos inclusivos da educação básica. Todos esses questionamentos mostraram-me um universo complexo, porém rico e motivador para a continuidade de minha pesquisa.

É oportuno refletir que a “recente” inclusão das pessoas com deficiência intelectual nos leva ao crescente quantitativo desses discentes que tem avançado para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio, ainda que os dados não sejam muito significativos. Essa

caminhada mesmo que pequena, revela muitos obstáculos que surgiram ou irão surgir na trajetória escolar destes educandos, sendo fundamental estudos que identifiquem o avanço ainda tímido para as etapas finais da educação básica.

Busquei o último censo realizado, em 2010, que evidencia o quantitativo de pessoas com deficiência intelectual no Brasil, e esse público está mais concentrado entre as pessoas acima de 65 anos, com 2,9 %, a menor porcentagem encontra-se no público com idade entre 0 a 14 anos, com um quantitativo de 0,9%. A faixa etária de pessoas de 15 a 64 anos, apresenta um percentual também elevado, com 1,4% de pessoas. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) “estipulou, no ano de 2000, a existência de 24,5 milhões de brasileiros com deficiência, e estima-se que 50% deles tenham algum grau de Deficiência Intelectual” Schwartzman (2013) apud Mendes *et al* (2016, p.51).

Mendes et al (2016) apresenta num quadro a proporção de matrículas dos alunos com deficiência intelectual no ensino regular, na Educação Especial e na Educação de Jovens e Adultos, englobando as esferas federal, estadual, municipal e privada, considerando os percentuais daqueles sujeitos com Deficiência Intelectual em comparação com todas as demais deficiências, transtornos globais de desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, no ano de 2014.

QUADRO 1: Proporção dos alunos com Deficiência Intelectual em comparação com os alunos público alvo da educação especial, matriculados por regiões brasileiras em todo país

BRASIL	SUL	SUDESTE	CENTRO OESTE	NORDESTE	NORTE
69,7 %	78,4%	69,9 %	70,5%	64,7%	62,2%

Fonte: BRASIL/INEP apud Mendes *et al* (2016)

Segundo o parecer de Mendes et al (2016), os alunos com deficiência intelectual concentram o maior número de matrículas nas diversas regiões brasileiras e somam, ao todo, cerca de 70 % de todo o público-alvo da Educação Especial. Afirmam que “além de ser o maior contingente do alunado, o fato do déficit ser de natureza cognitiva, faz com que esses alunos sejam os maiores causadores de dúvidas e desafios no espaço educacional” (2016, p.51).

Em se tratando da Região Norte, no estado do Pará, a opção foi investigar a rede estadual pública de ensino, considerando que possui o maior número de alunos matriculados com deficiência intelectual, dentre as redes (municipal, estadual e federal). No ano de 2016, o total de alunos com deficiência matriculados nas escolas públicas estaduais foi de **8.306**

alunos, sendo que os alunos com Deficiência Intelectual na rede estadual somam um total de **5.330** (escola regular e especializada), como mostra a tabela 1.

TABELA 1: Alunos com deficiência matriculados na rede pública estadual do Pará em 2016

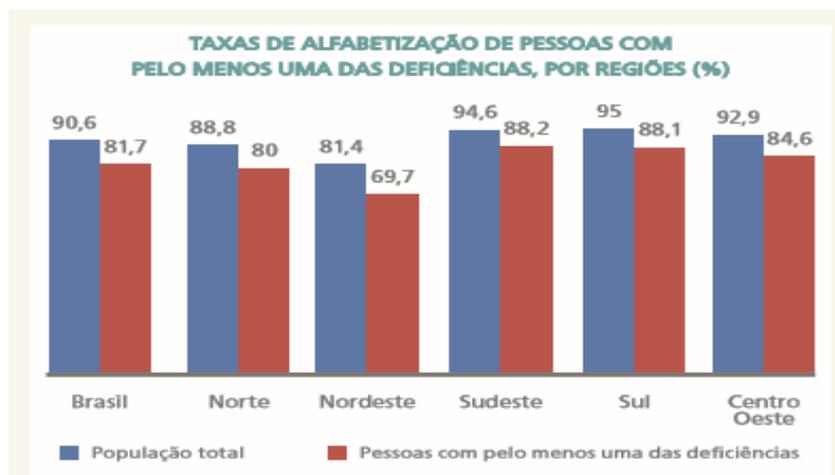
ESPECIFICIDADE	Quantitativo de alunos com deficiência matriculados no Estado do Pará. Escola regular e Instituições Especializadas.
Deficiência auditiva	874
Deficiência visual (parcial)	916
Deficiência visual (total)	231
Deficiência Física/Motora	955
Deficiência Intelectual	5330

Fonte: Registro de matrículas da COEES/SEDUC-PA/julho 2016

Esta estatística evidencia que a deficiência intelectual está entre as deficiências mais recorrentes nas escolas públicas estaduais do Pará, garantindo a importância de pesquisar sobre esse coletivo de alunos, no sentido de contribuir para uma escolaridade de qualidade e currículos mais apropriados para esta população.

A Região Norte também apresenta índices bem expressivos de analfabetismo, tanto entre as pessoas com alguma deficiência, como entre as que não apresentam deficiência alguma, conforme podemos observar no gráfico 1.

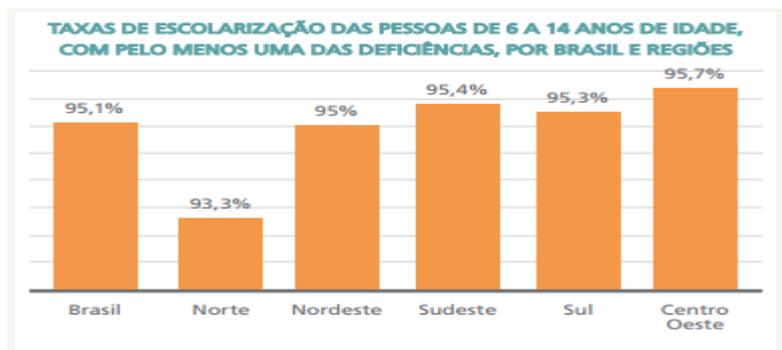
GRÁFICO 1: Taxas de alfabetização de pessoas com deficiência no Brasil e nas regiões brasileiras em 2010.



FONTE: IBGE, Censo Demográfico 2010

Nota-se que as pessoas com deficiência apresentaram taxas menores de alfabetização em relação à população sem deficiência, em todas as regiões brasileiras. Além disso, segundo estatísticas do censo, a região Norte, é a que apresenta a menor taxa de escolaridade, conforme o gráfico 2.

GRÁFICO 2: Taxas de escolarização de pessoas de 6 a 14 anos de idade, com deficiência no Brasil e regiões brasileiras em 2010



FONTE: IBGE, Censo Demográfico 2010

Quanto a taxa de escolarização das pessoas com deficiência no Brasil, com idade entre 6 a 14 anos (período referente ao ensino fundamental), o gráfico 2 demonstra que existe uma variação no tempo de permanência desses alunos na escola, com uma pequena diferença entre os estados brasileiros. Mesmo que esta diferença não seja tão expressiva, são necessários maiores investimentos para trazer este público à escola, além de revelar que ainda estamos em um processo de implementação da proposta inclusiva.

Frente aos dados aqui apresentados, aguicei minha curiosidade acadêmica para conhecer a trajetória de um aluno com deficiência intelectual que fez parte do pequeno quantitativo de alunos que concluiu o ensino básico, descobrir o que aconteceu na realidade deste aluno, que se tornou um diferencial, diante de dados estatísticos e pesquisas que apresentam e caracterizam a inclusão do aluno com deficiência intelectual como excludente.

Para verificar a relevância de uma pesquisa sob esse viés, a fim de conhecer as conclusões que abordam as trajetórias de escolarização de alunos com deficiência intelectual, busquei, por meio do Banco de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), investigar a existência de trabalhos que dessem voz ao aluno com deficiência intelectual, ouvindo o relato de sua trajetória. Em minha busca realizei a combinação das seguintes palavras-chave: “percurso escolar”, “trajetória e escolarização”, “inclusão e currículo”, além de “trajetória e deficiência intelectual”. Entre os trabalhos que

apareceram na busca, apenas 4 (quatro) se destacaram e forneceram subsídios para meu objeto de investigação. Essas pesquisas também contribuíram para avanços ao permitirem a visualização de novas possibilidades teórico-metodológicas em conformidade com nossa proposta.

As pesquisas encontradas, apesar de terem em comum o fato de ouvirem o aluno com deficiência intelectual, apresentam diferentes perspectivas de investigação como veremos a seguir. A primeira pesquisa que selecionei foi a de Veltrone (2008), a qual teve como objetivo analisar a percepção de 10 alunos egressos das instituições especializadas que apresentavam deficiência intelectual e 10 alunos da escola regular, colegas dos alunos com deficiência, visando perceber os processos inclusivos nessas instituições. A segunda foi a de Antunes (2012) que tem por objetivo compreender o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual, no ensino fundamental e médio. A terceira foi a de Castanheira (2014), que ouviu alunos com deficiência intelectual, com idades entre 14 a 27 anos, sobre a percepção deles, frente à inclusão. E a última investigação que destaco, é a de Mendes (2015), que pesquisou sobre alunos com deficiência intelectual que estudaram em unidades especializadas e regulares, verificando as contradições e dificuldades do processo de inclusão nessas instituições.

As pesquisas apresentadas têm como pressuposto ouvir sobre o processo inclusivo, a partir da fala do próprio sujeito com deficiência, no entanto, as conclusões apresentam resultados diferenciados. Para Veltrone (2008), as experiências de inserção de alunos com deficiência na classe comum não podem ser vistas a priori como algo bom ou ruim em si, quando se tem em mente o impacto deste tipo de escolarização sobre o aluno com deficiência. Conclui que, parece difícil falar de sucesso ou fracasso porque, em geral, observa-se que os alunos com deficiência ressaltam tantos aspectos positivos quanto negativos na escolarização realizada no ensino regular. No entanto, ficou nítido em sua pesquisa que todos os participantes relataram dificuldades na aprendizagem, e na maioria das vezes, eles assumiram a culpa por isto. Já Antunes (2012), indicou em sua pesquisa que a trajetória dos alunos com deficiência intelectual ainda é marcada pela cultura da incapacidade e do descrédito em relação ao que esses alunos podem fazer. Já Castanheira (2014) apresenta considerações diferentes da anterior, e concluiu que a deficiência não é vista como a causa das intempéries, nem como impedimento para as relações sociais, ela só aparece como dificuldade na relação de aprendizagem. Para Mendes (2015) as histórias de vida dos cinco sujeitos com deficiência intelectual pesquisados revelam o quanto a organização do espaço/tempo da escola é imprópria às necessidades desses alunos. Acredita ser preciso refletir sobre a matriz

pedagógica que se mostra inadequada para todos os alunos, inclusive para os alunos sem deficiência.

As conclusões das pesquisas sobre trajetória de escolarização de alunos com deficiência intelectual mostram-se distintas e apontam diferentes dimensões sobre a escola no que se refere ao processo de inclusão. Contudo, o número de pesquisas nessa perspectiva ainda irrisório revelando a necessidade da ampliação desse arcabouço teórico, além de conferir importância para este nível de ensino que é a educação básica, já que existem políticas públicas que propõe a universalização da matrícula dos alunos com deficiência neste nível, tal como evidencia o Plano Nacional de Educação-PNE que visa: “Universalizar, para a população de 4 (quatro) a 17 (dezessete) anos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades ou superdotação, o acesso à educação básica e ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino”. Ainda que a meta do governo seja a universalização da matrícula dos alunos com deficiência na rede regular de ensino, compreendo que para além da matrícula, se faz necessário falar da qualidade e permanência desses sujeitos.

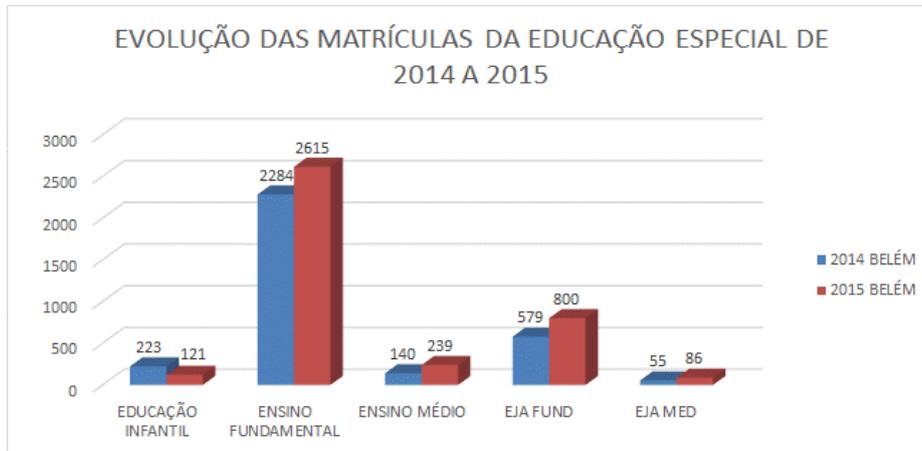
Nesse contexto, resalto a importância de revelar trajetórias escolares individualizadas e diferenciadas, considerando possível, além de imprescindível, permitir ao aluno com deficiência intelectual o avanço em seu processo educacional e que, ao longo de seu percurso, estabeleça novas possibilidades de formação.

A igualdade de direitos para frequentar a escola transformou-se em realidade, no entanto, mesmo com as transições que ocorreram para se chegar a esta “universalização”, muitos são os desafios para atender esta demanda no contexto das salas de aula, com destaque para a deficiência intelectual, que é uma das deficiências mais recorrentes entre as matrículas nas instituições públicas. Compreendo que passar a palavra para o aluno com deficiência intelectual, a fim de lhe possibilitar reconstruir a sua própria trajetória escolar, oportuniza escutar a sua versão sobre as experiências vividas ao longo dessa trajetória.

1.2 O problema da pesquisa

A partir dos avanços que a política de inclusão produziu, tanto na concepção da sociedade como na escolarização dos alunos com deficiência intelectual, comprovo através de dados estatísticos que esta população está cada vez mais presente nas escolas regulares, como mostra o gráfico 3.

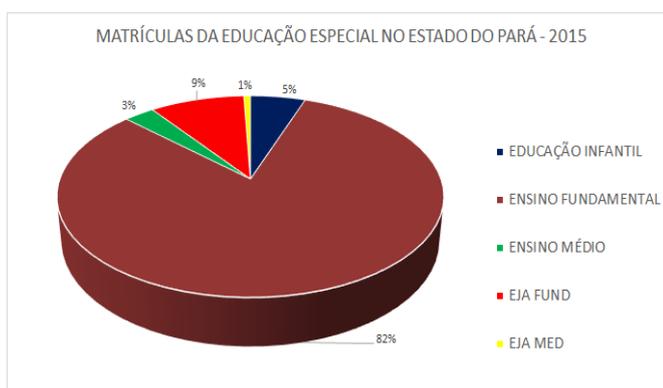
GRÁFICO 3: Evolução das matrículas da educação especial entre os anos de 2014 e 2015 em Belém-PA



Fonte: Ministério da Educação. MEC/INEP.

Destaco aqui a importância que representa a evolução das matrículas dos alunos com deficiência na capital paraense no biênio apresentado, como evidencia o gráfico 3, com um decréscimo na educação infantil, uma progressão expressiva no fundamental, e tímida ainda no ensino médio. No entanto, esse cenário sinaliza para a implementação de um processo que ainda avança de forma gradual, com baixo nível de progressão dos alunos desta modalidade de ensino na educação básica, como veremos no gráfico 4.

GRÁFICO 4: Matrículas da educação especial no estado do Pará



Fonte: Ministério da Educação. MEC/INEP (adaptado pela autora)

Esses dados levantados através do gráfico 4, ainda que não consigam depreender, com certeza, os motivos pelos quais ocorre um desequilíbrio na distribuição dos alunos com deficiência, evidenciam que as matrículas estão concentradas no ensino fundamental (82%). Isso pode significar que os mesmos ainda progredem de forma “lenta” para as etapas e níveis

subsequentes, como mostram os dados relativos às matrículas no ensino médio (3%) e da Educação de jovens e adultos de nível médio (1%). Por outro lado, a participação da população com deficiência na educação infantil também é muito “tímida” (5%).

Em virtude das informações observadas, infere-se que a inclusão tem crescido e recebido suporte. No entanto, com os dados de matrícula, temos duas possíveis hipóteses para a concentração neste determinado nível de ensino. Uma hipótese é que os alunos simplesmente desistem de continuar seu processo educativo ou que, ao sofrerem contínuas retenções e obstáculos de acesso ao conhecimento, apresentem dificuldade de garantir a promoção e o sucesso acadêmico nos sistemas escolares, estas são possibilidades que nos levam a explicar a concentração de alunos com deficiência no ensino fundamental no Estado do Pará.

É fato que o processo inclusivo avançou consideravelmente. É incontestável também o aumento de matrículas desses alunos no ensino regular. Convém ressaltar que tal aumento, contudo, não significa que esses estudantes estejam tendo acesso aos conteúdos básicos de escolarização, haja vista, esta ser uma obrigação legal, como estabelecem as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001, p.21), definindo que o grande desafio da educação hoje é “garantir o acesso aos conteúdos básicos que a escolarização deve proporcionar a todos os indivíduos, inclusive àqueles com necessidades educacionais especiais”.

Compreendo que a simples matrícula desse público na escola regular, e sua evolução, mesmo que gradativa, na educação básica, são fatores recentes na sociedade brasileira, no entanto, ainda que reconheça os avanços, questiono sobre o fato do governo disponibilizar pesquisas incipientes sobre o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos com deficiência, sobretudo dos alunos com deficiência intelectual, bem como suas principais dificuldades no processo de ensino-aprendizagem. Essa falta de respostas me parece perigosa. Outro ponto, é que as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica (2001) estabelecem a garantia de acesso aos conteúdos, no entanto, precisamos questionar se de fato os conteúdos têm sido apreendidos.

Visando se integrar no processo inclusivo, o Estado do Pará, desde 1996, vem redirecionando, pela Secretaria Estadual de Educação, suas práticas pedagógicas, tendo como referência os princípios da diversidade educacional e o respeito às diferenças de aprendizagem. A Educação especial na rede estadual paraense, segundo o Plano Estadual de Educação, está assentada no princípio filosófico: “Reconhecer as diferenças, diminuir as

desigualdades, construir a escola para todos”, base para consolidação da escola inclusiva (PARÁ, 2003, p.56).

Outra diretriz legal foi a Resolução 400/CEE (PARÁ, 2005) que estabelece as diretrizes para o atendimento educacional aos alunos com necessidades educacionais especiais no Sistema de Ensino do Estado do Pará. No seu art. 1º, define a educação inclusiva como:

O esforço coletivo para adequação do processo ensino-aprendizagem às diversidades dos alunos, utilizando-se medidas democráticas de inserção incondicional de pessoa com necessidades educacionais especiais às escolas regulares, visando ao exercício pleno de sua cidadania.

Entretanto, após todos esses anos de implementação da educação especial na perspectiva da educação inclusiva em nosso estado, com a criação de novas legislações e os debates recorrentes sobre o tema, convém ouvir o que tem a dizer um aluno com deficiência intelectual que vivenciou sua trajetória escolar na educação básica, durante as transformações ocorridas na Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva.

Todo esse movimento denuncia a compreensão de que a inclusão é produto de um processo que envolve inúmeros fatores intra e extraescolares e que tão pouco ela se efetivará se eles não forem pensados. Diante disso, centraremos nossa pesquisa na trajetória de um aluno com deficiência intelectual que concluiu a educação básica e transitou durante sua escolarização entre a educação regular e especializada, é um sujeito que pode ser considerado uma minoria, diante do cenário que se apresenta aqui, dentre os dados estatísticos que demonstram, trajetórias escolares que não chegam a um desfecho positivo na educação básica.

O aluno, sujeito desta pesquisa, aqui denominado JC, concluiu a educação básica em 2011, tendo iniciado sua escolarização em 1985. Seu diagnóstico de pessoa com deficiência intelectual se deu aos 10 anos de idade e ainda hoje frequenta a escola especializada para alunos com deficiência intelectual¹.

Assim, motivei-me a pesquisar o seguinte problema: **Como se constituiu a trajetória de escolarização de JC que concluiu a Educação Básica na rede pública do estado do Pará?**

Tal problema se desdobra nas seguintes questões norteadoras: **O que revelam sobre a escola as memórias de escolarização do estudante JC? Que desafios foram vividos e**

¹ As informações referentes à pesquisa exploratória e definição do sujeito da pesquisa serão apresentadas detalhadamente na seção a seguir.

enfrentados pelo estudante JC durante sua escolarização na Educação Básica? Que marcas a escola produziu no estudante JC ao longo de sua trajetória de escolarização?

Deste modo, o **objetivo geral** desta pesquisa é analisar como se constituiu a trajetória de escolarização de um aluno com Deficiência Intelectual que concluiu a educação básica no Estado do Pará. Para tanto, elejo como **objetivos específicos**: Problematizar a escola com base nas memórias da trajetória de escolarização de JC; Identificar os desafios vividos e enfrentados por JC em sua trajetória de escolarização na Educação Básica; Analisar as marcas que a escola produziu em JC ao longo de sua trajetória de escolarização.

Esta pesquisa está estruturada em seis seções, a primeira se constitui da presente introdução, discorrendo sobre o tema pesquisado e a delimitação do objeto de estudo, bem como apresentando a problemática que gira em torno desta pesquisa.

Já a segunda é composta pelo percurso metodológico, subdividida em aportes teórico-metodológicos; o movimento da pesquisa exploratória, onde apresento a organização inicial dos dados coletados e a definição do sujeito da pesquisa, por fim apresento a movimentação da pesquisa e os procedimentos para organização dos dados.

A terceira seção, intitulada “Escarização de pessoas com Deficiência Intelectual na Educação Básica”, discuto sobre inclusão e escolarização, além de algumas demarcações sobre a pessoa com deficiência, e de forma mais específica sobre o aluno com deficiência intelectual, bem como as nomenclaturas históricas usadas para esse coletivo de alunos, além de abordar sobre o currículo das instituições especializadas no estado do Pará.

A quarta seção, intitulada “Trajetória de escolarização de JC: da turma regular à escola especial”, onde objetivo discutir a primeira parte da trajetória de escolarização de JC, com enfoque na classe e instituição especializada. Nesse movimento, são apresentadas as memórias e documentos de JC que ajudam a conhecer o seu percurso escolar dos 6 aos 18 anos de idade, entre os anos de 1985 a 2002.

Na quinta seção, intitulada “Movimento de inclusão e o reingresso ao ensino regular: a condição de voltar a ser aluno”, discuto e problematizo a segunda parte da escolarização de JC, vinculada a escola regular, que aconteceu entre os anos de 2003 a 2011, quando conclui a educação básica.

Na última seção, Considerações Finais, objetivo constituir uma síntese da pesquisa, retomando as questões de investigação e respondendo objetivamente as mesmas.

2 MOVIMENTO DA PESQUISA

Esta seção tem por objetivo apresentar a trajetória de escolarização de um aluno com deficiência intelectual recontando-a a partir dos pressupostos metodológicos. A presente seção está organizada da seguinte forma: a) Aportes Metodológicos; b) Definição de rotas: o movimento da pesquisa exploratória e a definição do sujeito da pesquisa; c) O movimento da pesquisa: procedimentos e organização dos dados.

2.1 Aportes Metodológicos

Considero o percurso em um programa de mestrado extremamente desafiador devido à complexidade que a inserção na carreira de pesquisador nos remete. A escolha do tema, do objeto, da problematização, do referencial metodológico, dos instrumentos de pesquisa, todas essas decisões exigem muita maturidade do pesquisador que está em fase de iniciação à pesquisa.

A partir daí o trabalho do pesquisador se volta para o desenvolvimento da escrita, durante o biênio que perdura um programa de mestrado. Como afirmam Bianchetti e Machado (2002, p.27):

A produção do conhecimento não é um empreendimento isolado. É uma construção coletiva da comunidade científica, um processo continuado de busca, no qual cada nova investigação se insere, complementando ou contestando contribuições anteriormente dadas ao estudo do tema. A proposição adequada de um problema de pesquisa exige, portanto, que o pesquisador se situe nesse processo, analisando criticamente o estado atual do conhecimento em sua área de interesse, comparando e contrastando abordagens teórico-metodológicas utilizadas e avaliando o peso e a confiabilidade de resultados de pesquisa, de modo a identificar pontos de consenso, bem como controvérsias, regiões de sombra e lacunas que merecem ser esclarecidas.

Ao enveredar pelo objeto de estudo a “Trajetória de Escolarização de um aluno com Deficiência Intelectual na Educação Básica”, torna-se interessante, reiterar a concepção de que o conceito de trajetória é “uma série de posições sucessivamente ocupadas por um mesmo agente ou mesmo grupo, em um espaço ele próprio em devir e submetido a transformações incessantes” (BOURDIEU, 1996, p. 189).

Nessa perspectiva, ao adentrar a trajetória de um estudante com deficiência intelectual, busquei identificar as posições ocupadas por este aluno durante sua escolaridade, e as

transformações pelas quais o mesmo transitou, já que há bem pouco tempo esses sujeitos não tinham suas trajetórias escolares legitimadas.

Diante da complexidade que configura o objeto e os objetivos de pesquisa, considerando que a trajetória de um sujeito sempre é singular, vejo a abordagem qualitativa como a mais adequada para orientar os caminhos de análise e responder às questões de investigação. Segundo Creswell (2007), a pesquisa qualitativa usa de métodos que interagem com o ser humano, envolvendo os participantes na coleta de dados estabelecendo uma harmonia e credibilidade com as pessoas no estudo, concentrando em único fenômeno de pesquisa, além de identificar os sujeitos participantes, o *locus*, a funcionalidade do estudo, ressaltando não uma rigidez estabelecida, mas a tentativa de desenvolver um estudo embasado nas informações recebidas dos participantes.

A escolha do paradigma qualitativo me possibilita compreender os pensamentos do sujeito da pesquisa e toda a complexidade que envolve as relações sociais estabelecidas por este indivíduo no seu percurso escolar, obtendo melhor compreensão de sua trajetória, além da interação com o sujeito pesquisado.

Com o objetivo de conhecer a trajetória de escolarização, vimos na memória o método mais adequado para esta pesquisa por objetivar analisar através da memória individual o que a escola proporcionou para o aluno com deficiência intelectual durante seu processo educativo, pois, de acordo Halbwachs (1990) cada memória individual é um ponto de vista sobre a memória coletiva sendo que este ponto de vista muda conforme o lugar que ali se ocupa, e que este lugar mesmo muda segundo as relações que se mantêm com outros meios.

Considerando que as questões de investigação se ocupam de duas perspectivas complementares – o que o sujeito fala sobre a escola e o que o sujeito fala sobre o que a escola fez com ele – compreendemos que a investigação sobre a memória de JC trará elementos para captarmos essas questões, já que a memória revela os sentidos e significados que o sujeito atribui às suas experiências de acordo com Halbwachs, a memória individual também revela a memória coletiva, portanto, revela aquilo que representava ser pessoa com deficiência em diferentes contextos escolares.

Vale ressaltar que a pesquisa com memória de alunos com deficiência intelectual revelam a forma como essas pessoas foram tratadas e a influência do contexto social na vida escolar desses sujeitos. Nesse sentido, torna-se ímpar conhecer a memória individual a partir do ponto de vista do aluno que acaba sendo exceção. Por consequência, perceber até que ponto esta memória foi socialmente construída, como afirma o autor, à vista disso, se seu posicionamento reflete as transições inevitáveis ocorridas durante sua trajetória escolar.

Para Simson (2000, p.14):

Memória é a capacidade humana de reter fatos e experiências do passado e retransmiti-los às novas gerações através de diferentes suportes empíricos (voz, música, imagem, textos etc.). Existe uma memória individual que é aquela guardada por um indivíduo e se refere às suas próprias vivências e experiências, mas que contém também aspectos da memória do grupo social onde ele se formou, isto é, no qual esse indivíduo foi socializado. [...] Ela geralmente se expressa naquilo que chamamos de lugares da memória que são os memoriais, monumentos, murais, arquivos, bibliotecas, hinos oficiais, quadros, obras literárias e artísticas que exprimem a versão consolidada de um passado coletivo de uma dada sociedade.

Ainda na visão de Simson (2000), o outro lado da função de memorizar é a de esquecer. Uma não se dá sem que a outra esteja presente. A autora acredita que não podemos manter na memória todas as experiências que vivenciamos ou das quais tomamos conhecimento num dia comum das nossas vidas. Assim somos obrigados a selecionar, para serem mantidas em nossa memória, aquelas informações que possuem significado para nossas futuras tomadas de decisão.

A categoria esquecimento trazida por Simson (2000), é relevante já que lembrar de uma trajetória escolar é uma tarefa difícil para qualquer indivíduo já que a memória é seletiva, e é ainda mais relevante quando se trata do sujeito com deficiência intelectual, já que uma das características desta deficiência é a fragilidade na memória como aponta a pesquisa de Pereira et al. (2015). Nesse sentido, trabalhar com a memória de uma pessoa com deficiência intelectual colocou-me no desafio de usar de alguns artifícios (principalmente documentos) que o ajudassem a relembrar sua trajetória ao longo da Educação Básica.

2.2 Definição de rotas: o movimento da pesquisa exploratória e a definição do sujeito da pesquisa

A intenção inicial da pesquisa era buscar um aluno com deficiência intelectual que estivesse no ensino superior para, a partir dessa análise, ser possível visualizar lacunas e potencialidades em sua trajetória e, com base nos dados coletados, a compreensão das contradições inerentes à realidade, visando desenvolver a pesquisa baseada em sua trajetória escolar que poderia ter sido “exitosa”, já que estes indivíduos, ainda hoje, apresentam dificuldades durante a escolarização e de ingresso no ensino superior.

Motivada pela escassez de pesquisas deste viés, iniciei o processo de buscas por este aluno percorrendo as quatro universidades públicas localizadas na capital paraense. A primeira delas foi a Universidade Federal do Pará (UFPA), por ser a instituição pública de ensino superior com maior tempo em exercício e com uma população universitária de 61.938

alunos². Com base nesses dados nos dirigimos até o órgão responsável, o Núcleo de Inclusão Social (NIS), o mesmo informou que a Universidade possui em seus diversos *campi* cerca de 300 alunos com deficiência, porém nenhum com a deficiência que procurávamos.

Segundo dados do NIS, foram matriculados 35 (trinta e cinco) alunos com deficiência no ano de 2016, na UFPA nos diversos *campi* do estado do Pará, sendo 11 (onze) com deficiência física, 21 (vinte e um) com deficiência sensorial (visual e auditiva) e 3 (três) Transtorno Global de Desenvolvimento. Fica clara a predominância de alunos com deficiências sensoriais (auditiva e sensorial). Portanto, a pesquisa exploratória reuniu dados que evidenciavam a inexistência de alunos com deficiência intelectual nesta universidade.

O mesmo ocorreu no Instituto Federal do Pará (IFPA). Já a Universidade do Estado do Pará, estava em greve no período, o que inviabilizou minha busca nesta instituição de ensino. Na Universidade Federal Rural da Amazônia, no Núcleo Amazônico de Acessibilidade, Inclusão e Tecnologia (ACESSAR) deparei com a inexistência de um controle em relação a esses alunos. Foi informado que o órgão não sabia com exatidão o quantitativo desses sujeitos na universidade e nem especificar quais deficiências eram essas, já que no ato da inscrição do processo seletivo, muitos não declaravam a deficiência que apresentavam, as possíveis explicações é que a maioria não conhece o direito aos serviços que o núcleo de inclusão oferece, ou sente-se constrangido em declarar a deficiência, por compreendê-la como um rótulo.

Em função dos insucessos deparei-me com a seguinte conclusão: a capital paraense ainda apresenta pouquíssimos alunos com deficiência no ensino superior nas universidades públicas, afirmação esta que não se restringe a um estado, mas alcança o país, como apontam as pesquisas de Ferreira (2007), Mansini e Bazon (2006), Pelegrini (2006), Perini (2006) e Inajara, Santana e Silva (2010). Além disso, muitas instituições não estão devidamente preparadas para receber este contingente, e nem apresentam um controle eficiente sobre esta demanda.

Diante dessa situação e sabendo, pelos dados do senso, que existem alunos com deficiência intelectual no estado do Pará que concluíram a educação básica, busquei identificar esse sujeito nas próprias escolas de educação básica.

Assim, o próximo passo foi ir até a Secretaria Estadual de Educação do Pará (SEDUC), o órgão da Secretaria responsável pela elaboração e implementação das políticas em Educação Especial é a Coordenação de Educação Especial (COOES), criado no dia 02 de

² Disponível em www.ufpanumeros.ufpa.br.

junho de 2006, com atendimentos prestados na área das diversas deficiências. Lá realizei o levantamento do número de alunos com deficiência intelectual, que concluíram a educação básica, e para minha surpresa, foram apenas 200 alunos durante o ano de 2015. Mesmo a SEDUC sendo a maior esfera responsável pela oferta do ensino médio no Estado do Pará, a demanda de alunos que possuem deficiência e concluem sua escolarização, ainda é pouco significativa.

O levantamento junto a Coordenação de Educação Especial, indicou uma escola que apresentava um diferencial, possuía a Educação de Jovens e Adultos diurna, o que se tornou um atrativo para os alunos com deficiência e conseqüentemente possuía um maior número de alunos concluintes. Ao conversar com a direção desta escola, ouvi alguns relatos de alunos com deficiência intelectual que lá haviam concluído, dentre eles, um em especial foi lembrado pela equipe pedagógica com muito saudosismo, por ser participativo e muito agradável com todos. Ao entrar em contato, ele se disponibilizou a conversar.

Ao conhecer um pouco mais sobre este aluno, descobri que tinha passado por 4 (quatro) escolas no decorrer de sua trajetória escolar na educação básica, inclusive por classes especiais, escolas especializadas, até finalmente concluir a educação básica em uma escola regular. A partir do relato de todos os obstáculos que estiveram presentes em seu percurso, e baseado nas baixas estatísticas de permanência deste coletivo de alunos nos níveis mais avançados da educação básica, os critérios para a definição do sujeito da pesquisa foram se modificando no decorrer do processo.

Com a redefinição dos critérios para escolha do sujeito, a opção foi trabalhar com um único aluno com deficiência intelectual, como sujeito da pesquisa. O participante é um adulto, egresso da educação básica e aceitou participar da pesquisa de forma voluntária. Mesmo sendo adulto solicitou que entrasse em contato com sua responsável (mãe) para que a mesma autorizasse sua participação. Desta forma obtive o consentimento de sua responsável por meio da assinatura do Termo Consentimento Livre e Esclarecido, devidamente preenchido (ver apêndice). O sujeito foi eleito a partir dos seguintes critérios:

- Aluno com deficiência intelectual (apresenta laudo médico).
- Aluno que concluiu a educação básica na rede pública de ensino.
- Disponibilidade do sujeito em participar da pesquisa.

2.3 O movimento da pesquisa: procedimentos e organização dos dados

Após a definição do sujeito da pesquisa foram feitas contínuas aproximações com dois objetivos: ganhar a confiança do mesmo e buscar indícios sobre sua trajetória. Conforme informei anteriormente, em função de sua deficiência intelectual e considerando que a memória pode ser trabalhada também com base em diferentes portadores de texto, era necessário e pertinente “ancorar” sua memória em alguns registros de sua trajetória, assim, os boletins, pareceres e histórico escolar constituíram subsídios tanto para o suporte à entrevista, quanto para a organização de sua narrativa.

Diante da memória um tanto vaga deste aluno, optei por estruturar sua trajetória em dois movimentos: o primeiro oriundo da sua documentação escolar; e o segundo referente aos significados que o aluno atribui a partir das memórias em relação a sua trajetória de escolarização.

O sujeito e as instituições por onde transitou são identificadas neste trabalho conforme descrito no quadro a seguir:

QUADRO 2: Identificação do Sujeito/Instituições da pesquisa

INSTITUIÇÃO/ SUJEITO	IDENTIFICAÇÃO
Aluno com Deficiência Intelectual	JC
1º Escola que o aluno estudou (Escola regular)	ER¹
2º Escola que o aluno estudou (escola regular com classe especial)	ERc²
3º Escola que o aluno estudou (Escola Especializada)	EE³
4º Escola que o aluno estudou (Escola regular)	ER4

FONTE: Elaborado pela autora.

A escuta da memória de JC foi feita através da entrevista semiestruturada (ver apêndice II), mas esta precisou ser realizada em etapas: O primeiro passo, foi a realização de um encontro anterior a entrevista de fato, este encontro me possibilitou conhecer um pouco mais este indivíduo, diminuir a ansiedade na qual este se encontrava. Neste primeiro encontro, ele sorria constantemente e quase não me olhava nos olhos. Realizei uma conversa informal com JC, buscando adquirir sua confiança, nesta ocasião expliquei sobre a entrevista detalhadamente, e o convidei para participar da mesma. Esse primeiro contato foi fascinante, pois o aluno não só concordou como criou expectativa em relação a data da entrevista. Logo

depois de sua aceitação, conversei com sua responsável, explicando sobre a importância de trajetórias como a de JC estarem sendo reveladas.

Desta forma, enquanto montava o roteiro da entrevista semiestruturada, ele se mantinha ansioso e estabelecia contato indagando sobre quando ocorreria, fato este que também me causou ansiedade e a sensação de imprecisão sobre o que ele esperava que fosse uma entrevista.

Acredito que através da entrevista JC deveria se sentir mais à vontade para relatar suas memórias, sendo possível conhecer sua forma de pensar a escola, sem influências de outros elementos, e sem uma possível manipulação por parte do pesquisador, pois a entrevista corresponde a uma:

[...] técnica de coleta de informações sobre um determinado assunto, diretamente solicitadas aos sujeitos pesquisados. Trata-se, portanto, de uma interação entre pesquisador e pesquisado. [...] O pesquisador visa apreender o que os sujeitos pensam, sabem, representam, fazem e argumentam” (SEVERINO, 2007, p. 124).

Assim, optei por definir apenas as questões básicas para entrevista com JC, e no desenvolver na pesquisa ir criando outras, como um facilitador para a sucessão de lembranças deste aluno, considerando sua particularidade, e buscando alcançar durante sua escuta novos elementos, que trouxessem curiosidade. Segundo Manzini (1990, p. 154), na entrevista semiestruturada é “importante que o roteiro de entrevista seja organizado com perguntas básicas (principais), de modo a permitir que sejam "complementadas por outras questões inerentes às circunstâncias momentâneas à entrevista". Esse tipo de entrevista pode revelar informações de forma mais livre, desvinculadas de alternativas que possam ser sugeridas pelo roteiro utilizado, permitindo que os entrevistados sejam mais espontâneos.

Trivinos (1987), esclarece que entre as principais características de uma entrevista semiestruturada, estão: apoiar-se em teorias e hipóteses que relacionam o tema da pesquisa; descrever e explicar os fenômenos analisados para sua melhor compreensão; que o aluno/pesquisador seja atuante no processo de coleta de informações.

Depois de organizado o roteiro, demos início a segunda etapa desse processo, a aplicação da entrevista com JC. Esta foi realizada na escola especializada EE³ na qual JC frequenta até os dias de hoje, pois, mesmo tendo concluído a educação básica, ainda apresenta um vínculo muito forte com esta instituição, o que o motiva a frequentar a escola alguns dias da semana, onde reencontra amigos e realiza algumas oficinas.

A entrevista foi realizada em três encontros: uma apenas com o uso do roteiro, outra usando os documentos de sua escolarização como suporte e a última para esclarecer algumas

lacunas evidenciadas durante o tratamento de dados. Esse movimento foi necessário por dois motivos: 1) na entrevista apenas com o roteiro buscava apenas as lembranças, aquilo que ele conseguia falar sobre sua trajetória sem qualquer influência. Contudo, sua memória é marcada por lacunas temporais o que me deixou com algumas dúvidas e incertezas quanto a sequência de sua trajetória. Ao articular sua memória com os documentos de sua escolarização pude encontrar alguns nexos e melhor organizar os dados de sua fala; 2) a entrevista com o uso dos documentos tinha a função de ajudar a conduzir melhor a entrevista e questionar mais JC, assim como ancorar sua memória em “objetos” que remetiam a sua escolarização.

A primeira e a segunda entrevista ocorreram em setembro de 2016. Sobre a primeira visita, na data marcada quando adentrei a instituição de ensino o aluno estava muito animado, já me aguardava, contudo, ao perceber que estava gravando se mostrou um pouco tímido no início de nossa conversa, chegando a esquecer algumas palavras com recorrência, nomes de pessoas que estiveram presentes em sua trajetória e agia como se eu conhecesse as pessoas das quais ele falava. Posteriormente, conforme JC foi se familiarizando, ficou menos ansioso e sua memória parecia mais nítida, a partir daí estabeleceu uma certa familiaridade, queria estabelecer o roteiro das perguntas e, portanto, meu cuidado foi o de ser flexível, possibilitando que ele explorasse outras questões, sem sair do meu “foco” enquanto entrevistadora. Assim a entrevista ocorreu num clima de descontração e informalidade, foi gravada em áudio e posteriormente transcrita.

Fiz pessoalmente a transcrição da entrevista, pois, escrever palavra por palavra, me possibilitou recordá-la e pontuar as entonações de voz, os momentos de emoção e de euforia do aluno, ajustando adequadamente a escrita.

Esse movimento, associado aos documentos, possibilitaram-me elementos para a realização da segunda entrevista com JC. Vale dizer, que foi utilizado o mesmo roteiro, como uma forma de referendar as primeiras informações, mas também com o objetivo de dar mais elementos para ativar suas lembranças.

No entanto, durante o tratamento de dados, em maio de 2017, senti a necessidade de retornar com JC para esclarecer alguns detalhes, desta vez, com um roteiro diferenciado, que pode ser verificado nos apêndices deste trabalho. Realizei então, a terceira e última entrevista.

Terminada a transcrição, li e reli todos os dados para que, através do relato de JC e de sua documentação, pudesse identificar os caminhos percorridos pelo aluno. Enfim, busquei identificar através de sua fala, informações, pistas ou marcas que de alguma forma revelassem a trajetória e o percurso escolar por ele vivido, com vista a desvelar continuidades e discontinuidades, bem como dificuldades em relação à sua escolarização, tendo como

parâmetro as propostas para a educação especial e escola inclusiva em curso. Pautada nas leituras e reflexões sobre o tema, passou-se ao processo de leitura e varredura dos materiais, utilizando a análise de conteúdo cujo “o ponto de partida é a mensagem, seja ela verbal (oral ou escrita), gestual, silenciosa, figurativa, documental ou diretamente provocada” (FRANCO, 2012, p.21).

Os dados produzidos pelos documentos e entrevistas foram analisados com base na entrevista semiestruturada, utilizando a técnica de análise de conteúdo, entendida como “um procedimento de pesquisa que se situa em um delineamento mais amplo da teoria da comunicação e tem como ponto de partida a mensagem” (FRANCO, 2003, p. 20).

Considerando a subjetividade deste percurso escolar, a escolha pela análise de conteúdo se deu por apresentar o que Franco (2012), considera uma importante finalidade: a produção de inferências, permitindo chegar a uma conclusão a partir de premissas relatadas no decorrer da pesquisa pelo aluno em questão. Esta perspectiva de tratamento de dados possibilita trabalhar com os dados cuidadosamente, fazendo inferências e relacionando-os com diferentes abordagens teóricas, “já que a informação puramente descritiva, sobre conteúdo de uma mensagem (escrita, falada e/ ou figurativa) é sem sentido até que seja relacionado a outros dados” (FRANCO, 2012, p.32).

Para Franco (2008) e Bardin (1979), a análise de conteúdo parte de uma mensagem emitida pelo sujeito da pesquisa, seja ela verbal ou não verbal. De acordo com esta visão, o encontro com este aluno nos remeteu ao lugar do qual ele falava durante a entrevista, desta forma, levei em consideração durante a análise não somente o que ele dizia através das palavras, mas principalmente o que dizia seu tom de voz, seus gestos, sua fisionomia, sua timidez ao relatar determinadas circunstâncias, bem como o que não se registrou na memória – mas de alguma forma consta nos documentos de sua trajetória escolar. Todos esses processos estabelecidos constituíram dados relevantes para a pesquisa.

Com uma gama de informações, parti para a primeira fase da análise de conteúdo, a pré-exploração do material ou de leituras flutuantes do *corpus* das entrevistas, realizei às leituras flutuantes de todo o material, com o intuito de apreender e organizar de forma não estruturada aspectos importantes para as próximas fases da análise. Durante a leitura flutuante, empreendi várias leituras de todo material coletado, a princípio sem objetivo de sistematização, mas tentando apreender de uma forma global as ideias principais e os seus significados gerais e a sequência dos fatos, na vida escolar deste aluno.

Após realizar a fase inicial descrita por Bardin (2011), segui para a escolha dos documentos, para nortear a interpretação final, sem omitir as regras descritas pela autora.

Através da junção dos documentos reunidos das quatro escolas e das três entrevistas realizadas com JC, foi possível compreender as retenções, aprovações, necessidades e dificuldades do aluno, esgotando sua trajetória, além da preocupação dos documentos escolhidos estarem de acordo com os objetivos da pesquisa, já que se referem ao movimento construído durante sua escolarização.

A partir da descrição das fases da análise de conteúdo por Bardin (2011), e das considerações sobre os procedimentos de análise de entrevistas para Szymanski (2004), foram feitas leituras e releituras do texto completo das entrevistas e da análise documental do aluno, com a elaboração de sínteses. Para tanto, a partir do depoimento de JC, organizei as informações, assumi os critérios da singularidade das falas. Este cruzamento originou as categorias finais que constituíram a base para as minhas inferências, organizadas em duas seções (seções 4 e 5). Para Franco (2012) a categorização é uma operação de classificação de elementos constitutivos de um conjunto, por diferenciação seguida de um reagrupamento baseado em analogias, a partir de critérios definidos. A autora acredita que a criação de categorias é o ponto crucial da análise de conteúdo.

Considerando que estamos trabalhando com trajetória optamos por fazer uma organização a partir de marcos temporais, tendo em vista inclusive, que o percurso escolar de JC se faz em duas grandes fases: a primeira em classes e instituições especializadas, a segunda na escola regular.

Desta forma, utilizei trechos dos depoimentos para dar suporte às interpretações, a partir de leituras e releituras, segui para o procedimento de caracterização dos elementos constitutivos do fenômeno estudado. Para a trajetória nas classes/instituições especiais, identificamos como categorias de análise desse primeiro momento escolar de JC: **1) A entrada na escola e o fracasso escolar; 2) A vivência entre a classe especial e a educação especial.** Para a trajetória na escola regular, a partir desse movimento de análise foi possível identificar pelo menos três categorias: **1) Falta de flexibilização temporal 2) Falta de flexibilização de conteúdo 3) Avaliação.**

A partir da leitura flutuante dos dados de JC (narrativas e dados documentais) identificamos que suas memórias não conseguiam demarcar os tempos escolares, portanto, não conseguíamos saber de que período da escola ele falava, de qual momento de sua vida. Isso acontecia, mesmo quando trazíamos os documentos como aportes da memória. Para facilitar as lembranças do aluno agrupamos em dois grandes momentos: vivência nos espaços da educação especial e vivências na escola regular, para ambos momentos buscamos identificar: 1) o que JC fala sobre a escola; 2) o que fala sobre o que a escola proporcionou a

ele. Nesse movimento, identifiquei que as significações de JC sobre a escola revelam encontros e desencontros com suas expectativas de viver/estar no espaço escolar.

Os dados foram analisados à luz dos referenciais sobre inclusão, escola, educação especial e currículo foram cotejados com o percurso escolar do aluno em questão, articulando com pesquisas neste campo, com base nas reflexões resultantes desse processo investigativo.

3 ESCOLARIZAÇÃO DE PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Esta seção tem por objetivo apresentar reflexões sobre o processo de inclusão e escolarização, refletindo sobre esses dois conceitos e percebendo que mesmo com os impedimentos para se “incluir e escolarizar”, o acesso de grupos que foram historicamente excluídos se faz real e constitui um grande avanço na forma de pensar a escola.

Apresento aqui a reflexão sobre um sistema que foi socialmente construído, onde o processo de escolarização de pessoas com deficiência se organizou de forma paralela às escolas regulares, durante boa parte do século XX e que leva à constatação que a inclusão não se esgota na atual igualdade de acesso, já que a escola do século passado ainda esbarra na escola contemporânea e inclusiva. Considerando que a abertura da escola para todos trouxe alunos singulares e com eles novos desafios, faz-se necessário apresentar uma categoria de alunos que faz parte da modalidade da educação especial, e que apresenta um alto número de matrículas nas escolas brasileiras: o aluno com deficiência intelectual, abordando este aluno na Educação Básica, transitando pelas nomenclaturas que historicamente foram empregadas para este coletivo de alunos, revelando os caminhos percorridos para chegarmos ao reconhecimento da educabilidade destes, e seu reflexo na implementação da educação especial no Estado do Pará.

3.1 Inclusão e Escolarização

Educação e instrução nem sempre estiveram atrelados ao espaço formal da escola, pois, o significado atribuído à educação é bem mais amplo que o próprio conceito de escola. Mesmo antes dos sistemas escolares as gerações já se educavam. No entanto, com o passar do tempo e à medida que as sociedades vão se modificando, a educação passa a ser formalizada por meio da escolarização.

Então acredito ser necessário esclarecer o que é escolarização. Segundo Baptista, escolarização é:

[...] O complexo processo que envolve aspectos relacionados com a instituição escolar: a quem é oferecida, qual a sua função, sua organização, seu currículo, a tecnologia a sua disposição (livros, recursos e materiais utilizados para a escrita, entre outros), a forma e o princípio das ações pedagógicas desenvolvidas em seu interior, o sistema escolar (se é constituído ou não), entre outros, inclui os saberes culturais associados a determinados grupos profissionais e a transformação destes em disciplinas escolares.(2015,p.53)

Se o conceito de escolarização está relacionado a quem se destina a instituição escolar, percebemos que a educação começa a projetar as relações de poder, que irão determinar quem tem acesso a ela. Outra perspectiva em relação ao conceito de escolarização é a de Faria Filho que compreende escolarização por meio de um duplo sentido. Para o autor, em um primeiro sentido escolarização é:

O estabelecimento de processos e políticas concernentes à “organização” de uma rede, ou redes, de instituições, mais ou menos formais, responsáveis seja pelo ensino elementar da leitura, da escrita, do cálculo e, no mais das vezes, da moral e da religião, seja pelo atendimento em níveis posteriores e mais aprofundados. (FARIA FILHO, 2002, p.111).

Em um segundo sentido entende escolarização como “o processo e a paulatina produção de referências sociais tendo a escola, ou a forma escolar de socialização e transmissão de conhecimentos, como eixo articulador de seus sentidos e significados”. Penso que ambos os sentidos estabelecidos pelo autor compreendem a escolarização como uma instituição organizada, com conhecimentos definidos e práticas escolares pré-estabelecidas, uma escola configurada para dar conta de atender determinados sujeitos.

A escola com sua possível provisoriedade, alicerçou-se em processos de escolarização que se estabeleceram por meios não democráticos, excludentes e segregadores de grupos menos privilegiados, incluindo aí os alunos com deficiência. Conforme Bueno, Mendes e Santos (2008, p.270) “A maneira como a nossa sociedade reagiu e caracterizou as pessoas deficientes ao longo da história possibilita discutir as formas de escolarização atuais para esses alunos e todo o dilema da educação inclusiva que transcende os muros escolares”.

No entanto, esse cenário sofre alterações através de mobilizações sociais e do fenômeno da urbanização, ligadas as transformações ocorridas mundialmente, inicia-se um processo de ampliação da participação, tornando-se um fator essencial para o desenvolvimento social, na perspectiva de constituir sujeitos para o prosseguimento de estudos, pelo menos a nível legal. Como afirmam Bueno, Mendes e Santos (2008, p.28):

[...] os processos de ampliação de oportunidades de acesso à escola pública, redundou, na atualidade, na quase universalização absoluta de acesso a esse nível de ensino, foram acompanhados por um forte comprometimento da sua qualidade, especialmente em razão de políticas públicas que pouco privilegiam esse aspecto.

A primeira constituição de 1824, já prometia “instrução primária e gratuita a todos” (JANUZZI,1985, p.20), no entanto, a efetivação deste direito legal, só ocorreu na prática com a Constituição Federal de 1988, ou seja, cento e sessenta e quatro anos depois a constituição traduz a proposta de universalização e expansão do direito de todos à educação.

Nesse processo de ampliação de oportunidades o paradigma inclusivo se favorece principalmente a partir da década de 1990, ganhando possibilidades reais de se efetivar. O encontro entre inclusão e escolarização no ensino regular, representa uma inovação para um país que, por séculos, negou, de modo elitista e seletivo, aos excluídos o direito ao conhecimento da escola sistemática e regular.³

No entanto, Jesus (2009) chama atenção para o ponto crítico da experiência brasileira no processo inclusivo, que se deve a inversão de fatores, ou seja, na maioria dos países a inclusão se deu gradativamente, à medida que as experiências de inclusão amadureciam, antecedendo a legislação. Contudo, em nosso país a legislação veio na frente, determinando e exigindo tal processo.

A consequência disso, ao meu ver, reflete na dificuldade de uma escolarização plausível para esse coletivo de alunos, com atitudes céticas e muitas vezes contrárias a tal processo, através de uma busca por “fórmulas pedagógicas inclusivas” (JESUS,2009, p.75). Com relação à forma abrupta da natureza legal que se deu a inclusão, Ferreira e Ferreira (2004, p.32) pensam que:

Embora a existência de um projeto pedagógico próprio possa ser um aspecto importante para favorecer a inclusão do aluno com deficiência na escola e na sala regular, o que temos percebido é que esse projeto é mais uma peça burocrática que foi construída pela força da lei, num sistema educacional que não desenvolveu autonomia pedagógica, nem autonomia administrativa, por efeito de políticas centralizadoras que, portanto, não capacitou educadores na elaboração de projetos, nem na atualização destes ao administrar o processo educacional.

A implantação controversa do processo inclusivo brasileiro em minha opinião, é responsável por grande parte das tensões e contradições existentes. Tensões estas evidenciadas em muitos aspectos da escolarização, até sobre a imprecisão da função da escola para este aluno. Penso que um projeto pedagógico que se pretenda inclusivo, busca:

[...] escapar desta dicotomia, ou seja, objetiva não produzir uma categorização “alunos com e sem deficiência, com e sem distúrbios, com e sem necessidades especiais” (a adjetivação é ampla e flutuante, conforme os vários diagnósticos possíveis). Para tal abordagem educacional, não há dois grupos de alunos, porém apenas crianças e adolescentes que compõem a comunidade escolar e que apresentam necessidades variadas. (BAPTISTA,2015, p.75)

Ainda que, a escola e os processos de escolarização encontrem impedimentos para efetivar o processo inclusivo, não se pretende negligenciar, que desde sua implementação, já houve modificações na escola. A principal mudança foi proporcionar o acesso de grupos que

³ Vale ressaltar que a política de inclusão apresenta finalidades e se constituiu como parte da política neoliberal.

estavam fadados ao confinamento domiciliar ou institucional, para o direito legal a escolarização, e seu caráter universal forneceu subsídios para chegarmos aos processos inclusivos vivenciados atualmente. Tendo em vista, que esses processos se tornaram muito mais flexíveis e significativos com a ampliação do acesso.

Embora com as modificações evidenciadas acima, a abertura da escola para todos, com novos desafios a serem enfrentados ainda colide com a escola do século passado. É necessária uma mudança em sua estrutura, como afirma Arroyo (2004, p.192), “o tempo da escola é tão conflitivo porque foi constituído faz séculos e terminou-se cristalizando em calendários, níveis, séries, semestres e bimestres, rituais de transmissão, avaliação, reprovação e repetência”, deve-se entender o tempo da escola com flexibilidade e menos rigidez para todos, já que os indivíduos apresentam “tempos” diversificados de aprendizagem.

Além do “tempo da escola” é necessário pensar, sobretudo o avanço no processo de ensino-aprendizagem das pessoas com deficiência, possibilitar sua ascensão intelectual e social, para isso, se faz importante pensar o currículo, “a reformulação do processo educacional deveria garantir currículos que valorizassem a diferença como constituição da sociedade e não como deformações diante de padrões estabelecidos socialmente”. (CARVALHO,2004, p.79)

Penso que são necessários ajustes nos processos atuais de escolarização para que a inclusão se efetive de fato, e paralelamente, perceber que esta “progressiva universalização” é recente em nossa sociedade. E a atual progressão dos alunos com deficiência para as etapas superiores, lançam novas dificuldades que são percebidas para sua permanência e sucesso escolar. Essa situação está presente nos processos históricos de escolarização, que segundo Meinerz e Caregnato (2011, p.45):

O fenômeno do acesso da maioria dos jovens à escola é recente no Brasil e vem igualmente acompanhado pelas dificuldades de permanência e rendimento escolar. Hoje temos o acesso consolidado, mas as experiências da evasão, de analfabetismo funcional e da baixa qualidade da educação brasileira permanecem instigando nossas análises.

Compreendo que a garantia da inclusão não é só responsabilidade da escola, esta se insere no contexto social e, portanto, mudanças estruturais na organização da sociedade devem ser pensadas. Contudo, considerando que meu objeto é a trajetória de escolarização, é necessário pensar como esta escola foi instituída, que mecanismos de inclusão ela produziu e como os alunos com deficiência transitam nesta escolarização, além de manter a criticidade em relação ao contexto social e político no qual a inclusão se apresenta.

Por fim, acredito que essa nova perspectiva de educação que “inclui e escolariza todos” necessita ir além da educação formal, se estendendo ao longo da vida desse sujeito e contribuindo com a ruptura do conceito homogeneizador, constatando que a escolarização deve propiciar um aprendizado que leve a outros contextos sociais.

Diante disso, no próximo item discorro sobre as dimensões da escolarização dos alunos com deficiência, ou seja, pensar no acesso, na permanência e na qualidade do processo de ensino-aprendizagem na educação básica. Em síntese, ressalto que o encontro inclusão/escolarização é singular na escola, no entanto, chamo atenção para a forma com o espaço pedagógico é organizado, já que novos sujeitos, deveriam implicar em novas práticas.

3.2 Escolarização de pessoas com deficiência

[...]é fato que a educação cumpre finalidades determinadas pela sociedade, não é menos verdade que os projetos, os discursos, as teorias pedagógicas materializam-se no cotidiano da escola; é nesse âmbito que a intercessão de subjetividades e práticas cadencia ritmos, ritualiza comportamentos, intercambia experiências, configura formas de agir, pensar, sentir e possibilita identidade/diferenciação da escola no conjunto das instituições sociais. (SOUZA,1998, p.19).

A citação acima, é indicador de que a existência de uma escola que se organizou num sistema guiado pelo privilégio, que selecionou quem poderia ter acesso a ela, foi uma realidade do sistema educacional. No entanto, cogitou-se o que fazer com um grupo que estava impossibilitado de frequentar a escola regular, e a partir da influência da Europa, foram sendo criados espaços específicos de escolarização e exclusivos para esta parcela da população, que até então sofria com a omissão da sociedade.

No caso específico do Brasil, os espaços reservados a este público, foram inaugurados através de iniciativas oficiais. Teve início com o Decreto Imperial nº 1.428, de 12/09/1854, assinado por D. Pedro II, criando o Imperial Instituto dos Meninos Cegos, na cidade do Rio de Janeiro. Em 1891, sua denominação foi mudada para Instituto Benjamin Constant (IBC). Foi, ainda, D. Pedro II quem assinou a lei 839 de 26/09/1857, fundando o Imperial Instituto de Surdos Mudos que, posteriormente, passou a denominar-se Instituto Nacional de Educação de Surdos – INES.

Como afirma Bueno (1993), o atendimento pioneiro às pessoas cegas e surdas, que se intensificou nos séculos XVIII e XIX, com a abertura de instituições em vários países, correspondeu ao ideal liberal de extensão das oportunidades educacionais àqueles que poderiam interferir na ordem necessária ao desenvolvimento da nova forma de organização

social capitalista. Assim, o processo de racionalização da sociedade passou a exigir, cada vez mais, o encaminhamento dos “desocupados” para o processo produtivo.

Esses espaços de escolarização eram caracterizados, segundo Mazzota (1996), pelo ensino de uma “educação literária e o ensino profissionalizante”, atendiam meninos entre 7 e 14 anos, e em ambos os institutos foram instaladas oficinas de aprendizagem: tipografia e encadernação para meninos cegos, e tricô para as meninas; sapataria, encadernação, pautação e douração para meninos surdos. Percebe-se que nesse período essas instituições tinham como finalidade o ensino de uma profissão para esses educandos, com a perspectiva de aprender um ofício. De acordo, com as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Especial para a Construção de currículos inclusivos do Paraná:

Nesse período, a Educação Especial para esses dois grupos de pessoas com deficiência [visual e auditiva] não mantinha objetivos especificamente acadêmicos. Seu currículo priorizava a “instrução básica” com o ensino das letras e noções da aritmética, mas destacava-se o trabalho manual para o treinamento industrial. O espaço híbrido das instituições asilo-escola-oficina produzia mão-de-obra barata para um processo ainda incipiente de produção industrial e reservava, aos cegos e surdos, um trabalho desqualificado em troca de um arremedo de salário ou um prato de comida. (PARANÁ,2006, p.19)

Nas décadas seguintes do século XX, inicia-se um período de questionamento sobre uma possível “cura” para os deficientes, além de tencionar as posições ambientalistas e behavioristas, que dominavam o campo da psicologia, como afirmam Coll, Marchesi e Palacios (2004). Iniciam questionamentos sobre a concepção de que a deficiência poderia ser justificada por falta de estímulo adequado ou por processos de ensino-aprendizagem errôneos, enfatizando a ideia de que as intervenções educacionais eram possíveis.

Esses espaços foram se ampliando durante o século XX, se subdividindo por deficiência. É necessário destacar que as escolas especiais públicas ou privadas com raras exceções ofereciam somente o ensino fundamental, ou apenas as primeiras séries desta etapa, e os alunos normalmente não davam continuidade à escolarização, permanecendo nessas escolas durante anos seguidos, até chegar à terceira idade, provocando o crescente aumento destes alunos nas escolas especiais, que na maioria dos casos se torna a única alternativa para esses indivíduos.

A escolarização nas escolas especializadas se manterá de forma paralela às escolas regulares, durante boa parte do século XX, mas em meados desse século, a educação especial ganha *status* na base legal e nesse contexto as escolas de educação especial se desenvolvem

pelo país, ganhando cada vez mais adeptos, com prédios próprios, instituições delimitadas por deficiência, além de professores especializados por campo de deficiência. Para Mazzotta:

[...] as classes especiais e escolas especializadas públicas ou particulares não têm evidenciado os resultados de sua atuação no sistema escolar. Por outro lado, o desconhecimento de seu papel tem acarretado, muitas vezes, sua disfunção, transformando-as em depositários de problemas de aprendizagem detectados nas escolas, contribuindo para solidificar mitos e slogans sobre suas desvantagens e prejuízos. (MAZZOTTA,1993, p.19)

No início do processo de institucionalização da educação especial (fins do século XIX) as deficiências que ganharam ênfase foram a deficiência visual e auditiva, principalmente pelo entendimento social de que era mais “fácil” trabalhar com esses sujeitos do que com outras deficiências. Baseado neste entendimento, o corpo social só passa a dar destaque para o sujeito com deficiência intelectual e para o deficiente físico, anos depois. Como afirmam as Diretrizes Curriculares Estaduais da Educação Especial para a Construção de Currículos Inclusivos de Curitiba:

A preocupação com outras áreas de deficiência, como a física e mental, deu-se muito mais tarde, em torno de 1950. O atendimento especializado centrado em cuidados assistenciais e terapêuticos estendeu-se por mais de um século, enraizando concepções e práticas até os dias atuais (CURITIBA,2006, p.20).

As instituições especializadas se expandiram rapidamente, a partir do início da década de 1950, com o foco voltado para as deficiências intelectuais. Conforme Ferreira (2006), a evolução das escolas especializadas se deu inicialmente para deficiências sensoriais, e, posteriormente para as deficiências intelectuais. De acordo com dados do autor, no ano de 1949 eram 41 escolas para deficientes intelectuais, já em 1959 se expandiram para 191, e em 1969 já eram um total de 821 escolas para deficientes intelectuais no Brasil.

O término da segunda Guerra Mundial eclode um clima de insatisfação social, e faz surgir diversos movimentos internacionais. No final da década de 1960, o cenário nacional foi marcado pela consolidação da área da educação especial, nos discursos oficiais, representada principalmente através da Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948⁴, que refletia a indignação das barbaridades cometidas durante a guerra.

Ainda na década de 1960, a escola ganhou mais importância, influenciada pelo momento econômico do país. No entanto, Jannuzzi (2004) afirma que devemos ter uma visão crítica sobre o motivo real da valorização da educação no contexto econômico e político da década de 1960. Ou seja, é importante ficar claro que a valorização da educação ocorria em

⁴ Documento assinado por todos os países membros na Organização das Nações Unidas.

função do desenvolvimento econômico do país, o qual pregava, e ainda prega, a máxima produtividade individual. Segundo Jannuzzi (2004, p.9) “[...] a educação era louvada como elemento de promoção individual, de acesso a melhores empregos, inclusive para o aumento de renda”.

Outro importante destaque desta década, era que as “classes especiais” já existiam em algumas redes públicas do ensino primário, mas ainda de forma reduzida, como afirma Ferreira (2006, p.84), “e acompanhavam lentamente, a expansão do ensino primário e de seus problemas, tal como o crescente fracasso escolar nas séries iniciais”.

Neste período, os testes de inteligência ainda eram utilizados pela psicologia como forma de continuar organizando classes homogêneas, com o pretexto de “favorecer” o processo de ensino aprendizagem. O movimento que foi sendo desenhado era o de que, baseado nos testes de desempenho e inteligência, alguns alunos na condição de pessoa com deficiência, poderiam transitar para o ensino regular. Como afirma Ferreira:

No movimento de integração escolar, os serviços deveriam ser organizados de modo a permitir que os alunos com deficiência pudessem transitar de ambientes educacionais mais segregados, como a escola e a classe especial, para a classe comum do ensino regular, na qual receberia o suporte por meio, por exemplo, do ensino itinerante e das salas de recursos (FERREIRA,2006, p.19)

Mesmo com esta nova perspectiva de escolarizar —onde o movimento que foi sendo construído era o de que, baseado na “capacidade” desse aluno, poderia transitar para a sala regular —as condições para a transição, estavam baseadas no grau de “severidade” e “rendimento” como argumento para que este progresso fosse plausível. Como afirmam, Marchesi e Martin (1995), a transição de um nível para outro deveria ocorrer, quando o aluno apresentasse condições quanto ao seu nível de aprendizagem.

Destaco, no entanto, que todo esse movimento social, deu visibilidade a esses indivíduos. Mesmo com todas as críticas contundentes ao modelo integrativo, o avanço trazido por este modelo é inegável, inaugura discussões sobre os excluídos, e coloca em destaque a necessidade de escolarização de alunos com deficiência prioritariamente nas salas regulares das escolas comuns.

O ingresso destes alunos com deficiência nas escolas comuns é assumido no Brasil em 1996, com a promulgação da lei 9394/96, atendendo à conclamação dos documentos internacionais como as declarações de Jontiem (1990) e Salamanca (1994). Contudo, concordo com o que estabelece Glat (2009, p.16) “mais que uma proposta educacional, a

Educação Inclusiva pode ser uma concepção de escola que visa ao desenvolvimento de respostas educativas que atinjam a todos os alunos”.

Por fim, compreendo a dificuldade de efetivar esta “nova” proposta educacional, que não é tão juvenil assim, se nos basearmos pela declaração de Salamanca, que já possui cerca de vinte e três anos de existência e apesar de constatar as dificuldades que atingem a efetivação de uma proposta realmente inclusiva para todas as deficiências, parece que elas se acentuam em relação ao aluno com deficiência intelectual, principalmente pela sua limitação cognitiva, considerando que o principal objetivo da escola é com a aprendizagem formal dos indivíduos. Devido este contexto desafiador que a deficiência intelectual nos apresenta, me parece fundamental trazê-la ao centro das discussões.

3.2.1 Nomenclaturas históricas para o aluno com Deficiência Intelectual

Para iniciarmos o entendimento acerca da escolarização de pessoas com deficiência intelectual, se faz necessário transitar pelas nomenclaturas que foram historicamente empregadas para esse coletivo de alunos, tirando as vendas em relação aos estigmas pelos quais enfrentaram/enfrentam esses sujeitos.

Nota-se que historicamente a dimensão biológica predominava em relação a dimensão social. Por volta dos séculos XVI e XVII a medicina começou a buscar as causas orgânicas para explicar a deficiência. Mendes (1995) destaca que a deficiência intelectual era tratada como uma “doença” hereditária, significando uma “degenerescência da espécie humana”, o que contribuiu para o processo de institucionalização de pessoas com deficiência. Os termos médicos utilizados para a pessoa com deficiência intelectual eram “debilidade mental e infradotação”, “imbecilidade e retardo mental”.

Segundo Antunes (2012), é importante perceber que o modelo médico ainda era predominante, e classificava os sujeitos em “normais” e “anormais”. Essa classificação influenciava de forma negativa a inserção desses sujeitos na sociedade. No entanto, a partir do século XVIII, como veremos na próxima seção, pesquisadores desenvolveram trabalhos apontando a possibilidade de aprendizagem das pessoas com deficiência, deste modo o corpo social começou a olhar a deficiência de outra forma, deixando de ser um problema desastroso, de ocorrência isolada para esses indivíduos. Dissipava-se a ideia de que a única saída era o tratamento. A “cura”, passou a ser abordada com o viés de discriminação, para qual a resposta deveria ser a ação legal.

Para Pletsch (2010), o termo deficiente mental só surgiu na literatura em 1939, durante a realização do congresso de Genebra, como uma tentativa de superar o caráter negativo que

as nomenclaturas termos até então utilizadas continham e padronizar mundialmente o termo designado. Esta mudança foi de grande importância, pois, a terminologia ainda se fazia um obstáculo para os processos de escolarização e inserção social dos indivíduos que apresentavam esta deficiência.

Para Antunes (2012), mais recentemente as formulações teóricas sobre a deficiência intelectual passaram a considerar as inter-relações entre os aspectos biológicos, sociais e educacionais. A partir deste entendimento começou a ser difundida a concepção interacionista do desenvolvimento humano que privilegia a interação do indivíduo com o meio em que está inserido. Esta compreensão foi explicada no manual da AAMR⁵, de 1961.

Ainda que as formulações teóricas estivessem sofrendo alterações, e que as concepções sobre estes sujeitos estivessem favoráveis para sua maior inserção social, apenas no século XXI, o termo “deficiência mental” cede lugar para “deficiência intelectual”, introduzido pela Declaração de Montreal, que ocorreu na cidade de Montreal em 2004. Essa tendência mundial apontou para o uso do termo deficiência intelectual. Sassaki destaca duas razões que favoreçam essa mudança:

[...] a primeira razão tem a ver com o fenômeno propriamente dito. Ou seja, é mais apropriado o termo intelectual por referir-se ao funcionamento do intelecto especificamente e não ao funcionamento da mente como um todo. A segunda razão consiste em podermos melhor distinguir entre deficiência mental e doença mental, dois termos que têm gerado confusão há vários séculos. (SASSAKI,2005, p.9)

Conforme Carvalho e Maciel (2003), essa definição avança quanto à compreensão da deficiência intelectual como uma condição particular de funcionamento da pessoa, contribuindo para a superação de seu entendimento como doença ou atributo pessoal. O conceito integra os aspectos multidimensional, biológico e funcional e vem acrescentar novas concepções teóricas e práticas, com destaque para as que apontam para o papel dos fatores sociais na constituição dessa deficiência e para a necessidade de sua consideração no âmbito da ação diagnóstica, a qual deve incluir aspectos do funcionamento intelectual, do comportamento adaptativo e da idade de início das manifestações do atraso no desenvolvimento cognitivo.

É necessário perceber que a história não se faz de forma linear, e mesmo que a declaração de Montreal tenha se constituído um marco, a mudança deste novo termo não ocorreu de imediato. Um dos motivos foi a protelação da mais antiga associação de referência mundial em deficientes intelectuais que carregava a sigla AAMR (Associação Americana de

⁵ AAMR- Associação Americana de Deficiência Mental.

Deficiência Mental), mesmo após a declaração de Montreal, esta não acatou de imediato a nova nomenclatura, só efetuando a mudança, oficialmente, a partir do dia 1º de janeiro de 2007, passando a ser: AAIDD (Associação Americana de Deficiência Intelectual e de Desenvolvimento).

Devido essa demora na mudança do termo deficiência mental para intelectual, é que muitos documentos brasileiros oficiais do Ministério da Educação-MEC, como a cartilha para “Atendimento Educacional Especializado”, no ano de 2007, ainda utilizavam o termo “Deficiência Mental. O termo deficiência intelectual é o que continua sendo empregado até os dias atuais, ainda que haja indicativos de que termos pejorativos como: incapazes, especial, loucos, doidos e retardados, ainda fazem parte do cotidiano desses sujeitos.

É importante destacar, que o trato para com estes, foi sendo alterado baseado na forma como historicamente se relacionavam com o social e em seu processo de escolarização, provocando avanços e diluindo preconceitos. Segundo Antunes (2012) cabe ressaltar, porém, que o conceito de deficiência intelectual não deve ser generalizante, pois sabemos que existem diferenças significativas entre os indivíduos, tanto sob os aspectos orgânicos quanto psicossociais, mesmo que eles sejam diagnosticados como tendo o mesmo tipo de deficiência.

Vale ressaltar, que a mudança de nomenclatura por si só não diminui os estigmas que esses sujeitos sofreram/sofrem, estigmas que influenciam diretamente em seu processo de ensino-aprendizagem.

Nesse sentido, a subseção a seguir se constitui no sentido de apresentar as mudanças históricas no processo de escolarização, e como essas mudanças se constituíram extremamente significativas para o aluno com deficiência intelectual, como discorro no próximo item.

3.2.2 Escolarização de pessoas com Deficiência Intelectual

Perante o fracasso de Victor, Itard fica desencorajado, decepcionado, a ponto de querer desistir. Mesmo com os olhos vendados, Victor percebe a desilusão do professor pela sua entonação de voz e as lágrimas de Victor caem por baixo da venda de veludo. -Trecho do filme, “Menino Selvagem” (TRUFFAUT, 1970)

O reconhecimento da educabilidade da pessoa com deficiência intelectual se construiu gradativamente, as concepções sociais e políticas se modificaram até se chegar à ideia, de que a deficiência não retira do homem a sua possibilidade de aprendizagem.

As ideias de escolarização dos sujeitos com deficiência intelectual ganham força quando a sociedade abandona a ideia de culpabilização do indivíduo pela própria deficiência,

suas visões supersticiosas de não aceitação da condição humana ou tendo-a como um fato de má sorte pessoal. Mostrarei a seguir, os teóricos que contribuíram para o redimensionamento da concepção do indivíduo com deficiência intelectual, até chegarmos ao processo de escolarização formal contemporâneo.

As contribuições teóricas de John Locke (1632-1704) no século XVII, com a publicação de seu livro “*Essay Concerning Human Understanding*”, publicado em 1690, onde apresenta a visão naturalista da atividade intelectual. O teórico não admitia que a deficiência seria uma lesão irreversível, mas um estágio de carência de ideias e operações intelectuais comparando a pessoa com deficiência intelectual a um recém-nascido. Conforme Pessotti (1986), caberia ao sujeito com deficiência intelectual a experiência e, portanto, ao ensino suprir essas carências, pois, neste período a mente era entendida como uma página em branco, sem qualquer ideia”. Esta teoria simboliza um importante marco, no qual a sociedade já volta os olhares para o contexto deste indivíduo; a deficiência intelectual já não é algo apenas determinado pela natureza. Conforme a seguinte afirmação:

A definição do recém-nascido e do idiota como tabula rasa tem implicações decisivas para a vida e o ensino dos deficientes mentais: a visão naturalista do educando, liberta de preconceitos morais ou religiosos, a ênfase na ordenação da experiência sensorial como fundamento da didática, a afirmação da individualidade do processo de aprender, a insistência sobre a experiência sensorial como condição preliminar dos processos complexos de pensamento, a importância dos objetos concretos na aquisição de noções. (PESSOTTI, 1986, p. 22)

A deficiência intelectual era agora entendida como carência de experiências, graças a doutrina Lockeana da tábula rasa. Esta nova forma de pensar agitou a “teoria” da aprendizagem que se fazia vigente e dominante. Mesmo que esses sujeitos ainda não possuíssem atendimento educacional, já havia a ideia de relacionar a contribuição do social com a deficiência.

Aliadas a esta perspectiva, as ideias posteriores de Condillac, que criou uma teoria da aquisição de ideias; e de Rousseau, com a teoria do “bom selvagem” formulada em seu livro, publicado em 1754, onde cita exemplos de selvagens naturalmente inteligentes e generosos. Essas ideias fomentaram os trabalhos de Itard e Sèguin que, posteriormente idealizariam a educação dos deficientes intelectuais entendida como metodologia de ensino.

A pessoa com deficiência passa a ser vista, na segunda metade do século XVIII, como um indivíduo bom, diferente de outrora. No entanto, é a partir do século XIX, através do trabalho do médico Jean Itard (1774-1838), com o menino Victor de Aveyron, que as pessoas com deficiência intelectual foram consideradas passíveis de serem educadas. Vale ressaltar,

que apesar do pouco reconhecimento e notoriedade de seu trabalho nas obras brasileiras, a contribuição de *Édouard Sèguin* (1812-1880) seguidor de Itard, foi de grande aporte para a educação destes sujeitos. Atuou na crítica à prevalência da visão médica de incurabilidade da deficiência. Seu trabalho influenciou outros importantes teóricos, com destaque para Montessori (1870-1925), teórica que se inclinou na educação da pessoa com deficiência intelectual.

Temos aqui um importante marco no processo de escolarização dos alunos com deficiência intelectual, quando o médico francês Sèguin criou em 1837, a primeira escola para os indivíduos com deficiência intelectual, e exerceu sua representatividade ao ser o primeiro presidente de uma organização de pesquisa dirigida a estudos sobre esta deficiência. O pioneirismo em seus estudos adivinha da ideia de integrar as aprendizagens dessas crianças no coletivo, além de considerar a importância do desenvolvimento tanto dos aspectos sociais como dos cognitivos, ou seja, apostava com afinco na capacidade de aprendizagem destes.

Conforme Terrazi (2010) sua proposta de educação considerava a pessoa integralmente: os aspectos físicos, as suas funções, os aspectos psicológicos, os interesses, a atividade física e a experiência. O médico surpreendeu a todos ao defender a autonomia e a capacidade das pessoas com deficiência intelectual, naquela época. Desenvolveu técnicas de ensino, projetou e fabricou uma variedade de jogos educativos que, mais tarde, serviram de inspiração para Maria Montessori.

Sèguin permanecia com seus alunos por cerca de seis horas diárias em sua escola. Para ele, os alunos deveriam construir ideias e noções por meio do jogo, mas sempre trabalhando em grupos e coletivamente; enfatizava a repetição, mas esclarecia que não se tratava de automatizar ações; considerava o interesse das crianças; acreditava na necessidade de consolidar a aprendizagem por meio da manipulação concreta da realidade, além de apreciar o desenvolvimento de atividades ao ar livre, em que as crianças poderiam, inclusive, ter contato com os animais e cuidar deles, pois, para ele a educação, só tem sentido no real e no lúdico. Acredito que este teórico, estava à frente de seu tempo, e já considerava elementos que ainda hoje utilizamos no processo de ensino-aprendizagem desse coletivo de alunos.

A importância de formar noções as crianças através de atividades visuais, táteis, olfativas e sinestésicas. A importância da coordenação das noções e dos gestos (o que hoje é denominado desenvolvimento psicomotor), proporcionar a criança oportunidades de manipular e jogar com materiais que proponham problemas educativos, desafios de aprendizagem. Defendia a ideia de que eram capazes de aprender e, para isso, precisavam ser desafiadas, sendo essa uma tarefa fundamental da educação. (TERRAZI,2010, p.37)

Verificamos a expressividade de Séguin quando em meados do século XIX demonstrava uma profunda crença nas possibilidades de desenvolvimento e aprendizagem do aluno com deficiência intelectual, mesmo que não negasse os aspectos orgânicos. Conseguiu ir muito além do olhar médico, ou seja, da busca pela “cura”, através de uma educação integral do sujeito, envolvia de forma brilhante diversos aspectos da vida de seus alunos, para tanto seu método foi denominado médico-pedagógico. (TERRAZI,2010)

Os esforços por parte de Itard e Séguin, mais tarde, influenciariam o trabalho de Maria Montessori (1870-1952). A médica italiana, teve sua contribuição marcada pelo trabalho que desenvolvia em internatos para crianças tidas como retardadas mentais em Roma; sua obra se destacou pela proposição da autoeducação, por meio de materiais didáticos, tais como: blocos, encaixes, recortes, objetos coloridos, letras em relevo, etc.

Compreendo que esses teóricos foram fundamentais para que a escolarização desses indivíduos fosse possível e para um olhar além do viés terapêutico. Eles inauguram um período de questionamento de novas formas de pensar a educabilidade da pessoa com deficiência intelectual, para além do modelo médico, que vai florescendo no século XX. Conforme Beyer (2006), a partir do século XX um estranho hibridismo entre medicina e educação foi sendo percebido.

A nova concepção era de que o deficiente poderia aprender, ainda que este aprendizado se restringisse ao convívio aos seus iguais. Sobre esta perspectiva, é importante ressaltar o investimento feito pela sociedade norte-americana, que junto com a Europa fundamenta o que, futuramente, passará a ser uma modalidade de ensino. E segundo Mazzotta (1996) é nos EUA que ocorre pela primeira vez o atendimento a um aluno com deficiência intelectual em internato público. O registro foi feito no estado de Massachusettes, em 1848, sob a responsabilidade do médico Samuel Gridley Howe (1801- 1876), que tem grande importância para a educação especial, visto que, antes disso, já havia iniciado o atendimento a cegos naquele país, com base em visitas a trabalhos destinados ao atendimento de cegos na Europa (BARROCO,2007).

Vale ressaltar que o Brasil, influenciado pela concepção de educabilidade dos indivíduos com deficiência intelectual advindos da sociedade norte-americana e europeia, institui o primeiro instituto voltado para o público com deficiência intelectual, o Pestalozzi. Inspirado pelo Pedagogo suíço Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827). O Instituto Pestalozzi foi criado em 1926, na cidade de Canoas, Rio Grande do Sul. A partir do movimento Pestalozziano outros foram surgindo e as escolas especializadas se constituíram o único espaço que abrigava esses alunos.

Segundo Antunes (2012), mesmo diante das descobertas de Itard, Séguin e outros, as concepções sobre o desenvolvimento das pessoas com deficiência intelectual ainda eram fortemente baseadas nos diagnósticos médicos. A visão clínica da deficiência foi assimilada por outras áreas do conhecimento, como a psicologia, por exemplo, com os conhecidos testes de QI (Quociente de Inteligência). O QI, de acordo com Mazzota (1987), é um índice utilizado para calcular a inteligência, estabelecendo uma relação entre a idade mental da pessoa e sua idade cronológica. O uso das medidas de QI foi introduzido por Alfred Binet. Seus testes foram rapidamente difundidos entre os estudiosos do campo da psicologia.

Esses testes não foram bem vistos. Segundo Pletsch (2010), a concepção de deficiência explicitada pela AMRR sofreu fortes críticas por pesquisadores brasileiros devido ao fato de “ênfatar demasiadamente o sujeito e suas limitações com base em resultados psicométricos sem levar em consideração o contexto social” (PLETSCH, 2010, p. 106).

Diante do exposto, a inclusão enquanto acolhimento de novos sujeitos no contexto escolar, constituiu-se um passo importantíssimo para todas as deficiências. Por outro lado, ainda que o “acolhimento” tenha sido um passo importante para a possível quebra de paradigmas, ela não foi e não é suficiente para impor uma nova dinâmica ao processo de escolarização de alunos com deficiência. No caso específico da deficiência intelectual, a escolarização desses alunos na educação básica é marcada por uma série de elementos que qualificam positiva ou negativamente a estada desses sujeitos na escola, conforme podemos observar no sub tópico a seguir.

3.3 Escolarização e Deficiência Intelectual na Educação Básica: o que mostram as pesquisas.

As reflexões aqui apresentadas trazem pesquisas que abordam reflexos sobre a escolarização de alunos com deficiência intelectual na Educação Básica, considerando que a educação Básica é um nível ensino constituído por três etapas: educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. E que esta foi oficialmente instituída no Brasil em 1996 com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (9394/96). De forma transversal, a educação básica é composta por diferentes modalidades, entre elas a educação especial.

Vale destacar que de acordo com a LDB (9394/1996) no seu artigo 22, a Educação Básica tem como finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e

em estudos posteriores, no entanto, a realidade das escolas ainda revela dificuldades para garantir o seu efetivo desenvolvimento.

De acordo com as pesquisas que tratam sobre a escolarização dos alunos com deficiência intelectual na educação básica, observei que a literatura vem demonstrando a necessidade de se pensar três questões fundamentais: 1) a formação inicial/continuada de professores; 2) a necessidade de adequações/ flexibilizações curriculares e; 3) a crítica à falta de acesso aos conhecimentos escolares.

Sobre a formação inicial e continuada, Veltrone (2011) destaca que a rede municipal de ensino, em sua pesquisa esta parece mais afinada com as recomendações do MEC, em relação a rede estadual e, até mesmo, que a escola especial. A autora levanta a hipótese de que esta instância seja mais influenciada pela política do governo federal porque o MEC investe mais nos municípios em termos de formação. Já na rede estadual compreende que os profissionais tendem a fazer releituras destas políticas de acordo com suas práticas. Ressalta também que o município detém a grande maioria das matrículas do ensino fundamental, que por sua vez é a modalidade que concentra o maior número de matrículas da educação especial. Portanto, o interesse do Governo Federal é justamente formar os profissionais que atuam na modalidade que mais recebe matrículas da educação especial e que vão ter contato com tais alunos.

Antunes (2012) e Santos (2012) ao pesquisar sobre as práticas de professores frente à deficiência intelectual, vai ao encontro de tais pesquisas, ao afirmar que muitas das dificuldades situadas pelos docentes e observadas no cotidiano escolar têm origem nas lacunas presentes na sua formação. Embora a autora acredita que não existam “receitas” a serem seguidas, tal formação, se bem desenvolvida, contribuirá para uma mudança das práticas referentes ao ensino no contexto da escola.

Contudo pesquisas mais recentes como Pletsch, Oliveira, Araujo (2015) e Pletsch, Araújo e Lima (2017) chamam atenção para o fato de que ainda há um impasse historicamente constituído sobre a formação do professor especialista e generalista. Visto que, ainda hoje ocorre escassez de profissionais com formação específica em Educação Especial. Assim, para suprir essa escassez, o Ministério da Educação (MEC) criou programas para formação continuada de professores, os quais segundo pesquisa, são precários e descontextualizados da realidade social vivida pelos docentes em seu cotidiano. Bem como as pesquisas desenvolvidas pelo Grupo de Pesquisa Observatório de Educação Especial e Inclusão Educacional (ObEE/UFRRJ), os dados iniciais evidenciam que ainda há professores atuantes no atendimento educacional especializado que não possuem nenhuma formação em

educação especial ou educação inclusiva, o que implica diretamente na escolarização dos alunos com deficiência. No que se refere a formação em educação especial oferecida aos profissionais das redes municipais de educação participantes dos projetos de pesquisa, os resultados indicaram que a maioria das formações recebidas pelos docentes eram pontuais com temas, em que não ocorria processos contínuos e avaliações sobre o impacto dessas no cotidiano das escolas.

Vale ressaltar, que segundo Fantacini e Dias (2015) muitos docentes que atuam hoje nas salas de aula, não tiveram na formação inicial acesso a conhecimentos referentes ao processo inclusivo, desta forma, é essencial que sejam efetivadas pesquisas sobre formação continuada, caso contrário, as práticas podem ser comprometidas. Já para Boer (2012) outras variáveis recorrentes nos resultados das pesquisas realizadas com pessoas com deficiência intelectual, que dificultam o processo inclusivo, foi a falta de adaptação curriculares e o acesso não satisfatório aos conteúdos curriculares.

A educação especial na perspectiva inclusiva requer mudanças que visem o incentivo das adaptações/flexibilizações curriculares, já que Fantacini e Dias (2015) notaram que as falas dos professores chamam a atenção para o fato de que em seus cursos de formação específica praticamente não havia uma formação adequada para a implementação de adaptações curriculares. Devido a isso, concluiu que as adequações curriculares realizadas aconteciam de forma espontânea, sem planejamento prévio. Tais constatações foram feitas durante as entrevistas, conforme os sujeitos iam exteriorizando em suas falas as dificuldades para desenvolvê-las. Outra conclusão é que embora a escola tenha disponível material pedagógico e tecnológico, estes não são utilizados com muita frequência, caso fossem mais trabalhados, o referido material poderia contribuir bastante para a aprendizagem dos alunos dessas turmas investigadas.

Já Boer (2012) e Fantacini e Dias (2015) sinalizam que não existe ainda inclusão eficaz sem diferenciação pedagógica dentro das salas de aula regulares, o tratamento das diferenças -deficiências – em função da heterogeneidade não é ainda um elemento central na formação dos docentes, a despeito de todo investimento em aportes legais, incentivo a cursos presenciais ou a distância. Acredita que as mudanças dependem da atitude dos professores frente aos educandos com deficiência, de sua capacidade de ampliar as relações sociais do ponto de vista das diferenças nas aulas e de sua predisposição para atender, eficazmente, a essas diferenças. Assim, os professores necessitam contar com um repertório de habilidades, conhecimentos, enfoques pedagógicos, métodos, materiais didáticos adequados, suporte dos

professores especializados e, principalmente, tempo para atender a diversidade em sala de aula.

Pletsch, Oliveira e Araújo (2015) concluíram em sua pesquisa que em grande medida, esses alunos, apesar da garantia da matrícula, continuam não tendo acesso aos conhecimentos escolares que garantam o seu efetivo desenvolvimento. Também ficou evidente que muitos dos alunos com essa deficiência, por não terem sido alfabetizados, acabam sendo encaminhados para classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Antunes (2012) já havia apresentado dado parecido, e acredita que a resposta para tal situação seria o professor olhar para o aluno e reconhecer as suas possibilidades de aprendizagem e a partir daí iniciar uma proposta de intervenção pedagógica que valorize e explore o potencial desses alunos. Neste caso o diagnóstico da deficiência deixa de ser um aspecto limitador e passa a ser mais uma ferramenta que possibilita ao professor conhecer melhor a condição do aluno para, então, realizar seu trabalho.

Quando se trata de pesquisas que dão voz ao sujeito com deficiência intelectual as mesmas questões são levantadas pelos sujeitos, Antunes (2012) e Castanheira (2014) relatam que a deficiência não é vista como a causa das intempéries, nem como impedimento para as relações sociais. Ela só aparece como dificuldade na relação de aprendizagem, palavras como “eu não consigo” e “eu não decoro” são frequentes nessas pesquisas. Compreendo que dentre as variáveis citadas, uma não deixa de ser consequência da outra, logo a precarização na formação de professores leva a falta de adequações/flexibilizações curriculares, ou seja, investir na formação continuada de professores, com foco nas adaptações/flexibilizações curriculares e no ensino colaborativo, a fim de efetivar o processo de ensino aprendizagem do aluno com deficiência intelectual. Visto que, questionar a aprendizagem do aluno implica em refletir sobre o trabalho que o professor realiza. Para isso, concordo com Antunes (2012) tornar o ensino mais dialógico é um caminho importante para fazer com que a relação entre professor e aluno seja pautada na troca e não de transmissão unilateral dos conteúdos.

Frente ao que foi dito, cabe questionarmos se houve, de fato, mudanças e avanços significativos no processo de inclusão e escolarização das pessoas com deficiência, e o questionamento que surge, é porquê dentre tantas pesquisas que manifestam a necessidade de maiores investimentos na formação do professor, não ocorre uma mobilização para repensar as práticas e ressignificá-las, já que continuamos promovendo a negação desses alunos dentro das salas de aula.

A proposição de ouvir os alunos com deficiência intelectual para junto com eles “descobrir” os caminhos para a sua aprendizagem, leva-nos a escuta de como ocorreu esses

processos, ora transitados por espaços integrativos, ora espaços inclusivos, a fim de “ajustar” o modelo de inclusão às necessidades e especificidades neste cenário que é a escola regular.

3.4 Instituições especializadas no Pará: a escola que se tinha

A gente mais brincava, fazia aquelas coisas de pintura no pano. [...] A professora não passava coisa difícil, só passava aquilo que a gente já sabia fazer. (Relato de uma aluna com deficiência, sobre a instituição especial na qual estudava. Trecho do livro BUENO, MENDES E SANTOS, 2008, p.435)

No âmbito nacional, a teórica que contribuiu sobremaneira para o desenvolvimento das instituições especializadas foi Helena Antipoff (1892-1974), psicóloga e professora russa que criou, em 1932, a sociedade Pestalozzi de Belo Horizonte. Posteriormente a essa, em 1948, foi fundada a Sociedade Pestalozzi do Estado do Rio de Janeiro e em 1952 a Sociedade Pestalozzi de São Paulo. E em 15 de outubro de 1955 foi criada a instituição Pestalozzi no estado do Pará, surgindo como primeira Entidade Especializada em educação do Excepcional⁶ paraense.

Convém ressaltar, que as escolas especializadas para deficientes intelectuais chegaram no Brasil em 1926, como já mostrei; porém, só chegaram no estado do Pará vinte e nove anos depois, já evidenciando uma discrepância em relação aos outros estados. A Sociedade Pestalozzi iniciou seu atendimento no ano de 1956 na capital paraense, com um total de vinte e três alunos, entre crianças e adolescentes. Em sua maioria as atividades desenvolvidas por esses alunos eram voltadas para o “treino”. Como relata Cruz (1988, p.155) “Existe um processo educativo com uma homogeneização de grupos de alunos Portadores de Deficiência Mental, mais especificamente em nível treinável. [...] Atingindo as três fases do programa: a inicial, a medial e a terminal”.

Segundo Cruz (1988) a Instituição Pestalozzi funcionava em dois turnos: pela manhã o pré-escolar; e a educação precoce de acordo com a idade do aluno, continuando com a turma de prontidão. Ainda são introduzidos os Níveis I, II, III, que estão subdivididos em socialização, parte motora e linguagem. Na parte da tarde, era realizado o “treinamento” da adaptação, sucata, pintura, iniciação a tapeçaria, iniciação a madeira, artes plásticas e boutique, além de oficinas pedagógicas, atividades de jardinagem, horticultura, educação física e recreação dirigida.

⁶ Termo substituído na atualidade por pessoa com Deficiência Intelectual.

Ainda de acordo com Cruz (1988, p.159) a instituição denominava “fase de prontidão”, aquela que tinha como objetivo desenvolver habilidades intelectuais da criança tais como: Socialização, Atividades da Vida Diária (AVD), Linguagem e Esquema Corporal.

Dentre as atividades que se destacavam, as principais eram: reforçar os hábitos de higiene; desenvolver habilidades cordiais e sociais; a postura correta para sentar na cadeira; arrumar o material da sala com as etiquetas; buscar objetos; ligar e desligar ventiladores. Nas Atividades da Vida Diária (AVD), eram ensinados hábitos de higiene em geral, além da troca de vestuário. Quanto à área psicomotora, a preocupação era com o caminhar, com um pé na frente do outro, em cima de pranchas, com riscos no chão, pegar no lápis, recortar e colar. No esquema corporal, essencialmente reconhecer as partes do corpo. No cognitivo discriminavam uso de vasilhames contendo alimentos com diferentes sabores e cheiros, uso da caixa de separação na hora do lanche. Por fim, na comunicação, eram incentivados a soprar um para o outro, tiras de papel, bolas de isopor, balões, velas etc.

Observamos o que era ensinado no Instituto Pestalozzi, em uma fase chamada de “funções intelectuais”, onde se constituíam os conteúdos mais “complexos” da instituição, nos quais o aluno passava por 3 níveis⁷, esses níveis aumentavam gradativamente o grau de dificuldade no processo de ensino aprendizagem, como se observa no quadro abaixo:

QUADRO 3: Identificação dos conteúdos ministrados na instituição especializada (subdivididos por níveis de complexidade).

FUNÇÕES INTELECTUAIS	
Nível 1	Nível 3
Desenvolver a memória visual, auditiva e sinestésica, através de jogos de memória e materiais variados; Jogos de Encaixe, ficha nominal para atenção do seu nome do colega e da professora; Fazer exercícios de movimentos sobre linhas traçadas em sala de aula e no recreio; Localizar partes de seu corpo (cabeça, braços, pernas, tronco, membros); Orientação Espaço Temporal (através de cartazes permanentes de calendário, chamada e dias da semana, roteiro diário, ficha de comando);	Discriminação de cores: verde, amarelo, azul e branco, através da separação de objetos da sala, sucata, jogos etc. Agrupamento de objetos da mesma categoria, cor, forma, tamanho e espessura. Orientação Espaço-temporal; Discriminação do dia da semana, mês e ano; Identificação de posições: aqui, ali, longe, perto, aplicando em várias situações; Identificando tamanhos: utilizando objetos da sala; Reconhecimento de sons variados;

FONTE: Cruz (1988, p.163) adaptado pela autora.

⁷ O nível 2 das funções intelectuais, não consta em Cruz (1988).

Nota-se que a escolaridade se apresenta com um viés voltado para a aprendizagem de atividades básicas do cotidiano, em ambos os níveis, as atividades têm como principal objetivo a autonomia desses alunos, sem a preocupação tão patente de problematizar os conteúdos abordados, conforme apontado nas pesquisas de Amaral (2004) e de Bueno, Mendes e Santos (2008).

A mesma opinião possui Ferreira (1992) ao destacar que as escolas especiais no Brasil pareciam se limitar ao trabalho de recuperação ou remediação das etapas do desenvolvimento que faltavam ao aluno com deficiência. Assim, foi surgindo a concepção de que a escola especial não deveria trabalhar conteúdos acadêmicos, mas enfatizar o trabalho com habilidades que dariam ao aluno “prontidão” para a sua alfabetização. Prevalecia o modelo clínico ou “centrado no aluno”, e o meio social parecia não influenciar o aprendizado.

Se constituía, no entanto, em um espaço que abrigava esses indivíduos para que os pais possuíssem um tempo livre; como se estando em casa representassem um problema. A escola nesta perspectiva representava uma forma desses alunos se preservarem frente aos problemas sociais, nos quais muitos eram os algozes, como percebe-se no seguinte trecho:

[...] para os deficientes mentais que são superprotegidos ou rejeitados em seus lares, as vezes vivendo inadequadamente no ambiente, perturbando o seu desenvolvimento integral, tornando-se inúteis aos seus familiares e as vezes causando desarmonia no lar, sentirem-se mais livres dentro da Fundação Pestalozzi do Pará. (CRUZ,1988, p.157)

Mesmo que ao analisar esta escolarização, sintamos falta de elementos de criticidade e principalmente de operações realmente abstratas, o fato de participarem de atividades sociais, educacionais e de lazer com os demais, de possuírem um espaço escolar para frequentar, já representava novas condições de vida. Como afirma Glat (2003) é importante ressaltar que a proposta não era, como erroneamente criticada, “normalizar o deficiente”, mas sim normalizar as condições de vida, ou melhor, trazer para o mais próximo possível do comumente usados pelos demais indivíduos, os recursos e serviços a eles destinados.

A partir do Instituto Pestalozzi (1955) outras escolas especializadas em Deficiência Intelectual se expandiram no Estado do Pará. Atualmente temos na capital paraense, cerca de 9 instituições especializadas, duas delas pertencentes diretamente ao Governo do Estado: *Unidade de Ensino Especializado Yolanda Martins e Silva (1979)*; *Unidade Técnica de Ensino Especializado de Icoaraci (1974)*. E as outras estão vinculadas a ONGs, Associações sem e com fins lucrativos, no entanto, a maioria possui convênio com a rede estadual de ensino: *Associação de Pais e Amigos dos Excepcionais de Belém (1962)*; *Núcleo Professora*

*Helena Antipoff (1989); Serviço de Atendimento em Reabilitação-SABER (1989); Centro Educacional Ronaldo Miranda-CEROM (1989); Centro Integrado de Educação Especial-CIEES (1992); Milton Pereira Neto-ACREDITAR (1996)*⁸.

As críticas destinadas as escolas especializadas em geral estão baseadas no fato de que essas instituições levam a uma certa redução do conhecimento voltado simplesmente a partir, e para a experiência, do mesmo ponto de vista da perspectiva de Young (2008, p.71) “ao privilegiarem o caráter exclusivo das experiências particulares, eles negam às comunidades oprimidas a possibilidade de possuírem um conhecimento que vá além da sua própria experiência e que possa ser utilizado para libertá-las da opressão”. Assim a compreensão principal que se tinha era de que ensinando conhecimentos que proporcionassem autonomia para esses sujeitos, ou seja, o conhecimento para suas experiências particulares, estavam contribuindo para o desenvolvimento efetivo destes.

O debate e as críticas em relação a este modelo de escolarização nos trouxeram ao nosso processo educativo contemporâneo nas salas regulares, que se estrutura basicamente da seguinte forma: a transmissão de conhecimento por um professor, normalmente através da linguagem oral durante as aulas, associados ao estudo dos livros. O que exige dos alunos, a compreensão do conteúdo, utilizando em grande parte deste processo a memória e a relação entre conceitos, o que já causa ao aluno com deficiência intelectual desvantagens durante sua escolarização.

Ao falar sobre a deficiência intelectual referindo-me a um grupo peculiar de indivíduos que, mesmo sendo classificados com o mesmo diagnóstico, são bastante diferentes entre si. Assim, no grupo da deficiência intelectual encontramos desde pessoas com alto nível de severidade cognitiva e psicomotora, afetando de forma significativa seu processo de desenvolvimento, até pessoas com uma severidade mais “leve” que, com apoio adequado, se desenvolvem satisfatoriamente.

Sobre esta desigualdade no contexto da aprendizagem desses sujeitos, Vygotsky (1997), apresentou a diferença entre o defeito primário e o secundário. O primeiro, ele define como sendo de origem biológica e o segundo como sendo construído na relação social. A deficiência, seja ela em que grau for, causa impacto no ambiente, e poderá ser fonte geradora de possibilidades ou limitações, portanto, todo trabalho seria para evitar que o defeito primário se constituísse em defeitos secundários.

⁸ Ano de fundação das respectivas instituições especializadas.

Compreendo que as primeiras práticas pedagógicas, desenvolvidas nas escolas especializadas, como já vimos anteriormente, contribuíram para o desenvolvimento de processos mecânicos de aprendizagem, o que é considerado errôneo na visão de Vygotsky (1997). O autor alerta que, por um lado, os processos elementares são os menos educáveis e que o processo de “treinamento” de habilidades básicas está condenando este aluno ao fracasso.

Ferreira (1992), também afirma que as práticas da escola especial perpetuavam um trabalho pedagógico pautado numa percepção abstrata do aluno e, portanto, descontextualizada. Isso ocasionou o desenvolvimento de ações e atividades massificadoras, generalizadas e repetitivas. Ideia fortalecida quando se observa que os conteúdos trabalhados nessas escolas, normalmente consideravam uma rotina de repetições que enfatizam a homogeneização dos alunos com deficiência intelectual a um “nível treinável”.

Este fundamento corrobora para algo muito relatado nas pesquisas sobre pessoas com deficientes intelectual: a infantilização desses sujeitos; termos como “criança eterna”, deve-se principalmente ao comportamento “inocente” destes indivíduos. Como afirmam Fávero, Ferreira, Ireland e Barreiros (2009, p.141) “Um dos aspectos que chamam a atenção nessa realidade é a estreita vinculação existente entre a subestimação dos deficientes mentais e o caráter eternamente infantil que lhes é atribuído”, fruto de atitudes sociais que acabam por reforçar esse tipo de prática. Ferreira (1994, p.8) “a manutenção, generalizada entre os educadores, de atitudes e linguagem infantilizadas, mesmo quando se referiam a um aluno adolescente ou jovem adulto, como se as pessoas com deficiência mental não se desenvolvessem para além da infância”.

Vale ressaltar, que a forma como o professor pode representar o aluno com deficiência, reflete diretamente em sua mediação no processo de ensino-aprendizagem. Para Antunes (2012), a atuação docente não está assentada apenas nos conhecimentos que advém de sua formação inicial ou continuada, portanto, boa parte do seu fazer pedagógico está relacionado à sua concepção de deficiência. Para a autora, o fazer pedagógico, vinculado as representações sociais de impossibilidade deste aluno, ainda se constitui um dos principais problemas nas atitudes cotidianas dos professores.

Ferreira e Ferreira (2004), defendem que, como educadores, devemos nos orientar por uma tendência pedagógica que enfatize menos a constituição biológica e os aspectos orgânicos do desenvolvimento e valorize mais as relações sociais.

Volto a afirmar que o cotidiano escolar é marcado por uma série de equívocos. Onde a compreensão do desenvolvimento e aprendizagem dos alunos está baseada num modelo ideal

de sujeito, remetendo ao início deste tópico sobre as metodologias empregadas que muitas vezes, não condizem com as necessidades educacionais dos alunos com deficiência intelectual e nem das pessoas com deficiência em geral. Essas interpretações são, certamente, conflituosas, antagônicas, dialéticas e difusas, mas precisam ser conhecidas e refletidas no processo de trabalho educacional, de professores e alunos, exercício fundamental para a apreensão da realidade, do conhecimento e das possibilidades de transformação (OLIVEIRA, 2007).

Dado o exposto, fica claro o contrassenso entre a organização do sistema educacional vigente e os princípios que regem a inclusão escolar. Como afirma o autor:

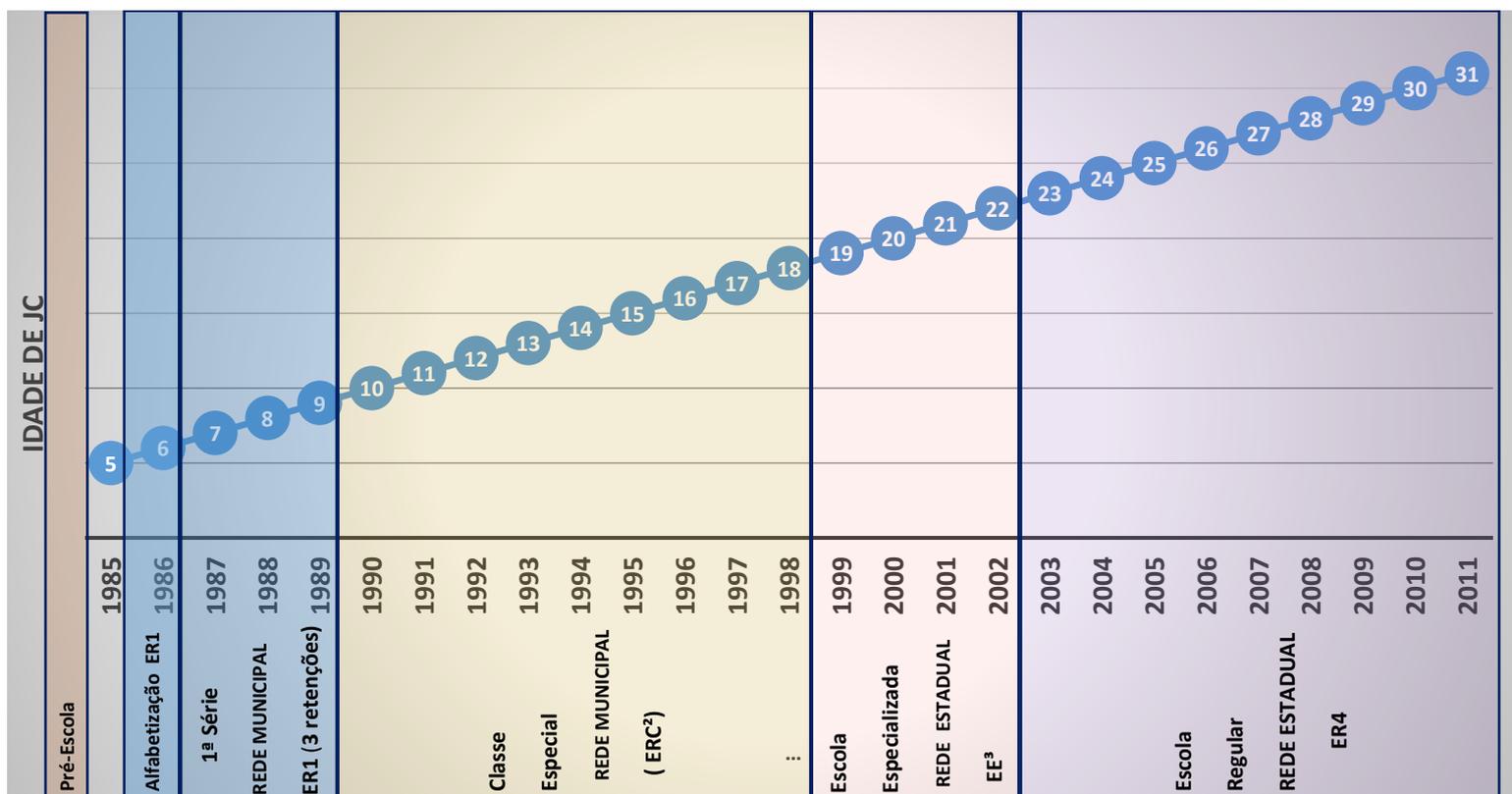
Esta escola também é significada como lugar de aprender que se expressa pelo desenvolvimento de habilidades ou competências relacionadas à aquisição e produção de conhecimento, e sua utilização na compreensão do mundo, segundo um determinado padrão fixo que serve de critério de avaliação da propriedade do aluno em seu desenvolvimento escolar, e sob estes quesitos os alunos com deficiência intelectual vão ter suas diferenças socialmente acentuadas caso não se resignifiquem os processos escolares. (JESUS, 2009, p.104)

Na visão do autor faz-se necessário superar a visão minimalista desse coletivo de alunos, e investir na construção de estratégias metodológicas que propiciem o acesso ao pensamento reflexivo sobre seu contexto, resignificando os processos escolares. Contribuindo para uma nova visão do outro e de sua gama de possibilidades.

4 TRAJETÓRIA DE ESCOLARIZAÇÃO DE JC: DA TURMA REGULAR À ESCOLA ESPECIAL 1985 – 2002

Esta seção apresenta a trajetória de JC com base nos dados de campo, especialmente dos dados oriundos dos excertos das entrevistas semiestruturadas e dos documentos (boletins, pareceres e históricos escolares) que constituíram sua escolarização nas diferentes instituições que transitou. Em função dos dados coletados, estruturei uma linha do tempo que evidencia a trajetória escolar organizada em dois grandes momentos: o primeiro destaca a entrada na escola e o fracasso vivenciado no primeiro ano do ensino fundamental; o segundo enfatiza a permanência do aluno na classe especial e na escola especializada até seu retorno a escola regular na perspectiva inclusiva. Diante disso, adentro na discussão acerca do currículo destinado a este aluno durante sua escolarização travando um diálogo sobre os avanços e riscos dessa orientação curricular. A partir das informações coletadas nos documentos obtidos, foram organizadas algumas informações iniciais como: a idade de ingresso na educação básica; o tempo de permanência em cada série e escola; e o período que levou para conclusão desta trajetória na educação básica. Para tanto, apresento o gráfico 5, a seguir, que sistematiza essas informações.

GRÁFICO 5: LINHA DO TEMPO: O PROCESSO DE ESCOLARIZAÇÃO DE JC



FONTE: Elaborado pela autora com base nas informações fornecidas por JC.

NOTAS:

*No período correspondente a pré-escola, não se encontrou registros documentais, nem da memória do sujeito que trouxesse informações mais precisas sobre esta escola.

** JC ingressou na especializada EE³ em 1999 aos dezenove anos, permanecendo na mesma até os dias atuais, logo cursou de forma concomitante a EE³ e a ER⁴.

O gráfico 5, evidencia de forma ilustrativa toda a trajetória escolar de JC. A linha do tempo nos mostra que JC permaneceu na primeira escola (rede municipal) ER¹ dos 5- 9 anos; na segunda escola (rede municipal) ERc² dos 10-18 anos; na terceira escola (rede estadual) EE³ dos 19-22 anos; e na quarta escola (rede estadual) ER⁴ dos 23-31 anos.

4.1 A entrada na escola e o fracasso escolar :1985-1989

[...] Estudava com uma professora que pedia pra gente ler, mas não aprendia, olhava o livro e não sabia ler, depois fui pra outra sala, outra sala, todo ano mudava de sala na 1ª série.” (Relato de JC-quando questionado sobre o que estudava em sua primeira escola)

O início da vida escolar de JC foi em 1985, aos 5 anos de idade, em uma turma regular, já que o aluno até então, não possuía o diagnóstico de pessoa com deficiência intelectual, no ano seguinte cursou a alfabetização. Em 1987, aos 7 anos, ingressou na 1ª série, ficou nesta até 1989 (dos 7 aos 9 anos). Segundo consta em seus pareceres, no aspecto relacionado à escolarização:

[...]. Iniciou com 5 anos no pré-escolar-jardim. Com 6 anos fez alfabetização e com 7 anos foi para a 1ª série, onde está com tri-repetência. (Parecer sobre JC-preenchido em 1990, grifo nosso)

Quando JC ingressou na escola regular na década de 1980 esta apresentava vários paradigmas ou modelos, segundo as pesquisas de Queiroz *et al* (2015) é a que predomina em relação aos outros paradigmas.

A ênfase na leitura e escrita direciona as memórias de JC, colaborando com a abordagem conteudista da qual afirma Queiroz *et al* (2015), esta se faz presente durante os anos iniciais da escolarização do aluno, principalmente quando atribui o fato de não ter adquirido a leitura ao seu insucesso na 1ª série do ensino fundamental, conforme o relato abaixo.

[...] não sabia ler, todo mundo já sabia e eu nada. Todo mundo aprendia ...” (Relato de JC-sobre a escola na qual cursou a primeira série do ensino fundamental)

A escolarização como foi historicamente baseada na homogeneização dos alunos pouco contribuiu para que JC pudesse vivenciar alguma experiência de sucesso escolar, adverso a isso, agravou a descrença sobre sua capacidade de aprender. Este modelo de ensino não gera as mesmas condições de aprendizagem para todos os alunos, evidente no caso de JC, que inicia uma história de retenções na 1ª série do ensino fundamental.

Principalmente por estimular um modelo de enfoque enciclopédico cuja aplicação dos conteúdos está relacionada à utilização/leitura do livro didático, onde a ação dos alunos é não participativa, ocorre a repetição de exercícios, podendo ser caracterizada como um paradigma tradicional ou formal, relacionado principalmente a saberes acadêmicos. (QUEIROZ, 2015). Sobre a utilização do livro didático, quando se utiliza somente este material pedagógico, o livro acaba sendo o roteiro das aulas, fato que compromete a aprendizagem, pois tal postura, acaba por não considerar as diversidades do alunado, além de não despertar a curiosidade e seu interesse. O que foi registado no depoimento de JC é que o livro didático em algumas situações era apresentado como única fonte para direcionar o processo de ensino-aprendizagem, conforme abaixo:

[...]tinha que ler o livro que levava pra casa, e caderno também, mas a professora não entendia o que eu escrevia...” (Relato de JC-sobre a escola na qual cursou a primeira série do ensino fundamental)

Entendo a importância do livro didático e que este deve ser visto como um dos instrumentos de apoio necessário ao trabalho pedagógico, não como único. Caso contrário colabora para acrescer as dificuldades, como ocorreu com JC, onde a escola parece pouco ter contribuído em seu processo de aprendizagem, ao contrário, ele próprio vai incorporando a perspectiva de impossibilidade, imputando somente a si o fracasso escolar. O desenho que se constrói deste período está baseado na abordagem tradicional, na transmissão verbal de conceitos e memorização mecânica, com uma visão simplificadora do ensino, do professor e de sua formação. (LANGHI E NARDI, 2011).

Na década de 1980, período em que JC ingressa na escola, normalmente crianças sem dificuldades eram aquelas que apresentavam avanços, realizavam as atividades. Já aquelas que não conseguiam, a escola cumpria seu papel: o de separar, classificar e induzir o olhar a enxergar somente o que o aluno não conseguia realizar. As diferenças eram neutralizadas e a ênfase voltava-se para as dificuldades, fato este internalizado pelo próprio aluno:

[...] não aprendi nada lá, ia correndo pra casa, assistir desenho. (Relato de JC-sobre a escola na qual cursou a primeira série do ensino fundamental)

Esse modelo de ensino leva a compreensão das possíveis dificuldades encontradas por JC na escola.

Tal procedimento aproxima diferença de deficiência, através da ideia de dificuldade, gerando um sentimento de incapacidade naquelas crianças classificadas como os que não aprendem o que deveriam aprender em determinando tempo escola, seguindo um determinado percurso e apresentando determinados resultados (SAMPAIO; ESTEBAN, 2012.p.6).

Neste período, os processos de aprendizagem direcionados às crianças da 1ª série apresentavam modo de pensar direcionados à linearidade e a progressividade das aprendizagens, haja vista que trazem marcas desse modo de pensar dicotomizado, ao nomear, classificar as crianças em mais ou menos lentas. Contribuindo com este argumento, Barreto (2005) dá condições concretas para compreender que mesmo que na década de 1980, ocorra um olhar mais acentuado para as classes populares, afirma que:

Eram fortes as críticas às orientações economicistas que associavam a educação ao mundo do trabalho. Argumentava-se que as relações entre esses elementos não são lineares e as demandas da sociedade e dos indivíduos são mais abrangentes que as do mercado. A tarefa da escola era percebida como essencialmente política, expressa pelo exercício da cidadania, manifestando o desejo de participação ativa nas diferentes esferas da vida em sociedade (BARRETO, 2005, p.4)

Mesmo com as críticas às orientações economicistas que tomavam conta das escolas do país desde a LDB 5692/1971 (que objetivava a formação da criança e/ou adolescente, preparo para o trabalho e para o exercício da cidadania), foi possível observar processos de democratização na escola, ao fim da década, como exemplo, a promulgação da Constituição Federal de 1988. Nesse sentido a formação voltada para o mundo do trabalho implica um processo gestado socialmente, cuja ênfase está nos conteúdos e de forma mais específica no domínio do educando da aprendizagem da leitura e da escrita.

[...] Aprendi a, e, i, o, u. Mas, não sabia ler, não aprendia ler e nem copiar direito do quadro. (Relato de JC)

Outro aspecto interessante que nos chama atenção neste trecho do depoimento de JC é a menção sobre o raso conteúdo curricular que aprendeu. Quando indagado sobre o que aprendeu referente aos conteúdos curriculares, a ênfase voltava-se para as dificuldades, demonstrando que os impedimentos na primeira série do ensino fundamental, foram maiores do que seu aproveitamento.

[...] a professora passava ditado eu ficava sem fazer nada. Recortava e colava da revista. Quando era pequeno nunca passava de ano, minha nota

era 0,0,1,2,3. (Relato de JC ao ser questionado sobre o que aprendeu durante o tempo que permaneceu na 1ª série)

O que se destacou no depoimento é que a sala de aula não foi o espaço por excelência utilizado no desenvolvimento das atividades curriculares. A escola como instituição social passou a auxiliar no processo de homogeneização da sociedade, através da transmissão cultural, constituindo-se como uma instituição baseada em princípios que visavam homogeneizar sua clientela, fracionar e hierarquizar saberes e pessoas. (LUNARDI, 2004)

Tal apontamento ajuda a compreender esse modelo de cidadão que a escola vem ensinando ao longo dos séculos, constituído prioritariamente para a lógica do mercado, fornecendo o acesso a determinados conteúdos que todos os alunos devem dominar, sob o risco de serem considerados “inadequados” às normas e padrões comuns.

Entendo ser necessário uma preocupação com o que realmente a escola ensina e principalmente com as experiências e comportamentos desenvolvidos em seu interior. O seguinte trecho do parecer escolar de JC evidencia como o ambiente escolar percebe o aluno.

[...]. No ambiente escolar é agitado e fica agressivo. [...]. Não está apresentando bom rendimento na 1ª série, sabe ler bem pouco, informa dados pessoais simples. (Parecer sobre JC- aspecto ao relacionado no ambiente escolar-1990, grifo nosso)

É interessante perceber que a construção social na qual a escola está inserida, não questiona os motivos que levam este aluno ser considerado “agitado e agressivo”, mesmo que possua como motivação evidente os constantes relatos que provêm de experiências de insucesso e fracassos escolares. O contexto histórico conteudista e pouco tolerante à diversidade não o beneficiou, mesmo que as políticas em âmbito internacional (da qual falarei mais adiante) direcionem ao contrário.

A organização escolar incoerentemente já possuía “procedimentos” para o aluno que “destoava” dos padrões exigidos. Após dois ou três anos de reprovações seguidas, deveria ser enviado para a classe especial, como revela a pesquisa de Kassar (2006) ao retomar depoimentos de professores que atuavam em classes especiais ao final da década de 1980:

A gente conversava com o professor da 1ª série: “– Se tiver aluno, assim, que não esteja acompanhando a turma...” e aí eles mandavam pra gente. Por exemplo, número de repetências, dois anos na 1ª série já era clientela de classe especial. (Professora Regina, 17 anos de magistério, relatando os encaminhamentos para classes especiais. Depoimento colhido em 1990) (KASSAR, 2006, p.68)

A pesquisa remete à ausência de suporte às necessidades educacionais do aluno, ou seja, a forma mais imediata de lidar com o insucesso escolar e a repetência era seu encaminhamento a uma classe especial.

Discorro no próximo item sobre o ingresso de JC na classe especial, a conceituação desse espaço, a ausência do apoio escolar às suas necessidades educacionais específicas e como este novo período foi vivenciado pelo aluno.

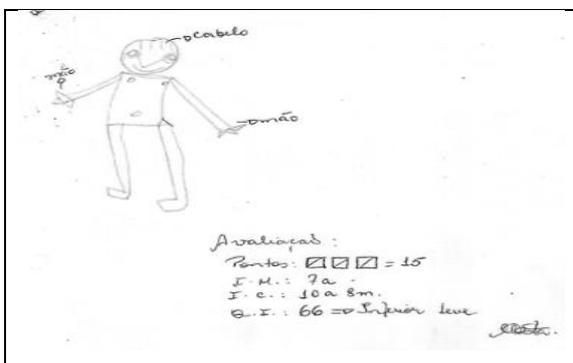
4.2 A Vivência na classe especial e na escola especializada (1990- 2002)

4.2.1 “As pessoas lá era baixo nível, só quem não aprendia que ia pra lá”: O sujeito do processo e o currículo da classe especial.

[...] Minha sala era lá no fundo do colégio, as pessoas lá era baixo nível, só quem não aprendia que ia pra lá.” (Relato de JC-sobre o período que vivenciou a classe especial)

A trajetória de JC continua, quando em 1990 (com 10 anos, após 3 anos frequentando a 1ª série) foi transferido para a classe especial. O encaminhamento para a classe foi realizado a partir da aplicação de testes de inteligência. Esta organização foi utilizada por Antipoff⁹ na década de 1930, e acabou deixando resquícios durante boa parte do século XX, que reverberaram na trajetória de JC na década de 1990, inclusive os motivos que levam o encaminhamento de JC a classe especial, refere-se as retenções e ao resultado abaixo do esperado para sua idade: em 3 (três) testes de inteligência.

Imagem 1: Teste de QI realizado com JC (realizado em 21/09/1990)



Fonte: Documentos cedidos pela secretaria municipal de educação.

⁹ Educadora e psicóloga russa, foi convidada pelo governo de Minas Gerais, para ensinar Psicologia a professores e técnicos em educação.

Imagem 2: Teste de QI realizado com JC (realizado em 17/09/1990)

Escala especial
Séries A, Ab, B
J. C. RAVEN

FOLHA DE RESPOSTAS

Nome: Julio Cezar Farias Fernandes Sexo: M Data de Aplicação: 17-09-90
 Escola: Yocata Rebelo Data de Nascimento: 18-10-80
 Série: 1ª série Período: _____ Idade: 10 a 8 m
 Examinador: _____ Revisor: _____ Forma de Aplicação: Individual

A			Ab			B		
1	4	C	1	4	C	1	2	C
2	5	C	2	5	C	2	6	C
3	1	C	3	5	E	3	5	E
4	2	C	4	6	C	4	2	C
5	6	C	5	2	C	5	5	E
6	2	E	6	2	E	6	5	E
7	4	E	7	3	C	7	5	C
8	6	E	8	5	E	8	5	E
9	5	E	9	2	E	9	5	E
10	6	E	10	3	C	10	2	E
11	5	E	11	3	E	11	2	E
12	5	C	12	1	E	12	3	E
Σ A 6			Σ Ab 6			Σ B 4		
Consist. 8			Consist. 4			Consist. 4		
Discrep. -2			Discrep. +2			Discrep. 0		
Σ 16			Percentil > 10			Classif. IV - ⇒ "Definidamente abaixo da média na capacidade intelectual."		
Início			Fim			Duração 10'		

Obs: _____

Copyright © 1976 by J. C. Raven
Copyright © 1987 by Casa do Psicólogo Livraria e Editora Ltda.
Rua José dos Santos Junior, 197 Brooklin
04609 São Paulo SP (011) 542 31 02

É proibida a reprodução total ou parcial desta publicação, para qualquer finalidade, sem autorização expressa dos editores.

Casa do Psicólogo®
Divisão Editorial

Fonte: Documentos cedidos pela secretaria municipal de educação.

Imagem 4: Conclusão do teste de QI (realizado em 21/09/1990)**III- Conclusão:**

Ao analisarmos os dados obtidos durante esta avaliação, verificamos que o cliente apresenta dificuldades tanto na área viso-percepto-motora quanto cognitivo o que justificaria o seu baixo desempenho acadêmico. Acreditamos também que sua desmotivação e desinteresse para os estudos estejam também contribuindo para a situação escolar atual.

Emocionalmente parece ser uma criança dependente principalmente em relação a genitora que informou superprotegê-lo. Há evidências de rivalidades com a irmã mais nova de 7 anos que também podem estar contribuindo para a situação atual.

Assim para que possa ter um desempenho mais satisfatório, o cliente deve frequentar classe especial D.M.E. (Parecer sobre JC, realizado em 21/09/1990)

Fonte: Documentos cedidos pela secretaria municipal de educação.

Após três anos de retenções consecutivas, o aluno foi submetido a um teste de QI, realizado por psicólogos da secretaria municipal de educação, cuja conclusão foi favorável ao ingresso na Classe Especial, conforme mostra o relatório. Na conclusão do teste de QI, o baixo desempenho de JC é atribuído a dois fatores: à dificuldade em algumas áreas do desenvolvimento e ao próprio aluno. No entanto, à escola não é atribuída nenhum tipo de responsabilidade, como se sua preocupação fosse apenas “identificar” se está havendo a apropriação do conteúdo, se eximindo da responsabilidade com este aluno.

Ao observar a imagem 3 do teste de QI fica claro que JC apresentou uma pontuação baixa, logo foi diagnosticado com a idade mental de uma criança de 7 anos, quando sua idade cronológica na ocasião era de 10 anos e 8 meses, fator que contribuiu para a baixa autoestima apresentada em trechos de sua trajetória. Análogo a esta constatação, Salazar (2006), conclui na pesquisa que realizou em classes especiais para alunos com deficiência intelectual, que os resultados de uma avaliação contida em um *laudo psicológico* podem ser nocivos e ter repercussões gravíssimas sobre a vida escolar de uma criança encaminhada para este ambiente.

O fracasso escolar de JC na escola foi interpretado como falta de requisitos básicos para aprender, já que em seus pareceres aparece como um aluno com deficiência intelectual, diagnosticado com a idade mental inferior à sua idade cronológica, afirmação embasada nos testes de QI, já apresentados.

Ao descobrir mais sobre a avaliação de JC na classe especial, ficou evidente que o aluno ao invés de tentar compreender as atividades propostas, acabava demonstrando o posicionamento de quem não queria fazer, quando na verdade não sabia fazer. Conforme, apresento no trecho citado:

[...] Fazia prova as vezes, quando não entendia desistia de fazer, a professora deixava. O dever também, fazia quando era fácil. (Relato de JC ao ser questionado se realizava trabalhos ou provas na classe).

Percebe-se, a partir do relato de JC, dois aspectos importantes: 1). Como a escola atribui certa irrelevância em sua avaliação, já que o aluno realizava conforme sua vontade; 2). Havia pouca preocupação da escola com seus interesses e suas dificuldades durante a realização das provas e deveres.

Penso que a avaliação esta deve proporcionar a emancipação do aluno com deficiência; o educando deve ser capaz de dizer o que aprendeu, o que acha interessante estudar e como o conhecimento modifica sua vida. A função da avaliação não é medir se o aluno chegou a determinado ponto, mas se ele cresceu, e se está aos poucos vencendo suas

limitações (AIMI E TAMBORIL, 2011). Adverso ao que prega as autoras é a situação vivida por JC durante o tempo que permaneceu na classe especial. O aluno realizava as atividades quando acreditava ser interessante, ou quando acreditava ser possível realizar, ou seja, quando lhe parecia “fácil”, contribuindo com a ideia de impossibilidade acentuada pela escola durante o período na educação especial.

O segundo fator, a falta de preocupação com suas dificuldades na realização das provas e deveres, acredito que tenha relação com a forma como se pensava que ele aprendia na época, ou seja, o que ele fosse “capaz” de aprender já se apresentava como satisfatório durante seu processo de ensino-aprendizagem. Desta forma, a escola proporcionava o acesso a conteúdos mínimos.

A definição de classe especial, por sua vez, parece não esclarecer de forma nítida o que realmente ocorria neste ambiente:

[...] uma sala de aula em escolas de ensino regular, organizada de forma a se constituir em ambiente próprio e adequado ao processo de ensino/aprendizagem do alunado da educação especial. Nesse tipo de sala especial, os professores capacitados, selecionados para esta função, utilizam métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados e, quando necessário, equipamentos e materiais didáticos específicos. (PNEE, 1994, p.19)

Esta definição também não é capaz de abranger a segregação que esses espaços proporcionavam para quem frequentava, além de que os “métodos, técnicas e recursos pedagógicos especializados”, nem sempre faziam parte do currículo destinado a esses alunos, conforme o relato de JC.

[...] Eu fazia limpeza do quadro, ventilador, limpava o colégio, varria as folhas e brincava com jogo. (Relato de JC)

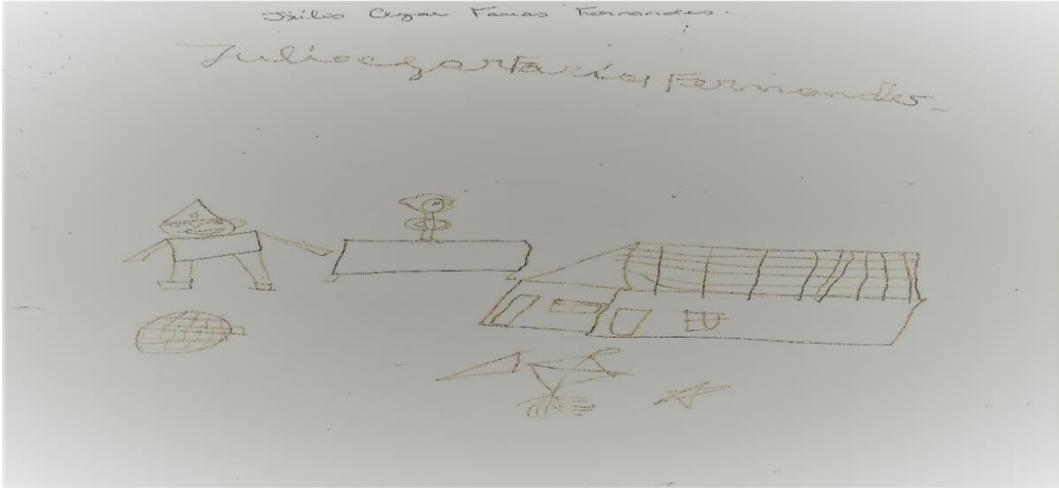
Neste depoimento JC deixa claro o que realizava como aluno da classe especial. Percebido como inapto para a aprendizagem escolar ajudava na limpeza da escola, contribuindo para a permanência do processo de exclusão que continuava e se intensificava na classe especial.

O distanciamento entre o currículo da classe especial e da sala regular também constituíam impedimentos para que os alunos que frequentassem esse modelo de escolarização, apresentassem poucas perspectivas de progressão para o ensino regular.

[...] Todo dia eu pintava, copiava, cobria, recortava. Aprendi a contar até 50, mas, não aprendi a ler direito. [...] O dever era fácil, mas, tinha gente que não conseguia fazer. (Relato de JC ao ser questionado sobre o que estudava na classe especial)

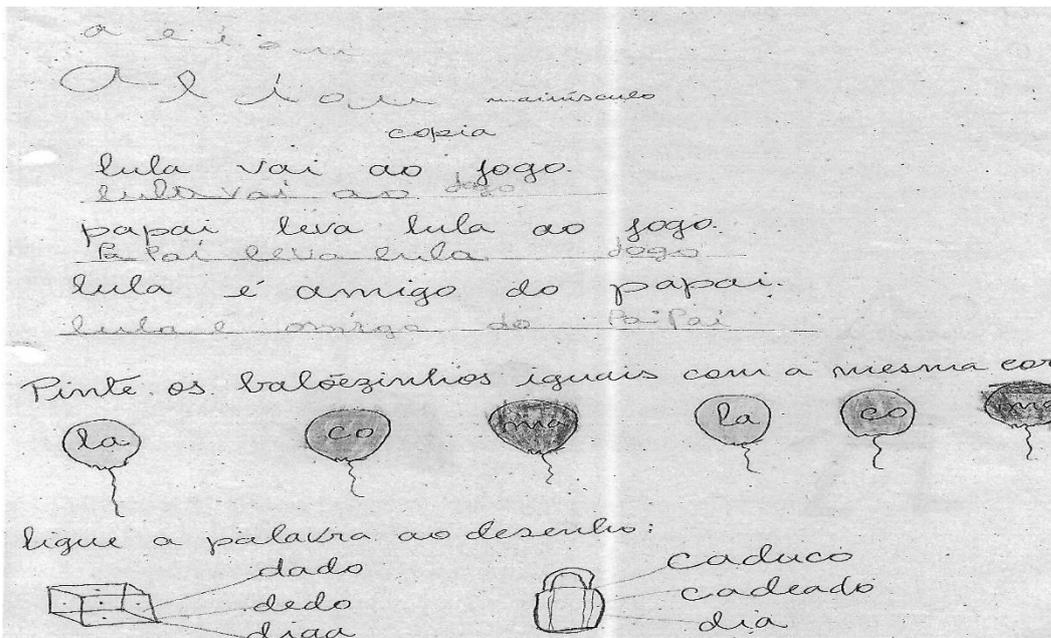
O conhecimento proporcionado para JC na classe especial visava a aquisição de conteúdos simples e se reduzia a atividades cotidianas da sala de aula, com ênfase em desenhos, pintura, pontilhados e tracejados, conforme se observa na imagem:

Imagem 4: Desenho feito por JC.



Fonte: Atividade fornecida pela escola na qual JC frequentou a classe especial. (Esta atividade não apresenta indicação de dia, mês ou ano)

Imagem 5: Atividade realizada por JC



Fonte: Atividade fornecida pela escola na qual JC frequentou a classe especial (Esta atividade não apresenta indicação de dia, mês ou ano)

Nas imagens fica evidente a produção de desenhos e a cópia no cenário de alfabetização deste aluno, no entanto, compreendo que a cópia só faz sentido se sua prática tiver significado, mas não é este tipo de abordagem que foi observado durante a trajetória de JC. Sobre o ato de copiar Ferreiro e Teberosky (1999) consideram que a abordagem utilizada pelas escolas, caracteriza-se como sendo de caráter mecânico com utilização de exercícios motores relacionados ao desenho das letras, bem como do estabelecimento da associação de formas sonoras às formas gráficas e à sua memorização considerando a alfabetização simplesmente como uma associação entre respostas sonoras a estímulos gráficos, ou seja, simplesmente cópia, leitura, repetição, silabação, entre outros modelos igualmente mecanizadores. Em sua pesquisa Lunarde-Mendes obteve conclusões similares:

Todos os elementos que compõem o currículo nas Séries Iniciais demonstram, na situação estudada, uma prática curricular que evidencia o ensino com conteúdos sem significado para os alunos, através de práticas centradas na exercitação e fixação. Um tipo de prática que demarca fortemente as diferenças na medida em que está centrada no coletivo e não se destina a atender aos sujeitos individualmente. (LUNARDE-MENDES, 2005, p.173)

Esse tipo de exercitações mecânicas proporcionadas a JC dificultou sua aprendizagem, além de não provocar um conhecimento que transcende a experiência, demarcando que utilizo a concepção de conhecimento de Young, que fomenta um conhecimento que é cognitivamente superior àquele necessário para a vida diária, ao contrário ele é capaz de transcender e libertar os alunos de suas experiências diárias (YOUNG, 2013).

Outro ponto que merece destaque é que conforme evidencia a pesquisa de Januzzi (2004) o intuito das classes especiais era viabilizar o retorno deste aluno a sala regular, a filosofia que permeou as classes especiais envolvia a tentativa de integrar as pessoas com deficiência em ambientes educacionais com o mínimo de restrição possível, pensando em possibilitar o posterior ingresso nos espaços comuns a todos. Desta forma, JC criava muitas expectativas em relação ao seu retorno a sala regular.

[...] fazia prova pra ver se já podia sair da classe. (Relato de JC)

Até que no ano de 1996 essa expectativa é alcançada. Após seis anos na classe especial foi retirado para cursar a 2ª série na sala regular, no entanto, segundo seu relatório não apresentou “bom rendimento”, fato este que o fez retornar a classe especial por mais 2 (dois) anos, aí permanecendo até 1998.

Baseado nas pesquisas já mencionadas que as classes eram modelos temporários de escolarização, as contribuições de Young levam a reflexão de que o conhecimento lá construído deveria proporcionar maior possibilidade de autonomia e de reflexão, já que “o propósito do currículo, não é apenas transmitir conhecimentos passados, é capacitar a próxima geração de modo que ela possa construir sobre esse conhecimento, criando um conhecimento novo, pois é assim que as sociedades humanas progridem e os indivíduos se desenvolvem”. (YOUNG, 2013, p.11)

Santos (2006), se preocupou em abordar a trajetória de alunos com deficiência intelectual atendidos em classes especiais na rede pública estadual paulista, durante os relatos de alunos que frequentaram a classe, concluiu que eram grandes as expectativas de retornar ao ensino regular, o que causava angústia ao fim de cada ano letivo, conforme pode-se observar no seguinte relato:

Eu falava pra minha mãe: Será que eu... Porque todo ano a professora dizia: cinco ou seis alunos vão passar, mas o resto não. Eu falei: E eu? E eu sempre ficava por último. Daí ela falou assim: Ah, você vai ficando e o dia em que você se firmar bem, escrever e fazer as coisas aí você vai, você passa de ano, se não, você fica na classe especial. Aí eu fiquei. Aí todo ano que ia passar aluno, eu ficava até doida pra passar e não passava. (SANTOS, 2006, p.135)

Sobre as classes o autor conclui que os alunos eram encaminhados por considerar que lá encontrariam os recursos especializados necessários para o desenvolvimento de seu processo de aprendizagem e superação das dificuldades, contudo, na realidade, além de não oferecerem tais recursos, não favoreceriam o acesso dos alunos aos bens culturais e contribuíam para um processo perverso de auto exclusão escolar, devido ao fato de não manterem contato com os outros alunos da escola.

O período que JC permaneceu na classe especial, pouco contribuiu para o acesso aos conteúdos curriculares, que é percebido claramente na seguinte memória:

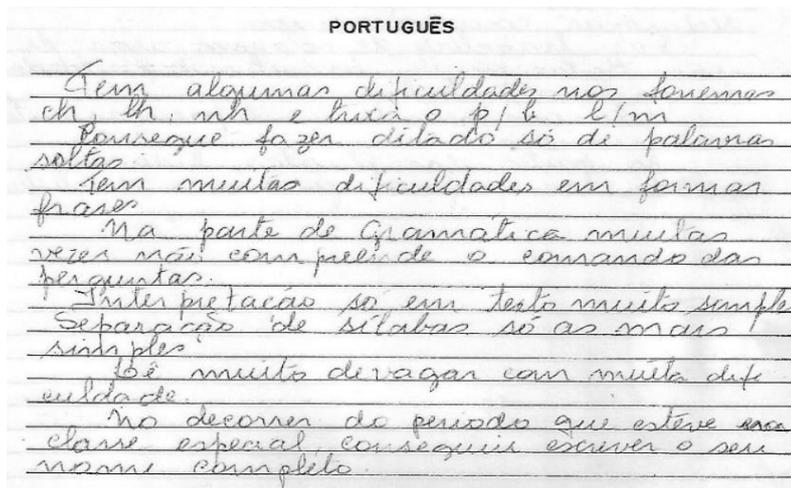
*[...] Aprendi a ler um pouquinho lá na classe, eu aprendi a contar e a escrever. Até hoje, não leio muito bem, acho que não aprendo a ler rápido.
(Relato de JC sobre o que aprendeu na classe especial)*

Esse período da escolarização de JC mostrou que é comum o aluno com deficiência sentir culpa por não aprender como os demais. O aluno internalizou a limitação referente à leitura. A postura que assume é a de recusa do saber, ao invés de afirmar não saber, como se o currículo da forma como se apresentava fosse inviável para ele.

Ao final dos 8 (oito) anos nos quais JC permaneceu na classe especial, a escola descreveu um parecer sobre os conteúdos curriculares que o aluno “adquiriu” durante sua

permanência na mesma, um aspecto interessante é o caráter infantilizante dos conteúdos curriculares aprendidos, já que o aluno possuía 18 anos quando saiu deste modelo educacional, conforme apresento a seguir:

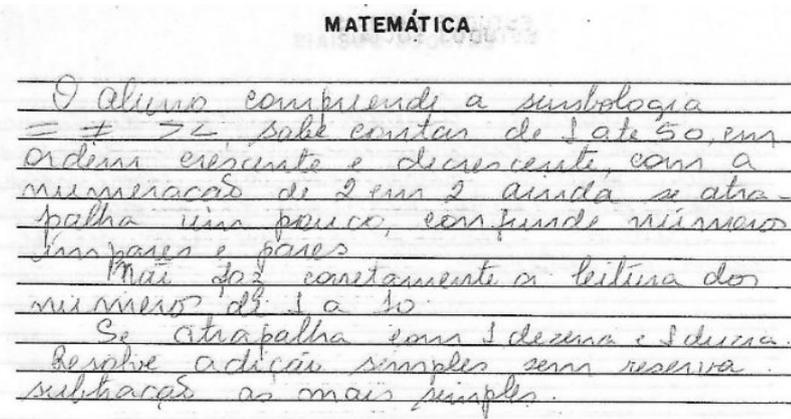
Imagem 6: Pareceres de JC subdivididos por disciplina.



PORTUGUÊS¹⁰

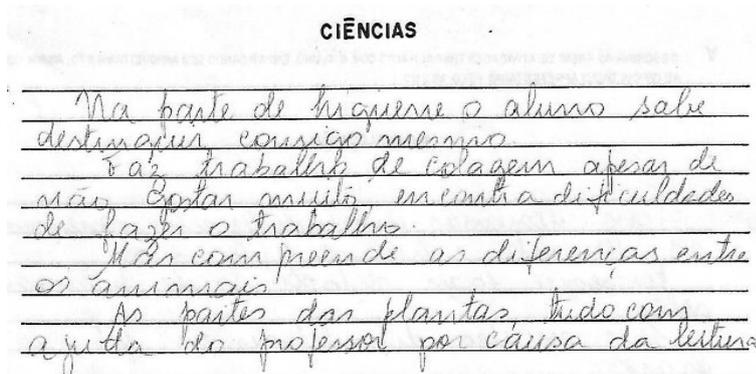
“Tem algumas dificuldades nos fonemas Ch, Lh, Nh e troca o p/b, l/v. Consegue fazer ditado apenas de palavras soltas. Tem muita dificuldade em formar frases. Na parte da gramática muitas vezes não compreende o comando das perguntas. Interpretação só em texto muito simples. Separação de sílabas só as mais simples. Lê muito devagar com muita dificuldade.

No decorrer do período que esteve na classe especial, conseguiu escrever o seu nome completo”



MATEMÁTICA

“O aluno entende a simbologia igual, diferente, maior e menor, sabe contar de 1 até 50 em ordem crescente e decrescente, com a numeração de 2 em 2 ainda se atrapalha um pouco, confunde números ímpares e pares. Não faz corretamente a leitura dos números de 1 a 10. Se atrapalha com 1 dezena e 1 dúzia. Resolve adição simples sem reserva, subtração a mais simples.”



CIÊNCIAS

“Na parte de higiene o aluno sabe distinguir. Faz trabalho de colagem apesar de não gostar muito, encontra dificuldade de fazer o trabalho. Mas, compreende a diferença entre os animais, as partes da planta, tudo com ajuda do professor por causa da leitura.”

¹⁰ Os textos contêm exatamente o que consta da imagem do parecer ao lado, foram necessários devido à falta de nitidez de alguns trechos do documento.

ESTUDOS SOCIAIS

O aluno apresenta noção do tempo e identifica horários em relógio digital. Não gosta de participar das comemorações das datas cívicas da escola. Porém tem boa interação social com os colegas.

ESTUDOS SOCIAIS

“O aluno apresenta noção de tempo, identifica horário em relógio digital, não gosta de participar das comemorações das datas cívicas da escola. Porém tem boa interação com os colegas.”

CONCLUSÕES FINAIS

V CONCLUSÕES FINAIS:

Diante do que foi trabalhado ao decorrer do tempo em que cursou a classe especial DM, onde superou algumas dificuldades, sou favorável o seu ingresso na “UEES” para que possa se realizar profissionalmente.

“Diante do que foi trabalhado ao decorrer do tempo em que cursou a classe especial DM, onde superou algumas dificuldades, sou favorável o seu ingresso na “UEES” para que possa se realizar profissionalmente”.

Fonte: Pareceres fornecidos pela escola na qual JC frequentou a classe especial.

Ao pontuar alguns aspectos observados nos pareceres referentes à Língua Portuguesa, nota-se a dificuldade de JC expressa em “*não compreende o comando das perguntas*”, “*Lê muito devagar com muita dificuldade*”. Compreendo que para ler, não basta apenas decodificar os símbolos impressos, é necessário a compreensão e a análise do que foi lido. JC não “adquiriu” esta habilidade e sem esta compreensão, a leitura deixa de ser interessante, pois nada tem a dizer ao “leitor”, talvez esta seja a justificativa para sua dificuldade na leitura, evidenciada ao longo de sua trajetória.

No parecer referente à matemática, a ênfase volta-se para a contagem de números “*de 1 até 50*” ou para o reconhecimento de números ímpares e pares. Compreendo que estes conteúdos visam a ideia de “decorar” sequências. Nesse contexto, faz falta propiciar ao aluno desenvolver aspectos como: capacidade de fazer análise, produção de estratégias, resolução de problemas cotidianos, para esta compreensão de ensino deve se ter como base questões contextualizadas, tornando-a mais compreensiva, considerando que é uma ciência abstrata e, no que diz respeito aos alunos com deficiência intelectual.

[...] por serem consideradas mais importantes, demandam maior concentração, seriedade e o melhor tempo de consumo das energias. Esse entendimento é ainda bastante presente nas crenças dos professores e está legitimado por fundamentações teóricas inclusive em teorias lineares de aprendizagem, e não em redes de significado [...] as demais disciplinas são vistas como enfeites úteis, mas não fundamentais para o bom desempenho escolar (SANTOS, 2006, p.36-37).

Além de Língua Portuguesa e matemática, constata-se que a classe especial não garantiu a JC condições reais de aprendizagem e desenvolvimento, segue a lógica de um ensino seletivo e excludente. O que me parece é que os conteúdos ministrados na classe não avançavam, principalmente se considerarmos que na ocasião JC possuía 18 anos, como se a deficiência intelectual impedisse que conteúdos mais elevados fossem apresentados para ele.

Em contrapartida, a classe especial contribuiu para a permanência do aluno na escola, mesmo que, possa ter mascarado, em nome da democratização do ensino, o caráter seletivo, homogeneizador e excludente do sistema escolar brasileiro. Por fim, pactuo com as ideias de Apple (1994), toda a sociedade marcada por uma distribuição desigual de poder necessita reconhecer abertamente diferenças e desigualdades, pois é a partir do reconhecimento das diferenças que o diálogo do currículo pode prosseguir.

4.3 “Tem que ir aprender uma profissão, aí eu fui”: o ingresso na instituição especializada

Quando fiz 18 anos, a professora da classe disse: - Tem que ir aprender uma profissão, aí eu fui. Nessa escola as pessoas eram tudo especial, no início não queria ficar lá, depois eu gostava, eu fazia sapatos e as vezes cuidava das plantas, o professor da sapataria ensinava como era pra fazer. Se não fazia direito ou brigava com colega, a diretora chamava atenção. (Relato do aluno JC, sobre a diferença sentida ao ingressar em uma escola especializada).

A trajetória de JC continua quando ingressa em um outro modelo integrativo no ano de 1998 (quando possuía 18 anos), é matriculado em uma instituição estadual especializada em alunos com deficiência intelectual, permanecendo até o fim do ano de 2002 (quando possuía 22 anos).

JC foi encaminhado para a instituição especializada para alunos com deficiência intelectual, pois, no entendimento dos professores da classe ele necessitava aprender ofícios, como mostra seu parecer:

Diante do que foi trabalhado no decorrer do tempo em que cursou a classe especial DM, onde superou algumas dificuldades, sou favorável o seu

ingresso na Unidade Especializada para que possa realizar-se profissionalmente. (Trecho da ficha de evolução do aluno-preenchido pela professora da classe especial-2002).

Além da profissionalização que ofertava oficinas de panificação, sapataria, jardinagem, entre outros, o aluno ainda teria acesso a atendimentos clínicos, como: fonoaudiologia, psicologia e assistência social. Portanto, nessas instituições o atendimento prioritário era o profissionalizante e o da área da saúde, em detrimento do educacional. Ou seja, JC foi submetido a uma série de atendimentos com pouca ou nenhuma relação com o currículo escolar, aspectos como o comportamento e sua tolerância ao participar das atividades da instituição ganhavam mais ênfase do que o aspecto educacional. De acordo com o relato:

O aluno apresenta bom comportamento relaciona-se bem com colegas e professores, tolera carga horária, acata ordens, expressa seu pensamento de forma lógica. [...] JC participou da oficina de adornos natalinos e optou por confeccionar cartões de natal. Sua atuação foi boa, porém necessita melhorar a coordenação motora fina (**Ficha de avaliação de JC, referente ao programa de orientação profissional, período 2º semestre de 2004**).

No parecer é possível destacar que as habilidades eram voltadas ao comportamento do aluno, como “acatar ordens”, “bom comportamento”, “tolerar carga horária”, ou seja, nesse caso, JC acabou não recebendo apoio para as questões educacionais. Essa forma de organização acentuou o distanciamento entre a instituição e a escola, e acabou estagnando ainda mais sua escolarização.

O trabalho da instituição especializada seguiu distanciado do que deveria ser ofertado em uma escola regular, durante os quatro anos em que permaneceu frequentando apenas esta instituição. Não houve espaços de reflexão conjunta sobre o ensino do aluno com deficiência intelectual e, ainda, o trabalho com o conhecimento e o currículo escolar não foi priorizado, até porque esta não tinha caráter de escolarização.

Entendo que no contexto do final da década de 1990, período em que JC ingressou neste modelo educacional, essas instituições já necessitavam de adequações e de ressignificação, fato que ganhou destaque no paradigma da educação inclusiva, sobretudo em relação às finalidades, currículos e práticas para superar o caráter assistencialista e garantir o apoio pedagógico aos alunos com deficiência, visando promover o desenvolvimento da autonomia, independência, inclusão social e aprendizagem acadêmica.

Isso implica profunda mudança e ruptura com o modelo que tradicionalmente prevaleceu nessas instituições pautado, predominantemente, pelo assistencialismo e com

Esta ficha de desenvolvimento educacional tinha como objetivo aferir se o aluno obteve AP (amplios progressos), BP (bons progressos) ou PP (poucos progressos) nas atividades realizadas. A ficha avaliativa apresenta seis áreas do desenvolvimento: Desenvolvimento Cognitivo, Psicomotor, Comunicação, Sócio afetivo, Percepção, Autonomia e independência. Durante o período em que JC esteve na unidade especializada as áreas do desenvolvimento que foram mais estimuladas foram as destinadas as atividades de cunho prático, as quais o ajudariam de forma mais específica nas oficinas das quais participava, aspectos como o desenvolvimento psicomotor, percepção, autonomia e independência, já que a escola não tinha a expectativa de escolarizar.

*Possui pouca noção de locomoção, reconhece o ônibus que vai da sua casa para a escola e da escola para casa. Transmite recados, usa telefone, tem noção de dinheiro e boa higiene pessoal. Segundo relato do aluno ajuda em casa nas atividades domésticas, tem cuidado com as ferramentas utilizadas nas atividades da oficina. Reconhece o ambiente em que vive, vai ao supermercado, farmácia e padaria. (Segundo relato do aluno) **(Trecho da ficha de avaliação da oficina de JC- 2001)***

Neste trecho da ficha de avaliação de JC, se destaca os aspectos voltados à autonomia e independência, já que o objetivo da instituição era inserir o aluno no mercado de trabalho. Desta forma, atividades que envolvem locomoção, noção de dinheiro e boa higiene pessoal eram aspectos ambicionados pela instituição de ensino.

Outro ponto que merece destaque é a forma como a família e a instituição especializada percebiam JC, em alguns trechos de seu relatório é comum uma certa infantilização, mesmo que a instituição esteja se referindo a um aluno adulto, na ocasião com 18 anos de idade.

*O aluno apresenta baixa frequência, lê e escreve, tem mais facilidade para leitura. É muito infantil, não sabe se locomover sozinho, a não ser para a escola, só realiza atividades com orientação efetiva do professor, seus familiares o tratam como um garoto. **(Trecho do relatório do programa de orientação profissional- 26/01/2002, grifo nosso)***

*(...). Sua participação no programa de orientação profissional é razoável, refere querer trabalhar, mas ainda necessita de um melhor amadurecimento nesse sentido, apresenta ainda certa infantilidade diante de problemas a serem resolvidos, e necessita de apoio para tomar iniciativa. **(Trecho do relatório de JC- 1º semestre de 2003, grifo nosso)***

A infantilização do aluno se apresenta em seus pareceres, como resultado da proteção de sua família e paralelamente a segregação vivida nas escolas transitadas, a deficiência intelectual também se mostra como um impeditivo para que JC seja visto com um adulto, fato

que impede de exercer algumas atividades de forma autônoma, desta forma, o “apoio” para realização de tarefas, é sempre levantado em seus registros.

A permanência no modelo integrativo de JC, entre a classe especial e as instituições especializadas, perdurou 13 anos (dos 10 aos 22 anos de idade). A meu ver as políticas pró-inclusão que surgiram durante os anos 1990 influenciaram na transferência deste aluno para o ensino regular.

Inclusive, em 2003, ano em que JC deixa a instituição especial, é implementado pelo MEC o programa Educação Inclusiva: direito à diversidade. Simultaneamente ao desenvolvimento da política pró-inclusão as instituições especializadas sofrem uma desestruturação, ficam marcadas pela nova dinâmica, que lhe atribuem um alto custo e que também repercutem na direção e definição das políticas de escassear recursos para essas instituições.

Outro fator que dificultou a permanência de JC na instituição especializada era de que o aluno estava matriculado nas oficinas pedagógicas da escola, no entanto, se recusava a participar de alguns cursos, por receio de perder o BPC (Benefício de Prestação Continuada) que recebia do governo.

*Participa das programações oferecidas pela escola, porém, sempre que é selecionado para participar de cursos ou estágios sempre alega algum problema para não participar. Durante a programação de esclarecimento a família sobre os objetivos do programa em orientar os alunos que recebem benefício do INSS para o mercado de trabalho informal, a genitora do aluno disse que tinha muito medo que seu filho perdesse o benefício, e por isso nunca permitia que o mesmo participasse de cursos, estágios, etc. (**Trechos do relatório de JC- 1º semestre de 2002**)*

Como mostra seu relatório, JC não participava ativamente das oficinas da instituição especializada. Penso que esta falta de participação efetiva do aluno levou a compreensão de que sua permanência não se fazia necessária, já que o intuito desta escola era habilitá-los para o mercado de trabalho formal ou informal. Acredito que outro fator que favorece são as políticas públicas que vigoravam no período anterior a 2003 (ano que JC é direcionado a escola regular) com destaque para a Resolução CNE/CEB nº 2/2001, que institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, com forte diretriz inclusiva. Constituíram motivos para que o aluno fosse indagado sobre a possibilidade de frequentar uma “escola inclusiva”, desta forma, no ano de 2003 JC é matriculado em uma escola estadual pública, onde finalmente inicia as etapas de seriação na educação básica, buscando adquirir um conhecimento para além do conhecimento técnico.

Desta forma, a educação especial que se organizou durante muito tempo de forma substituta ao ensino comum, evidenciando diferentes compreensões, que levaram ao surgimento de instituições especializadas, classes especiais, determina formas de atendimento muito ligadas aos testes psicométricos que, por meio de testes do quociente intelectual, definiam os espaços e práticas utilizadas com as pessoas com deficiência.

Todo esse processo curricular a qual JC foi submetido contribuiu para sua constituição, já que “o currículo, nos constitui como sujeitos, e sujeitos muito particulares, de determinado tipo e de múltiplos posicionamentos no interior das divisões sociais”. (SILVA,1995, p.195) Um sujeito com histórico de dificuldades nos conteúdos curriculares, que a escola atribuiu a ideia de falta de vontade e algumas vezes impossibilidade (conclusão retirada de seus pareceres).

A forma como se percebe JC, na década de 1990 (período que ingressou na educação especial), está relacionada com o documento legal que orienta a educação especial nesse período: Política Nacional de Educação Especial (PNEE) (BRASIL,1994). As conclusões de Mazzotta (2005), sobre o texto da PNEE, cita que: a definição da Educação especial traz um caráter assistencial e não educacional; a educação especial é definida sob uma visão estática e reducionista das possibilidades de seus educandos e dos atendimentos educacionais, dando-lhes um caráter clínico e não pedagógico; assinala o conceito da época que era o de integração. Sob essa ótica, a PNEE não estava de acordo com o contexto das adequações curriculares, pois no entendimento da época, o problema estava nas características do educando (BUENO,1999). Esta política pública, mostra as aspirações e objetivos de escolarização destinada aos alunos com deficiência.

Essa concepção reducionista das possibilidades de JC perdura durante boa parte do período em que permanece na educação especial, até que em 2001, com o parecer 17/2001 que subsidiou a Resolução nº 2 (BRASIL,2001), ocorre a instituição das Diretrizes Nacionais da Educação Especial na Educação Básica. O artigo 8º faz referência às escolas da rede regular de ensino, no sentido de prever e prover na organização de suas classes comuns a flexibilizações e adaptações necessárias para o desenvolvimento de seus educandos com deficiência. O cenário da Educação Especial nessa época passava por um momento de quebra de paradigma, do conceito de integração para o de inclusão.

Mesmo com estas dificuldades evidenciadas na trajetória escolar do aluno, não constituíram impedimentos para que permanecesse estudando e posteriormente acabasse migrando para um outro modelo de escolarização.

Apesar das críticas destinadas a forma como o aluno é visto por essa escola, devo considerar o período no qual se deu esta trajetória. Esse dado é importante porque considerando que vivenciou o modelo integrativo por 12 anos consecutivos, sua trajetória foi permeada por uma escola que historicamente excluiu, ou que criou mecanismos de segregação pela necessidade de normalização deste sujeito. Para além disso, é necessário a preocupação com a própria compreensão da escola sobre a deficiência e as formas de escolarizar excludentes.

Diante de tal discussão, compreendo que a base conceitual da escola no período de 1990 a 2002 (período da classe e escola especial), referente à escolarização de JC traz características de uma educação com resquícios segregacionistas e tradicional. Apesar da intenção de uma educação que promovesse o posterior ingresso na sala regular e outra que visava o ensino de ofícios, essas ações e formas de avaliar ainda apresentam marcas de segregacionismo e de certo reducionismo em relação a JC.

5 MOVIMENTO DE INCLUSÃO E O REINGRESSO AO ENSINO REGULAR: A CONDIÇÃO DE VOLTAR A SER ALUNO (2003-2011)

Esta seção objetiva apresentar a trajetória de JC em seu terceiro momento, conforme anunciado na seção anterior. Marca o retorno do aluno ao ensino regular que se inaugura na perspectiva inclusiva, pensando a inclusão como um projeto que traz todos os sujeitos para o espaço-tempo da escola regular, a fim de perceber como ocorreu sua permanência nesta escola. Busco compreender a expectativa de JC ao “voltar” a ser aluno na escola regular, através dos fragmentos discursivos das entrevistas realizadas, nas quais se fez possível perceber o otimismo e as frustrações relevantes para a compreensão da trajetória do aluno pesquisado.

5.1 O contexto de reingresso na escola regular: a emergência do paradigma da inclusão

[...] A diretora [escola especializada] que falou: - Você quer ir terminar os estudos? A escola é aqui do lado, eu vou pedir pra tua mãe te matricular. Eu disse:- Tá bom, eu vou. (Relato de JC -grifo nosso)

O retorno de JC à escola regular se deu no ano de 2003, aos 23 anos, motivado pela diretora da escola especializada. Seu retorno constitui-se necessariamente no reinício da escolarização desde o 1º ano do ensino fundamental, organizado da seguinte forma: Em 2003 realiza a 1ª etapa e no ano seguinte sofre uma retenção, permanecendo dois anos seguidos nesta etapa. Em 2005 conclui a 2ª etapa e segue sua escolarização em séries, 5ª, 6ª, 7ª e 8ª série concluindo o ensino fundamental em 2009. Inicia o Ensino Médio em 2010: 1ª ano e 2ª etapa (2º e 3º ano), concluindo a educação básica em 2011.

A trajetória de JC pode ser melhor compreendida se for considerado que o período vivenciado pelo aluno pesquisado, traz vestígios de uma escola que estava em processo de “transição” do ponto de vista legal e real, para uma escola inclusiva. Já que, a materialidade das políticas públicas foram se dando paulatinamente.

A implementação de uma escola inclusiva, está relacionada às mudanças políticas na escolarização iniciadas na década de 1990, cujo objetivo era principalmente direcionar para aspectos voltados ao direito à matrícula. No entanto, apenas no ano de 2001, é que são instituídas as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica, através da Resolução CNE/SEB n.º 2 de 11 de setembro de 2001. Este documento é mais específico e descreve como deve se dar o atendimento dos alunos com deficiência, aborda a formação dos professores e discorre sobre o ensino em escolas regulares e em escolas especiais.

JC ingressa na escola regular 2 (dois) anos após a promulgação das Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, e mesmo que este documento estabeleça critérios para a formação de professores, ou seja, que ocorra uma diretriz para que as escolas da rede regular de ensino provenham profissionais capacitados, e que tenham em sua formação conteúdos referentes ao campo de conhecimento da educação especial, naquele período, as modificações na prática educativa ainda apresentavam uma certa imprecisão sobre o papel da escola e principalmente do professor, como evidencio no próximo subitem.

Vale ressaltar que naquele contexto as políticas instituídas pelo Ministério da Educação para formação e incentivo da política inclusiva ainda eram tímidas, apenas em 2008, foi apresentada pelo governo a “Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva” (BRASIL, 2008, p. 14). Bem como, em 2009, foi publicada a Resolução nº 4 que institui as Diretrizes Operacionais para o Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica. Destaco que no contexto de publicação dessas políticas, respectivamente 2008 e 2009, JC já se encontrava na 7ª e 8ª série, ou seja, concluindo o ensino fundamental na escola regular.

Foi a partir daí que pude compreender que no momento de ingresso nesta escola, não existia consolidado uma política de educação inclusiva, existia um “projeto de educação inclusiva”, mas esse projeto não se constituía como elemento efetivo da escola. É importante ressaltar que as modificações não ocorrem por decreto, e que, portanto, se atualmente ainda temos dificuldade na implementação de uma escola inclusiva, naquele contexto sem maiores orientações legais, as dificuldades eram ainda maiores.

Compreender que a inclusão proporcionada a JC se deu de forma inaugural, logo, gerou uma série de incertezas de todas as ordens na prática escolar para com este aluno, naquele contexto, ainda que prevista nos documentos oficiais a inclusão estava longe das possibilidades reais do professor e da instituição escolar.

5.2 “Foi bom voltar pra escola normal”: A expectativa de ser aluno

[...] eu ficava só trabalhando na outra escola (escola especializada), nessa eu sentava na cadeira, tinha caderno e ganhei livro, tinha amigos e muitos professores, toda hora entrava um professor na sala. (Relato do aluno JC)

A percepção de JC acerca do ingresso na escola regular, representa uma fase de grande expectativa em relação a essa escola, de muitas descobertas, acompanhadas do seu desejo de pertencer a essa instituição. Logo, o processo de incluir, geralmente pensado por especialistas

carrega uma série de definições do que é ser/estar na escola. Contudo, há um imaginário coletivo de ser/estar na escola como sentimento de pertencimento. Usar os artefatos, viver a rotina espaço/tempo, se relacionar com os sujeitos são elementos que constituíam otimismo de JC.

Ao assumir o “papel de aluno” dessa escola, parece simples JC receber livros, ganhar caderno e possuir vários professores, mas o fato de ter falado sobre isso demonstra como foi pessoalmente importante fazer parte dessa instituição, expectativa essa, indica que a princípio estava na escola muito além do cumprimento de uma obrigação legal.

Nesse caso, possivelmente para o aluno estar na escola é uma oportunidade de se sentir aluno. Sobre esse “novo público” que ingressou nos sistemas de ensino, Mesquita afirma que:

[...] esse “novo” público precisa assumir o papel de aluno, a despeito e com respeito a sua identidade, esse sujeito assumirá uma função na escola. A função de ser aluno. Sujeito inventado, mas representado (in)conscientemente pela sociedade como detentor de determinadas tarefas. (MESQUITA,2013, p.120)

A inauguração dessa “nova” escola, inaugura também, uma “nova” cultura de escola para o aluno, que está impregnado por uma ideia de ser/estar na escola regular que lhe coloca na vivência de uma cultura específica, a cultura escolar. Com rituais, símbolos, com organização do espaço e do tempo próprios. Nesse contexto todo esse conjunto de regras, normas, práticas, hábitos é compreendido com grande expectativa, como um espaço possivelmente imaginado, posso arriscar dizer que o significado deste espaço e desse tempo escolar foram idealizados por JC, durante o período que esteve no modelo integrativo.

Mesquita (2013) afirma que o aluno com deficiência é capaz de inserir-se na cultura escolar como sujeito que participa e constrói tal cultura. Compreendo o que configura para JC sua inserção na cultura dessa escola, e como sua participação muda sua configuração, porém Candau esclarece que:

[...] quando se convive com o cotidiano de diferentes escolas como são homogêneos os rituais, os símbolos, a organização do espaço e do tempo, as comemorações de datas cívicas, as festas, as experiências corporais, etc. Mudam as culturas sociais de referência, mas a cultura da escola parece gozar de uma capacidade de se autoconstruir independentemente e sem interagir com esses universos. É possível detectar um congelamento da cultura da escola que, na maioria dos casos, a torna estranha a seus habitantes. (CANDAU, 2000, p.68).

Quando a autora fala em “congelamento da cultura da escola” se assemelha, na conjuntura da referida época, às experiências oferecidas a JC na Educação Básica, a organização desta escola parece congelada, posso até afirmar uma semelhança (para não dizer *tal qual*) a escola da década de 1980, da qual JC sofreu grandes marcas da exclusão (conforme mostrei na seção anterior).

Ainda que Candau alerte para a estagnação da cultura da escola e como consequência, o “estranhar de seus habitantes”, essa organização não foi percebida por JC que, naquele contexto se identificava com a possibilidade de ser um jovem como “qualquer outro”. Conforme suas palavras:

[...] Antigamente eu ficava só com especial, lá tinha os normal mermo, normal mermo”. (Relato de JC- referindo-se à escola regular)

JC inculuiu a ideia de distanciamento do padrão de aluno “normal”, se remetendo aos outros alunos como “normais”. O que me fez refletir “que a maneira como a identidade dessas pessoas foi construída e as representações sociais acerca da deficiência foram sendo consolidadas acabou por reproduzir o estigma da inferioridade desses sujeitos em relação aos indivíduos considerados normais” (ANTUNES, 2012, p.133).

Geralmente nos indivíduos com deficiência se forma uma contradição entre o seu modo de ser e aquilo que é considerado normal e aceitável na sociedade em que vivem. Assim, instala-se uma dicotomia entre aquilo que eles são e o que, para fins de aceitação e pertencimento social, deveriam ser (GLAT,2009).

Estar com os “alunos normais” tem um enorme valor para sua conformação enquanto sujeito, não apenas pela dicotomia normal/ anormal, mas pela possibilidade de experimentar essas vivências que a instituição escolar apresenta, e que efetivamente foram negadas ao longo de sua trajetória escolar, já que historicamente a escola resolveu as “anormalidades” excluindo o aluno com deficiência, sem questionar o que realmente deveria ser questionado, a estrutura escolar.

Contudo, as experiências oferecidas a JC deveriam dar conta de desenvolver a continuidade dessas vivências da melhor forma possível. No entanto, seu objetivo é, sobretudo, a preparação básica para o trabalho, ao invés de enriquecer e utilizar o máximo as vantagens que a educação básica oferece. Vidal e Faria Filho, ao discorrerem sobre a organização da escola e o que se faz com o “tempo da escola”, ou melhor, com o tempo que permanecemos nela, afirmam que:

A repartição das salas e dos corredores, a localização e o formato de janelas e portas, a distribuição de alunos e alunas na sala de aula e nos demais espaços da escola dos nossos atuais prédios apontam para a construção de lugares concebidos como cientificamente equacionados. Frias, as paredes e as salas conformam a imagem de ensino como racional, neutro e asséptico. [...] Mentos, mais do que corpos, estão em trabalho. E, nesse esforço, a escola abandona a criança para constituir o aluno. A distribuição do tempo escolar em aulas, períodos, anos e cursos indica também uma concepção sucessiva e parcelada do ensino. Segmentados, os conhecimentos se acumulam, sem necessariamente se relacionar. O tempo escolar se associa às horas em que se permanece na escola, contabilizadas em sinetas, recreios, cadernos, da mesma maneira que nos ponteiros do relógio. O que se faz durante esse tempo é o objeto em disputa. Como se gasta ou usa o tempo de estada no espaço escolar é o que cada vez mais se põe em xeque à medida que se alteram as demandas sociais (FARIA FILHO; VIDAL, 2000, p. 32).

O que se faz no tempo da escola, constituem elementos que podem ter levado JC a permanecer otimista ou gerar insatisfação em relação a esta “nova” perspectiva de instituição escolar da qual discorro a seguir.

5.3 Entre otimismo e frustrações: a experiência na escola regular

JC segue como já afirmei, com grande expectativa em relação ao espaço escolar, não poderia ser diferente, já que, foi uma criança historicamente considerada imatura, lenta, com grandes dificuldades de aprendizagem, um incômodo aos olhos dos professores e da escola. Já na fase adulta passa a ocupar um lugar na escola regular. Como afirma Moll (2004) para além do âmbito da família, que nos identifica e agrega, a escola é um dos espaços sociais no qual a criança e o jovem poderão ampliar o espectro de suas relações. O interessante é que em sua experiência escolar, ao longo da educação básica, JC amplia suas relações sociais não apenas na sua turma, mas em outras também, e encontra pessoas que o ajudam nesse percurso:

*[...] Eu pedia ajuda das menina [colega de classe], me ajudava. Me emprestava o caderno pra eu copiar, não conseguia escrever rápido e o professor apagava, ai pedia o caderno delas emprestado, elas emprestava e eu copiava. Gostava de encontrar as menina (**Relato de JC**).*

Neste cenário, o auxílio dos colegas foi de grande importância para o aluno. Além dos colegas, JC destaca a importância de uma disciplina, ou melhor, de um professor, em sua trajetória, este professor é o que ministra a disciplina história, conforme o trecho a seguir:

*[...] Eu gosto de História e estudos amazônicos. O professor de história contava história dos índio, contava história legal, ficava pensando. Queria ser professor de história! (**Relato de JC**)*

Mesmo que JC não saiba esclarecer, em sua concepção o professor de história ensina o conteúdo da disciplina de uma forma que o inspira a cogitar a carreira docente, contribuindo para o aluno apresentar a ideia de possibilidade. A afinidade com a disciplina é visível no seu histórico escolar referente ao ensino fundamental.

Imagem 8: Histórico Escolar do ensino fundamental (1^a, 2^a etapas da EJA, 5^a, 6^a, 7^a, 8^a série)

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO
HISTÓRICO ESCOLAR DO ENSINO FUNDAMENTAL

ESCOLA: [REDACTED]
CIDADE: Belém UF: Pará
ATO DE AUTORIZAÇÃO OU RECONHECIMENTO DO CURSO: 273198 CEE IPA
NOME DO ALUNO: [REDACTED]
PAI: [REDACTED]
MÃE: [REDACTED]
DATA DE NASCIMENTO: 18/12/80 CIDADE: Belém UF: Pa

COMPONENTES CURRICULARES		SÉRIES							
		1ª	2ª	3ª	4ª	5ª	6ª	7ª	8ª
BASE NACIONAL COMUM	LÍNGUA PORTUGUESA								
	ENSINO DA HISTÓRIA E GEOGRAFIA		74		80	63	53	57	55
	CIÊNCIAS								
	MATEMÁTICA								
	HISTÓRIA		76		73	50	29	56	53
	GEOGRAFIA		71		78	74	68	74	63
	CIÊNCIAS FÍSICAS E BIOLÓGICAS		80		79	62	69	71	67
	ARTE		78		76	72	74	36	71
	EDUCAÇÃO FÍSICA					32	50	53	52
	ENSINO RELIGIOSO					85	84	100	74
PARTE DISCIPLINADA (EJA)	Inglês					84	94	84	50
	Ed. Amazônicas					80	68	62	65
FREQÜÊNCIA ANUAL %						58	60	34	57
CARGA HORÁRIA ANUAL									

Fonte: Material fornecido pela secretaria da escola estadual.

Sobre esta relação professor-aluno Antunes (2012) concluiu em sua pesquisa, que as relações entre o professor e os alunos com deficiência intelectual é marcada por situações variadas. Alguns docentes estão totalmente despreparados para lidar com esses alunos, enquanto outros, mesmo não se sentindo capazes, tentam ajudá-los, os apoiando para superarem suas dificuldades. Colaborando com esta ideia Matos e Mendes (2014) acreditam que educar alunos com seus pares nas salas comuns é importante para o seu desenvolvimento pleno, e não apenas para promover socialização.

JC relembra como foi tecendo sua experiência na escola regular, demonstra todo o otimismo e expectativa de um adulto que “reinicia” sua escolarização, lembrando os auxílios recebidos, os professores que o inspiraram. No entanto, relembra também, as experiências escolares marcadas por uma certa falta de “investimento” em relação a sua aprendizagem, principalmente em aspectos voltados a flexibilização de seu currículo, ou seja, em seus relatos JC demonstra a necessidade de uma escola em que fosse capaz de sentir-se partícipe, e no qual encontrasse condições para organizar os conhecimentos, decorrentes da sua experiência de vida, como afirma Roldão (2000, p.86) flexibilizar o currículo significa

“deslocar e diversificar os centros de decisão curricular e, por isso, visibilizar níveis de gestão que tinham pouca relevância”.

Essa falta de flexibilização foi apresentada pelo aluno de três formas: a) Falta de flexibilização temporal; b) de conteúdo e c) no processo avaliativo.

Cabe ressaltar que o período referente a meados do ano de 2000, as discussões sobre adaptações curriculares ainda refletiam o que promulgavam os Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações Curriculares: Estratégias para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais¹¹ publicado em 1998, esse documento visava principalmente auxiliar a prática pedagógica propondo adaptações nos objetivos, conteúdos, no processo avaliativo, na temporalidade e na organização do trabalho didático-pedagógico com vistas a favorecer a aprendizagem do aluno (BRASIL, 1998). Mesmo que tenha sido publicado em 1998, este documento não dá conta de alcançar a efetivação de todos os aspectos para que se propõe no ano de 2003, o reflexo disso é descrito pelo aluno.

a) Falta de flexibilização temporal:

[...] os professores ficavam no quadro escrevendo, escrevendo. Aí eu dizia:- Não apaga professor! Ele apagava, tinha que copiar do colega. Passava dever de casa pra responder no livro. Eu fazia! Ele dava o visto. (Relato de JC-quando indagado sobre o que aprendeu na escola).

JC relata que alguns professores não eram atentos às suas necessidades e demonstravam pouca importância se ele era capaz de acompanhar sua turma. Quando o aluno descreve como era seu cotidiano na escola, compreendo que eram necessários ajustes quanto ao seu tempo para concluir as atividades do quadro.

O professor, então, na postura de mediador da construção de conhecimentos, deve se preocupar com quem aprende, como aprende, com o porquê de estar trabalhando determinado conhecimento e, sobretudo, com a reflexão constante sobre o que está sendo discutido, dando abertura para a manifestação dos posicionamentos e ideias, contrárias à sua ou não (LEITE, 2003).

Entendo que é necessário que o docente identifique no contexto educacional se o aluno que apresente alguma deficiência ou não, compreende e participa de todas as atividades, se seu desenvolvimento é satisfatório, qual o ritmo de sua aprendizagem diante dos mais

¹¹ Naquela época ainda estava em voga a discussão sobre adaptação curricular, porém, atualmente vem sendo amplamente abordado a ideia de desenho universal do currículo.

diversos conteúdos curriculares, sobre a motivação na realização das atividades e principalmente se necessita de tempo adicional para realização das mesmas.

No caso dos alunos com deficiência intelectual, a preocupação com adequação do tempo deve ser maior, já que o êxito da educação inclusiva dependerá, em grande medida, da oferta de uma rede de apoio à escola, através do trabalho de orientação, assessoria e acompanhamento do processo de inclusão (OLIVEIRA; LEITE, 2007).

A temporalidade também consta no rol das adaptações de pequeno porte ou não significativas e diz respeito aos ajustes que devem ser realizados no tempo. Neste caso, o professor deve disponibilizar para o aluno um período de tempo alternativo para realizar as atividades ou conteúdos propostos a fim de alcançar determinados objetivos. O tempo pode tanto aumentar, quanto diminuir, dependendo da necessidade do aluno, como exemplo, as atividades que exigem abstração demandarão mais tempo e suporte para os alunos com deficiência intelectual (BRASIL, 1998; 2000b).

b) Falta de flexibilização de conteúdo

[...] “Não sabia fazer, perguntava pro professor, mas ele não me ensinava, e eu não ia aprender, era pesado mesmo, tinha que pensar, até os normais achavam pesado”. (Relato de JC-grifo meu)

Identifico na memória do estudante uma certa indiferença do docente e posteriormente do próprio aluno, na forma como ele descreve sua aprendizagem. JC parece não ter sido muito estimulado no contato com os conteúdos oferecidos pela escola. Conforme pontua o documento *Educação Inclusiva: Atendimento Educacional Especializado para a Deficiência Mental*, o aluno com deficiência intelectual deveria se diferenciar dos demais em termos de aprendizagem dos conteúdos escolares, pois, “trata-se de barreiras referentes à maneira de lidar com o saber em geral, o que reflete preponderantemente na construção do conhecimento escolar” (BRASIL, 2006b, p. 17-18). O aluno com deficiência intelectual desafia a escola regular na sua finalidade de ensinar, de levá-lo a aprender o conteúdo curricular, construindo o conhecimento. Esses alunos apresentam um estilo particular de lidar com o conhecimento, que não corresponde, muitas vezes, com o que a escola enaltece (BRASIL, 2007).

JC relata muitas dificuldades na aprendizagem dos conteúdos curriculares, no entanto, a maioria dos alunos com ou sem deficiência apresentavam a mesma dificuldade, principalmente no segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio. Entretanto, o

estigma de inferioridade sentido pelo aluno, talvez o impedisse de aprender mais do que a própria dificuldade nos conteúdos curriculares, conforme o registro a seguir:

[...] Era matéria pesada, era raiz quadrada, baixar não sei o que, **isso é muito pesado pra mim** (Relato de JC) (*grifo meu*)

O relato de JC traz dois elementos subjacentes: o primeiro vinculado a própria representação de incapacidade em função da sua deficiência; e o segundo é a crítica a falta de acesso aos conhecimentos escolares, que vai ao encontro do que anuncio na seção 3, ao fazer um breve panorama das pesquisas sobre escolarização de pessoas com deficiência intelectual.

Outra diretriz legal, lançada no ano 2000 que visava auxiliar os professores, era o *Projeto escola viva: Adaptações Curriculares de Grande Porte e Adaptações Curriculares de Pequeno Porte*, do Ministério da Educação, que objetivava adaptações para garantir o acesso ao currículo, algumas ações que poderiam ser colocadas em prática para atender especificamente às necessidades do aluno com deficiência intelectual. Nesse caso, primeiramente devo considerar que o processo de apropriar o conhecimento tinha como base os conhecimentos que o aluno já possuía, ou seja, conhecimentos adquiridos de modo informal e, também, por processos formais anteriores de ensino e aprendizagem. Tais conhecimentos devem ser identificados pelo professor e utilizados como ponto de partida para a ampliação dos conceitos já adquiridos e a aquisição de novos conceitos (MEC/SEESP, 2000).¹²

A adaptação nos procedimentos didáticos e nas atividades de ensino-aprendizagem referiam-se a como ensinar os componentes curriculares, no que diz respeito às alterações que deveriam ser feitas nos métodos e técnicas para o ensino dos conteúdos previstos no currículo; à introdução de atividades complementares – utilizadas para reforçar o aprendizado; à introdução de atividades prévias e alternativas que pudessem prepará-lo para as próximas aprendizagens; à alteração do nível de abstração de uma atividade, oferecendo mais recursos visuais, auditivos, materiais manipulativos, etc.; à alteração do nível de complexidade de uma atividade e à adaptação de materiais (BRASIL, 1998; 2000).

Entendo que, dentre os muitos fatores a serem destacados para a efetivação da educação inclusiva, o currículo escolar é apontado como instrumento essencial para atender às especificidades dos alunos. Assim sendo, faz-se necessário ocorrer um constante ajustamento

¹² A extinção desta secretaria ocorreu em 2011, seus programas e ações estão atualmente vinculados a SECADI.

do currículo, desenvolvido junto as necessidades do aluno com deficiência intelectual, principalmente no ato do planejamento ressaltando as situações mais individualizadas.

Vale ressaltar que desde o contexto no qual JC entra na escola regular até os dias atuais o país passou por muitas mudanças na compreensão sobre o processo de adaptação curricular, existiam um conjunto de documentos orientadores, no entanto, para além desses documentos autores como Bueno (2000) e Garcia (2007) acreditam que o emprego do termo “adaptar” nos remete a ideia de amoldar, adequar, apropriar. Desta forma, o termo “adaptação curricular” foi relacionado ao modelo médico-psicológico no campo da educação especial, com o “sentido de adequar métodos, técnicas e recursos aos diferentes diagnósticos dos alunos, a partir das categorias de deficiência”.

Um pouco mais distanciada do termo adaptações curriculares, a expressão flexibilização curricular passou a ser citada a partir de 2005 pela SEESP Secretaria de Educação Especial associando-se ao termo adequação curricular, passa a ser relacionada ao significado prático e instrumental dos conteúdos básicos, favorecendo uma interpretação de hierarquização do acesso aos conhecimentos a partir das diferenças individuais, conforme pesquisado por Garcia (2007).

Sem dúvida, uma análise conceitual traz à tona significados que sem um olhar atento, fazem-nos acreditar que as novas terminologias são parte de um progresso educacional.

c) Avaliação

[...] As provas era difícil, tinha professor que passava prova de marcar, o outro só de escrever, sempre tinha prova. Tinha trabalho também, mas pra passar valia a prova. (Relato de JC)

[...] Fazia a prova na doida mermo, passava ou não passava. Ela [colega de turma] dizia: -Tu vai passar JC? Eu dizia:- Não sei. (Relato de JC)

As provas foram consideradas uma das preocupações de JC, já que constituía o principal instrumento para atribuição de nota, seus relatos remetem sempre a muitas dificuldades e incertezas em relação aos aspectos avaliativos.

[...] Fazia prova, quando olhava não sabia o que estava escrito, fazia bolinha e marcava qualquer coisa pra não entregar sem nada. (Relato de JC sobre a realização das avaliações)

O reflexo das memórias leva a uma certa imprecisão sobre o aspecto da avaliação de JC e da falta de diversidade de instrumentos avaliativos. A avaliação dos alunos com deficiência, é citado como um dos principais fatores que inviabilizam a concretização da inclusão como afirma Pletsch (2013), associada a outras dificuldades.

De maneira geral, a prática avaliativa ocorreu na trajetória do aluno, consoante ao desenvolvimento do medo da reprovação, não muito diferente do que ocorre com os alunos que não apresentam deficiência. O medo da reprovação, revela uma avaliação que por vezes, não é utilizada como instrumento capaz de compreender os avanços e os limites existentes no decorrer da caminhada dos alunos com ou sem deficiência.

Dito isso, acredito que a avaliação para JC deveria servir para apontar caminhos e explorar suas possibilidades de aprendizagem, sem rotular, nem transformar o ato em mais um contribuinte ao estigma sofrido por estudantes que não se enquadram no modelo de aluno cartesiano ideal (SENNA, 2007).

Curiosamente o Ensino Médio realizado em 2010/2011 é marcado por relatos de superações. Ora dificuldades são apresentadas, ora ultrapassadas. Esta etapa de ensino, acompanha novos desafios para JC, mesmo com o aumento do grau de dificuldade do currículo e o acréscimo de disciplinas e carga horária, seus documentos evidenciam médias consideradas dentro da média, o mesmo que ocorre no ensino fundamental.

Imagem 9- Histórico Escolar (1ª e 2ª etapa do Ensino Médio-EJA 2010/2011)

GOVERNO DO ESTADO DO PARÁ
SECRETARIA ESPECIAL DE ESTADO DE PROMOÇÃO SOCIAL

SEDUC
SECRETARIA EXECUTIVA
DE EDUCAÇÃO DO PARÁ

Histórico Escolar do Ensino Médio

ESCOLA: [REDACTED]
CIDADE: Belém UF: PA
ATO DE AUTORIZAÇÃO OU RECONHECIMENTO DO CURSO: Em Itaquitases
NOME DO ALUNO: [REDACTED]
PAI: [REDACTED]
MÃE: [REDACTED]
DATA DE NASCIMENTO: 18/12/80 CIDADE: Belém UF: PA

BASE NACIONAL COMUM	COMPONENTES CURRICULARES	SÉRIES			
		1ª	2ª	3ª	4ª
	LÍNGUA PORTUGUESA		74	55	
	EDUCAÇÃO FÍSICA		91	91	
	ARTES		52	79	
	HISTÓRIA		51	62	
	GEOGRAFIA		59	58	
	FILOSOFIA		81	56	
	SOCIOLOGIA		58	76	
	BIOLOGIA		62	73	
	FÍSICA		51	61	
	QUÍMICA		62	66	
	MATEMÁTICA		58	73	
	LÍNGUA ESTRANGEIRA MODERNA (Inglês)		74	65	

Fonte: Material fornecido pela secretaria da escola.

É importante reconhecer que as “médias altas” presentes no histórico do aluno, não significam um bom desempenho nos componentes curriculares, já que alguns procedimentos diferenciados precisam ser garantidos para receber e manter, com qualidade educacional, todos os alunos na escola, o que não ocorreu com JC.

É importante o professor reconhecer que cada aluno tem uma maneira e um ritmo diferente de aprender, sendo necessário que sua individualidade seja respeitada. Logo, atender às particularidades do aluno é estar atento à diversidade que surge dentro do contexto educativo (HEREDERO, 2010).

Em suma, a adaptação curricular não consiste em estruturar um novo currículo, mas sim alterar alguns fatores a partir de um currículo comum a todos, tornando-o mais acessível para atender a diversidade e as características individuais de todos os educandos dentro da sala de aula (BRASIL, 1998; HEREDERO, 2010).

No entanto, acredito que a dificuldade sentida nos conteúdos escolares, é um fator que abrange a maioria dos alunos, apresentando ou não alguma deficiência. Apesar de sempre ressaltar dificuldades, os dados revelam e sua memória também, especialmente nos processos avaliativos que JC transitou pela escola regular apenas com uma reprovação no (1º ano) e uma dependência na 6 série. Isso leva a duas possíveis hipóteses: 1) ou se coloca numa posição de vitimização ou incapacidade de aprender ou 2) a escola negligenciou sua escolarização. Acredito em uma certa vitimização do aluno, já que, historicamente sua escolarização mostrou-se frágil em relação ao conhecimento escolar, centrando-se o trabalho naquelas que seriam as capacidades básicas a serem desenvolvidas pelas escolas nas quais frequentou: ler, escrever, contar. Ou seja, quando foi cobrado sobre conteúdos mais complexos, suas memórias constantemente nos levam a situações de auxílio dos colegas e dos professores. Para Oliveira (2004), a vitimização das pessoas com deficiência está pautada em discursos, representações, imaginários e práticas sociais de exclusão. Consideradas “diferentes” e marcadas por estigmas e por imagens negativas e, apesar de acontecidas há muito tempo, deixaram marcas em JC que levaram da euforia do ingresso na escola, a frustração vivenciada com o decorrer dos anos na escola regular.

Falei pras meninas: -Não vou mais não, vou desistir, vou dá baixa lá, muito pesada essa matéria”.

Elas dizia: Não desiste não JC, a gente te ajuda.

Falei:- Ta bom vou ficar, vou terminar pela minha sobrinha! (Relato de JC quando questionado sobre a possibilidade de evadir)

A decisão de evadir da escola perpassa a trajetória do aluno, de forma mais forte nos anos finais de sua escolarização na educação básica. Defendo que o ingresso escolar, assim como toda a sua trajetória, deveria possibilitar ao aluno o interesse pelo estudo para realização de atividades sistematizadas, porém, significativas.

A falta de preparo de alguns professores e a ausência de práticas diversificadas foram abordadas nas memórias de JC, bem como um insuficiente conhecimento e dificuldade de

trabalhar com esses alunos, gerando frustração no aluno para permanecer frequentando as aulas. Contudo, sobre os relatos de JC direcionados as práticas deficitárias da escola e de alguns professores, devo considerar que as demarcações temporais de sua escolarização, em meados de 2000, virada do século, evidenciam que o processo formativo dos professores voltado para as políticas inclusivas, se faz num contexto de mudanças e rupturas referentes à formação do professor, os cursos de formação de professores, ainda eram (e não quero afirmar que não sejam mais) marcados pela escassez de diretrizes sobre a ideia de incluir.

Nota-se que o professor e a escola foram responsáveis por negligenciar seu tempo, seu ritmo, a flexibilização curricular e até modelos alternativos de avaliação. Logo, é necessário que os espaços e tempos escolares sejam redesenhados para contemplar os diferentes perfis de alunos, e que o apoio educacional especializado seja de fácil acesso a todos que dele necessitem.

É importante considerar que ao analisar a escola de JC e seus processos de escolarização, deve-se permitir diferentes olhares, pois, sem que se dê conta, podemos nos ater apenas para um aspecto dessa múltipla realidade (e esta não é a intenção), já que, compreendo que esta escola vai sendo marcada por variações que remetem a impossibilidade de defini-la como escola que inclui ou exclui. Em síntese, a escola teve um papel importante como instituição formal, responsável por colaborar na construção do conhecimento adquirido por JC, também, não se nega que as experiências sociais, boas ou ruins, podem ser ressignificadas e contribuir, a posteriori, em aprendizagens para o indivíduo. Daí a importância dessas relações na vida dessas pessoas, principalmente na vida das pessoas com deficiência.

Por fim, descrever sobre uma trajetória tornou-se tarefa complexa, o trajeto que se vai de um lugar ao outro. Nesse percurso JC passa por momentos diversificados, complexos, cheios de percalços, desafios, entre outros inúmeros aspectos subjetivos e objetivos. Nesses relatos, corri o risco de esquecer algo, omitir alguma informação, passar despercebido de outra, não analisar de forma correta elementos presentes nesta trajetória, mas elenquei os que foram mais relevantes ao objeto de pesquisa.

5.4 “De volta” à escola especial...

JC conclui a Educação Básica na escola regular no ano de 2011, contudo, volta a frequentar a escola especializada da qual nunca se afastou completamente. Interessante afirmar, que ao me aproximar de JC para realizar a pesquisa exploratória percebi fortes marcas da exclusão social, demonstradas quando afirmou que não utilizava o uniforme da

escola especializada fora da mesma, justificando que, quando isso acontecia as pessoas lhe tratavam com certa indiferença, exemplificando que o ônibus não parava para ele subir, e as pessoas o olhavam com certo receio. O que me leva a afirmar que, não se pode pensar a questão da deficiência sem se analisar o tipo de relação que as pessoas, de modo geral, estabelecem com os indivíduos com deficiência intelectual.

Então, se esse modelo de escola causava o olhar indiferente da sociedade, porque retornar a ela? A resposta de JC aponta indícios sobre a importância das relações na vida das pessoas, principalmente na vida das pessoas com deficiência.

[...] Gosto da escola YM, lá eu encontro meus colegas e aprendo a fazer alguma coisa pra ganhar dinheiro, vou lá 3 (três) vezes por semana, fico na padaria, fico fazendo pão, às vezes, faço enfeite nas oficinas. Ajudo lá! entro nas salas e ajudo também, às vezes, assisto às aulas. (Relato de JC sobre o porquê permanece na escola especializada)

A boa interação é tão importante na vida de JC que se torna um dos fatores que o fazem continuar frequentando as oficinas da escola especializada para alunos com deficiência intelectual. Vale ressaltar, que a escola não tinha caráter de escolarização quando JC ingressou em 1999, pois se caracterizava pelo ensino de ofícios. No entanto, atualmente possui 1ª e 2ª etapas do ensino fundamental, e mesmo já tendo concluído esses níveis de ensino JC menciona que permanece entrando nas salas com o intuito de assistir às aulas.

Permanecer frequentando a escola especial, parece nos dizer que a escola regular não foi suficiente para JC, a instituição escolar ao se propor inclusiva necessita:

[...] avançar na qualificação do espaço escolar como espaço de vida, como espaço de conhecimentos e valores, como espaço no qual a vida transita em sua complexidade e inteireza, como espaço no qual cada aluno e aluno, com razão e emoção, possa conhecer e operar com a música, com as ciências, com as artes cênicas, com as matemáticas, com a literatura (MOLL, 2004, p. 105)

Penso, que por meio das formas de organização e de utilização de seus espaços e tempos, a escola não apenas educa, mas também forma valores e, em especial, os valores que se constroem sobre nós mesmos. Faria Filho e Vidal (2005), observam que:

[...] a cultura escolar envolve toda a vida escolar. E isso vai desde a construção das ideias sobre o ensinar e o aprender até a ação efetiva desse fazer escolar e, dentro disso, serão mobilizados tantos os corpos como as mentes, tanto o lidar com os objetos quanto as condutas, modos de pensar, dizer e fazer. (FARIA FILHO; VIDAL, 2005 p. 41).

Apesar de todas as dificuldades e tramas vividas na escola regular dentro e fora do contexto da inclusão, JC concluiu a Educação Básica. Contudo, os valores formados por JC sobre si, nos dão indícios de que talvez ele poderia, com ressaltam os autores, ter aprendido outras formas de pensar, de dizer e de fazer. No entanto, a escola foi responsável por negligenciar seu tempo e seu ritmo. Logo, é urgente que os espaços e tempos escolares sejam redesenhados para contemplar os diferentes perfis de alunos.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento desta pesquisa foi permeado por um intenso diálogo, constituído de memórias e da análise documental, ambos se completaram na busca de pistas para entender o percurso constituído por diferentes experiências escolares vividas por JC.

No contexto geral da trajetória de escolarização observada, o objetivo foi o de analisar como se constituiu a trajetória de escolarização de um aluno com Deficiência Intelectual que concluiu a Educação Básica no Estado do Pará, procurei compreender ao longo das seções como este estudante transitou por paradigmas, ora integrativos, ora inclusivos, até a conclusão de sua escolarização básica.

Ouvir JC, se constituiu um dos encantos da pesquisa, já que a opção por privilegiar sua escuta, possibilitou-me um novo olhar sobre os processos de escolarização e para a compreensão da inclusão de alunos com deficiência intelectual. Diante do cenário de pesquisas sobre deficiência/escolarização/inclusão que expõem denunciismo, considero que este trabalho não almeja definir a escola como inclusiva ou não inclusiva. No entanto, levar a reflexão para como se constitui a trajetória de escolarização de um aluno com Deficiência Intelectual que concluiu a Educação Básica no Estado do Pará, refletindo sobre a emergência de “novos” processos de escolarização, ou seja, “declarar” as dificuldades das instituições escolares em aceitar os alunos com deficiência da forma como são, heterogêneos.

As memórias escolares mostram o quanto a organização da escola foi e continua sendo inadequada às necessidades dos alunos com deficiência intelectual, dificuldade esta relatada quando JC nos remete a sua 1ª série do ensino fundamental, e a retenção ocorrida durante 3(três) anos seguidos, o diagnóstico de sua deficiência aos 10(dez) anos de idade, e o conseqüente encaminhamento para um outro modelo de ensino diferente do qual conhecera durante 8(oito) anos consecutivos, incorporando em JC a perspectiva de impossibilidade.

Ao levantar uma questão de investigação, que indaga sobre relações estabelecidas entre JC e a escola, o aluno descreve que seu processo na 1ª série ocorreu da seguinte forma: O aluno reprovava, repetia, reprovava, repetia e entre essas reprovações e repetições de séries ficou à mercê de um sistema que o rotulou como incapaz, com problemas para aprender, tornando-o fracassado. A partir dessa incursão depreende-se que as relações estabelecidas com a escola cumpriam uma “simulação do acompanhamento das atividades” criando a falsa impressão de que o aluno ao ouvir ou copiar do quadro estava aprendendo o conteúdo apresentado conforme os demais. Logo é direcionado a uma classe especial onde permanece

muitos anos neste modelo integrativo, o fracasso, não deixa de ser uma produção, em meio a muitas perdas ocorridas em seu percurso.

Neste contexto, questiono a pouca contribuição da escola no processo de ensino-aprendizagem e sua abordagem tradicional ao identificar as dificuldades do aluno e não intervir para seu desenvolvimento, pelo contrário, apenas classificá-lo, visando recolocá-lo em outro modelo educacional, sem questionar a necessidade de mudança da escola.

A pesquisa mostrou que JC era percebido na classe especial como inapto para a aprendizagem, tendo acesso a conteúdos simples, com atividades cotidianas, cuja ênfase era voltada para desenhos, pintura, pontilhados e tracejados etc. Apesar disso, apresento pesquisas que evidenciam que o intuito desses espaços era viabilizar o retorno desses alunos a sala regular, mas os conteúdos ministrados neste ambiente, levavam a um distanciamento cada vez maior de um possível retorno aos espaços comuns a todos. O mesmo ocorreu na escola especializada que nesse contexto se preocupava com a profissionalização, onde o aluno foi inserido em oficinas, cujo objetivo não tinha caráter de escolarização.

Durante sua escuta, ampliei a compreensão sobre a relevância das instituições especializadas, ao depreender que durante sua trajetória, ingressar na educação especial pareceu difícil, no entanto, posteriormente o estudante se identificou com esse modelo educacional, inclusive, mesmo tendo concluído a educação básica, permanece frequentando alguns cursos, ofertados pela escola especializada, demonstrando que essas instituições podem ser pensadas como “centros de referência” para as escolas regulares.

O reingresso ao ensino regular representou um novo momento na trajetória de JC, momento permeado por dificuldades e inadequações, que se tornam mais evidentes quando esse sujeito vai avançando as séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, nesse período de sua escolarização encontrei pelo menos três aspectos que não seriam constituidores de uma escola inclusiva: a falta de flexibilização temporal; a ausência de flexibilização de conteúdo e as dificuldades em relação aos aspectos avaliativos, como sendo fatores que transpassaram sua trajetória na escola inclusiva.

Outros problemas foram descobertos, ao JC retratar formas sutis de estigmatização presentes no meio social que acabam refletindo no seu desenvolvimento na escola e outras que a escola contribuiu para a permanência. Os relatos de JC mostram as artimanhas da escola de classes e como a cultura escolar é um poderoso instrumento de construção do fracasso escolar, ao definir a escola do êxito e do fracasso, nessa dualidade o indivíduo apresenta ao longo de sua trajetória o otimismo de “ser mais” durante a entrada da escola, e ao

fim do processo assume a ideia de “ser menos” corroborando com a ideia de escola estigmatizadora.

Compreendo que a educação é fundamental no processo de formação humana e a escola tem esse caráter mediador, o professor também assume esse papel de mediação entre o conhecimento elaborado, os elementos da cultura, e a apropriação pelos alunos nas diferentes fases do seu desenvolvimento. Nesse sentido a escola é um espaço que pode propiciar elementos nessa luta pela transformação da sociedade de classes, claro com seus limites, mas também tem suas possibilidades.

De uma forma geral, ao aprofundar a trajetória de JC a ideia inicial que se tinha sobre as memórias do aluno era de que o paradigma inclusivo seria descrito por ele com maior sentimento de pertencimento, adverso a isso, a presença física não garantiu no passado que JC participasse ativamente dos processos de ensino-aprendizagem realizados no cotidiano da escola, ou seja, este se constitui um sério convite para repensarmos novas “práticas” para garantir a permanência dos alunos com deficiência intelectual.

A incursão pela trajetória de JC, trouxe argumentos para construir a ideia de que o objetivo da escola vai além da contribuição no desenvolvimento de capacidades cognitivas, sobretudo deve (ou pelo menos deveria) contribuir para potencializar todas as capacidades do ser humano. Enquanto os aspectos cognitivos se constituírem o “único” benefício da escola, os alunos com deficiência intelectual estarão em desvantagens durante a escolarização.

Chamo atenção, que segundo o relato do aluno a sala de aula é lembrada como um espaço agradável, desta forma, é possível que as limitações maiores na deficiência intelectual não estão relacionadas com a deficiência em si, mas com a falta de oportunidades que são oferecidas a esses alunos. A escolarização de JC, durante boa parte dos 26 (vinte e seis anos) que levou para concluir a escola básica, girou em torno de sua limitação ou incapacidade, já que as suas potencialidades e aptidões em raras ocasiões foram levadas em conta.

Por fim, no contexto geral da trajetória de escolarização observada, percebi que a educação básica não pode se reduzir a uma quantidade de anos ou conteúdos, não se refere a níveis de ensino delimitados em uma faixa etária, sua abrangência deve incluir aspectos de um conhecimento escolar com sentido.

REFERÊNCIAS

- AIMI, D. R. S.; TAMBORIL, M. I. B. . Breve discussão sobre o atendimento educacional especializado para estudantes com deficiência intelectual. In: Seminário de Psicologia – SEP, 2011, Porto Velho. Pesquisas em Educação e em Saúde, 2011. p. 113-121.
- AMARAL, Tatiana Platzer do. **Deficiência Mental Leve: processos de escolarização e subjetivação.** São Paulo/USP.Doutorado em Psicologia,2004.
- ANTUNES, Katiuscia C. Vargas. **História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito** / Katiuscia C. Vargas Antunes. – 2012. 154 f. Tese (Doutorado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação.
- APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: Currículo, cultura e sociedade. São Paulo: Cortez, 1994.
- ARROYO, M.G. **Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres.** 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- BAPTISTA, Cláudio Roberto (org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** - 2ed.-Porto Alegre: Mediação,2015.192p.
- BARDIN L. **Ánálise de conteúdo.** SP: Edições 70, 2011.
- BARDIN, L. (1979). **Análise de Conteúdo.** (L. A. Reto & A. Pinheiro, Trads.). São Paulo: Edições 70/Martins Fontes.
- BARRETO, E.S.S. **Tendências Recentes do Currículo na Escola Básica.** São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2005.
- BARROCO, Sonia Mari S. **A Educação Especial do novo homem soviético e a psicologia de L.S. Vigotski: implicações e contribuições para a psicologia e a educação atuais.** Araraquara-SP. [s.n],2007. 414 f: tese.
- BEYER, H. **Da integração escolar a Educação Inclusiva: Implicações pedagógicas.** In: BAPTISTA, Claudio Roberto (Org.). **Inclusão e escolarização: múltiplas perspectivas.** Porto Alegre: Mediação,2006. p.44-56.
- BIANCHETTI, L.; MACHADO, A. M. N. (Orgs.) **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações.** São Paulo: Cortez, 2002.
- BOER, Wania Aparecida. **Adequações Curriculares na área da deficiência intelectual: analise de uma realidade/** Wania Aparecida Boer.- São Carlos:UFSCar, 2012. 119 f.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões Práticas: Sobre a teoria da ação.** Campinas: Ed. Papirus, 1996.
- BRASIL, Avaliação para a identificação das necessidades educacionais especiais. Secretaria de Ed. Especial. Brasília: MEC/ SEESP, 2002.

BRASIL. Lei Nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/19394.htm>. Acesso em 01 abril 2016.

BRASIL. Ministério da Educação e Desportos, Secretaria de Educação Especial. **Política Nacional de Educação Especial**. Brasília, SEESP, 1994.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. Secretaria de Educação Especial. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Adaptações 136 Curriculares: Estratégia para a Educação de Alunos com Necessidades Educacionais Especiais**. Brasília: MEC/SEF/SEESP, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica**. Secretaria de educação Especial: MEC; SEESP, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Disponível em: <http://www.inep.gov.br/básica/censo/default.asp>. Acesso em: 01 de abril de 2016.

BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira: integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo: SEDUC, 1993.

BUENO, J.G.S.; MENDES, G.M.L.; SANTOS, R.A. **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Brasília: CAPES, p.43-66, 2008.

BUENO, José G. S. **Crianças com necessidades educativas especiais, política educacional e a formação de professores: generalistas ou especialistas?** Revista Brasileira de Educação Especial, n. 05 set. 1999, p.7-23.

CANDAU, Vera Maria. **Cotidiano escolar e Cultura(s): encontro e desencontros**. In: CANDAU, V. M.(org.) **Reinventar a Escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000, p. 61 a 78.

CARVALHO, E.N.S. de e MACIEL, D.M.M. de A. (2003). **“Nova concepção de deficiência mental segundo a American Association on Mental Retardation: AAMR: sistema 2003.”** Revist Temas de Psicologia da SBP, vol. 11, nº 2, pp.147-156.

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva com os Pingos nos “Is”**. 2. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004/2005.

CASTANHEIRA, Andréa de Oliveira. **Deixa que eu falo: A inclusão sob a ótica do estudante com deficiência intelectual** / Andréa de Oliveira Castanheira. -- Rio de Janeiro, 2014. 142 f.

COLL, C; M, Álvaro e P, Jesus: **Desenvolvimento psicológico e educação/ trad. Fátima Murad-2**. Ed.-Porto Alegre: Artmed,2004.

CRESWELL, John W. **Projeto de Pesquisa: método qualitativo, quantitativo e misto**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2007.

CRUZ, Miguel E. M. da. Fundação Pestalozzi do Pará: **A educação Especial no Processo de Integração Social**. Belém: CEJUP,1988.

FANTACINI, R. A.F; DIAS, T. R. S . **Professores do Atendimento Educacional Especializado e a Organização do Ensino para o Aluno com Deficiência Intelectual**. Rev. Bras. Ed. Esp., Marília, v. 21, n. 1, p. 57-74, Jan.-Mar., 2015.

VIDAL, Gonçalves Diana; FARIA FILHO, Luciano Mendes de. **As lentes da história: estudos de história e historiografia da educação no Brasil**. São Paulo: Autores Associados, 2005, 139p. (Coleção Memória da Educação).

FARIA FILHO, Luciano M. **Escolarização, culturas e práticas escolares no Brasil: elementos teórico-metodológicos de um programa de pesquisa**. In: LOPES, Alice C.; MACEDO, Elizabeth (orgs.). Disciplinas e integração curricular: história e políticas. Rio de Janeiro: DP&A,2002, p.13-36.

FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VIDAL, Diana Gonçalves. **Os tempos e os espaços escolares no processo de institucionalização da escola primária no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, Campinas, SP, n. 14, p. 20-34, maio/jun./jul./ago. 2000.

FAVERO, Osmar, FERREIRA, Windyz, IRELAND, Timothy E BARREIROS, Débora. **Tornar a educação inclusiva**. Brasília: UNESCO, 2009.

FERREIRA, J. R. 1992, “Notas sobre a Evolução dos Serviços de Educação Especial no Brasil”, Revista Brasileira de Educação Especial, num. 1, pp. 101-107.

FERREIRA, Júlio Romero. **Educação especial, inclusão e política educacional :notas brasileiras**. In: RODRIGUES, David (org.). Inclusão e educação: doze olhares sobre a educação inclusiva. São Paulo: Summus,2006.

FERREIRA, Júlio Romero. **A exclusão da diferença: a educação do portador de deficiência**. 2. ed. Piracicaba: Editora da UNIMEP, 1994.

FERREIRA, Maria Célia Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas e práticas pedagógicas. In: GOÉS, Maria C.R. de & LAPLANE, Adriana Lia F. de. **Políticas e Práticas da educação inclusiva**. Campinas, SP. Autores Associados, 2004, p.21-48.

FERREIRA, S. L. **Ingresso, permanência e competência: uma realidade possível para universitários com necessidades educacionais especiais**. Revista Brasileira de Educação Especial, São Paulo, v.13, n.1, p.43-60, 2007.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de Conteúdo**. 3 ed. Brasília: Liber livro editora, 2008, pp. 69-79.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. Brasília: Plano, 2003.

FRANCO, Maria Laura Publisi Barbosa. **Análise de conteúdo**. Brasília,4ª edição:Liber Livro,2012.

FREITAS, M. T. de Assunção. (org) *Narrativas de Professores: pesquisando leitura e escrita numa perspectiva sócio histórica*. Rio de Janeiro: Ravil, 1998.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. **O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional**. In : BAPTISTA, Cláudio Roberto, e col. *Inclusão, práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. Editora Mediação, Porto Alegre, 2007.

GLAT, R. **Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental**. 2ª ed. Rio de Janeiro: Agir; 2009.

GLAT, Rosana. **Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar**. Rio de Janeiro: 7letras, 2009.

GLAT, R. **Quando as pessoas com deficiência começam a falar: histórias de resistência e lutas**. In: JESUS, D. M. de; BAPTISTA, C. R.; BARRETO, M. A.S. C.; VICTOR, S. L. (Org.). *Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa*. 2ª ed. Porto Alegre: Mediação, 2009.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. Trad. de Laurent Léon Schaffter. São Paulo, Vértice/Revista dos Tribunais, 1990. Tradução de: *La Mémoire collective*.

HEREDERO, E. S. **A escola inclusiva e estratégias para fazer frente a ela: as adaptações curriculares**. *Acta Scientiarum: Education*, Maringá, v.32, n.2, p.193-208, 2010.

INAJARA, S. M; SANTANA, SILVA, C. **Propostas de acessibilidade para a inclusão de pessoas com deficiências no ensino superior**. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v.16, n 1, p 127-136, 2010.

JANNUZZI, Gilberta. **A luta pela educação do “deficiente mental” no Brasil**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.

JANUZZI, Gilberta de Martinho. **A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI**. Campinas. Autores Associados, 2004. Coleção Educação Contemporânea.

JESUS, Denise Meyrelles et al. (org.). **Inclusão Práticas Pedagógicas e Trajetórias de Pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2009 (2. Ed. atual. Ortog.). 304p.

KASSAR, M.C.M. **Quando eu entrei na escola... memórias de passagens escolares**. *Cadernos Cedes* nº 68. jan/abril, 2006. pp. 60-73.

LANGHI, R.; NARDI, R. **Interpretando reflexões de futuros professores de física sobre sua prática profissional durante a formação inicial: a busca pela construção da autonomia docente**. In: *Reviata Investigações em Ensino de Ciências*, v. 16, n. 3, p. 403-424, 2011.

LEITE, L. P. **A intervenção reflexiva como instrumento de formação continuada do educador: um estudo em classe especial**. 2003. 212 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2003.

LUNARDI, G. 2004. **Diferenciação Curricular nas políticas curriculares em Portugal e no Brasil**. In: Colóquio Luso-Brasileiro de Questões Curriculares. Rio de Janeiro.

LUNARDI, Geovana Mendonça. **Nas trilhas da exclusão: as práticas curriculares da escola no atendimento às diferenças dos alunos**. 2005. 271 f. Tese (Doutorado em Educação) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

MANSINI, E.; BAZON, F. **A inclusão de estudantes com deficiência no Ensino Superior**. São Paulo: Universidade Presbiteriana Mackenzie, 2006.

MANZINI, E. J. **A entrevista na pesquisa social**. Didática, São Paulo, v. 26/27, p. 149-158, 1990/1991.

MARCHESI, A. e MARTIN, E. **Da terminologia do distúrbio às necessidades educacionais especiais**. In COLL, Cezar; PALACIOS, Jesus; MARCHESI, Álvaro (orgs). Desenvolvimento psicológico e educação: necessidades educativas especiais e aprendizado escolar. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995, p.7 –23.

MATOS, Selma Norberto; MENDES, Enicéia Gonçalves. **A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementações das políticas educacionais**. Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 10, no 16, p. 35-59, Jan./Jun., 2014.

MAZZOTTA, M. J. S. **Educação Especial no Brasil: História e Políticas Públicas**. 4 ed. São Paulo: Cortez, 1993.

MAZZOTTA, Marcos J.S. **Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas**. 5ª ed., São Paulo: Cortez Editora, 2005.

MAZZOTTA, Marcos José da Silveira. **Educação escolar: comum ou especial?** São Paulo: Pioneira, 1987.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. **Educação Especial no Brasil: histórias e políticas públicas**. São Paulo - Cortez, 1996.

MEINERZ, Carla Beatriz; CAREGNATO, Celia Elizabete. **Educação e processos de escolarização no Brasil: perspectivas históricas e desafios contemporâneos**. Ciências & Letras, Porto Alegre, n. 49, p. 43-62, jan. /jun. 2011. Disponível em: <<http://seer1.fapa.com.br/index.php/arquivos>>. Acesso em 04 mai. 2016.

MENDES, E. G. **Deficiência mental: a construção científica de um conceito e a realidade educacional**. 3887 f. (Tese de Doutorado em Psicologia) – Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 1995.

MENDES, Enicéia Gonçalves; TANNÚS-VALADÃO, Gabriela; MILANESI, Josiane Beltrame. **Atendimento educacional especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar**. Revista Linhas. Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45-67, set./dez. 2016.

MENDES, M.A.A. **Trajetória e Percursos Escolares de alunos com deficiência intelectual.** Dissertação (mestrado em educação) -Universidade Estadual do Mato Grosso do Sul, Programa de Pós-Graduação em Educação, Mato Grosso do Sul, 2015.

MESQUITA, Amélia Maria Araújo. **Os Elementos de inclusividade de uma professora: Uma análise a partir da cultura escolar/Tese.**(doutorado em educação)-Universidade Federal do Pará, centro de educação, Programa de Pós-graduação em Educação, Belém, 2013.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO – MEC/SEESP. **Projeto escola viva. Adaptações Curriculares de Grande Porte e Adaptações Curriculares de Pequeno Porte.** Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2000.

MOLL, Jaqueline. **Os tempos da vida nos tempos da escola – em que direção caminha a mudança?** IN: MOLL, Jaqueline e colaboradores. Ciclos na escola, tempos na vida. Criando possibilidades. Porto Alegre: Art Med, 2004.

OLIVEIRA, A. A. S. **Um diálogo esquecido: a vez e a voz de adolescentes com deficiência.** Londrina: Paxis; Bauru: Canal 6, 2007.

OLIVEIRA, A.A.S.; LEITE, L.P. **Construção de um sistema educacional inclusivo: um desafio político-pedagógico.** Revista Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação. Vol. 15, fascículo 57, Cesgranrio/RJ, 2007.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Saberes, imaginários e representações na educação especial; a problematização ética da “diferença” e da exclusão social.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

PARÁ. **Plano Estadual de Educação.** Belém SEDUC,2003.

PARÁ. **Resolução 400**, de 20 de outubro de 2005.Belém: Conselho Estadual de Educação,2005.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação Especial para a construção de currículos inclusivos.** Secretaria do Estado do Paraná, Curitiba,2006.

PELLEGRINI, C. M. **Ingresso, acesso e permanência dos alunos com necessidades educacionais especiais na Universidade Federal de Santa Maria.** 2006. 212f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2006.

PEREIRA, Amanda Morão; ARAUJO, Carolina Rabelo; CIASCA, Sylvia Maria e RODRIGUES, Sônia das Dores. **Avaliação da memória em crianças e adolescentes com capacidade intelectual limítrofe e deficiência intelectual leve.** Ver.psicopedag.[online]2015,vol.32,n.99,pp.302-313. ISSN 0103-8486.

PERINI, T. Í. **O processo de inclusão no Ensino Superior em Goiás: a visão dos excluídos.** 2006. 121f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação Faculdade de Educação, Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2006.

PESSOTTI. **Sobre a evolução do conceito de deficiência mental.** In: O Estudo do comportamento: pesquisa e prática no Brasil. Anais da 10ª Reunião Anual de Psicologia. USP. Ribeirão Preto. 1986.

PLETSCH, M. D. **FORMAÇÃO DOCENTE EM TEMPOS DE INCLUSÃO ESCOLAR:** em foco as práticas do atendimento educacional especializado. Rio de Janeiro, 2013. (no prelo)

PLETSCH, M.D. **Repensando a inclusão escolar: diretrizes políticas, práticas curriculares e deficiência intelectual.** Editoras NAU & EDUR, Rio de Janeiro, 2010.

PLETSCH, MD; OLIVEIRA, M.C.P. de; ARAUJO, D.F. **Considerações sobre a escolarização de crianças e jovens com deficiência intelectual.** Perspectiva em Diálogo: Rev. Educ. e Soc., Naviraí, v. 2, n. 3, p. 39-49, jan.-jun. 2015. Disponível em Home page: <http://www.seer.ufms.br/index.php/persdia/index>.

PLETSCH; ARAÚJO; LIMA. **Experiências de formação continuada de professores: possibilidades para efetivar a inclusão escolar de alunos com Deficiência Intelectual.** Rev. Periferia: Educação, cultura e comunicação. v.9 n.1 jan-jun 2017

QUEIROZ, D.R.; OLIVEIRA, F.R.G.; FREITAS, M.N.; CUNHA, N.B.; CUNHA, N.C.; CUNHA, T.N. **B.Saberes Docentes nas décadas de 70 e 80.** In: Cadernos da Fucamp, v.14, n.21, p.15-29/2015.

ROLDÃO, M. C. **Currículo e Gestão das Aprendizagens:** as Palavras e as Práticas. Universidade de Aveiro, 2000.

SAMPAIO, C. S; ESTEBAN, T. **Diferença, alteridade e aprendizagem: desafios infantis ao saber docente.** In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICAS DE ENSINO – ENDIPE, XVI., Campinas, SP, 2012. Anais... Campinas, SP, 2012.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos. **Educação Inclusiva: práticas de professores frente à deficiência intelectual** / Teresa Cristina Coelho dos Santos. – Natal, RN, 2012.

SASSAKI. **Terminologia sobre deficiência na era da inclusão.** Revista Sentidos. Junho/2005.

SCHWARTZMAN, José Salomão. **Deficiência intelectual. Temas sobre desenvolvimento,** São Paulo, v. 19, n. 107, p. 250-260, 2013.

SENNA, LAG. **O problema epistemológico da educação formal: a educação inclusiva.** In: SENNA, LAG (org). Letramento: princípios e processos. Curitiba: Ibpex; 2007b. p. 149-169.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico.** 23. ed. rev. e atual. São Paulo: Cortez, 2007.

SILVA, L. H. da. **A concepção de êxito no ensino de História para alunos com deficiência intelectual.** 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Filosofia e Ciências de Marília, 2009.

SILVA, T.T. da. Currículo e identidade social: territórios contestados. IN: SILVA, T.T. da (Org.) **Alienígenas na sala de aula. Uma introdução aos estudos culturais em educação.** Petrópolis: Vozes,1995. (190-207).

SIMSON, Olga Rodrigues de Moraes Von. **Memória, cultura e poder na sociedade do esquecimento.** Revista Acadêmica, v. 1, n.6, p. 14-18, 2000.

SOUZA. Rosa Fátima de. **Templos de Civilização: a implantação de Escola Primária Graduada no Estado de São Paulo-São Paulo:** Ed. UNESP,1998.

SZYMANSKI, Heloisa. **A entrevista na educação: a prática reflexiva.** Heloisa Szymanski (org.), Laurinda Ramalho de Almeida, Regina Célia Almeida Rego Prandini.- Brasília: Liber Livro Editora,2004.

TEZZARI, Mauren Lúcia. **Edouard Séguin e a Educação Especial: História e atualidade de sua obra.** Caderno de Pesquisa em educação. PPGE-UFES. Vitória, v.16, n° 33, p.26-44, jan/jun.2010.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Atlas, 1987.

TRUFFAUT, François. O menino selvagem, 1970.

VELTRONE, Aline A. **Inclusão escolar sob o olhar dos alunos com Deficiência mental.** 2008.Dissertação (Mestrado em Educação) -Universidade Federal de São Carlos,2008.

VELTRONE, Aline Aparecida. **Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização/Aline Aparecida Veltrone.**—São Carlos:UFSCar, 2011. 193 f.

VYGOTSKY, L. S. **Obras escogidas: fundamentos de defectología.** Tomo V. Madrid: Visor, 1997.

YOUNG, Michael. Para **que servem as escolas?** In: Educação e Sociedade.Campinas, vol.28, nº101, p.1287-1302, set. /dez.2008.

YOUNG, Michel. **Conhecimento e Currículo: do sócio construtivismo ao realismo social.** Porto: Porto Editora, 2013.

APÊNDICES



Programa de Pós Graduação em
Currículo e Gestão da Escola Básica

Universidade Federal do Pará - Instituto de Ciências da Educação. Av. Augusto Correa, nº 01 - Guamá - CEP 66075-110
Belém-PA. Sala 01 do prédio B.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Consentimento Informado, Livre E Esclarecido.

Eu, ^{MAE} Lucilina Cavias de Almeida,
responsável por [REDACTED] declaro, a quem
possa interessar, que a pesquisadora Prof.^a Renata da Silva Andrade Sobral tem o
consentimento para utilizar, as entrevistas concedidas por
TEU NOME → [REDACTED] aluno(a), bem como todas as
informações colhidas no decorrer da pesquisa intitulada Trajetória de escolarização de
um aluno com Deficiência Intelectual na Educação básica no Estado do Pará, relatados
pelo sujeito egresso da educação básica, nas publicações que se fizerem necessárias.
Afirmo, ter recebido as informações para que, espontaneamente, possibilitasse o
desenvolvimento da pesquisa para este coletivo de alunos com Deficiência Intelectual.

Belém 8 de setembro de 2016.

Assinatura

Lucilina Cavias de Almeida

Responsável pelo (a) aluno (a)

I ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



Programa de Pós Graduação em
Currículo e Gestão da Escola Básica

Universidade Federal do Pará - Instituto de Ciências da Educação. Av. Augusto Correa, nº 01 - Guamá - CEP 66075-110
Belém-PA. Sala 01 do prédio B.

Objetivo: Conhecer como ocorreu a trajetória escolar de um aluno com Deficiência Intelectual, tendo como referência os aspectos relacionados ao currículo, conhecimento escolar e a avaliação.

O Início da escolarização

- 1) Você começou a estudar com quantos anos?
- 2) Que expectativa você tinha antes de entrar na escola? (Estava ansioso por esse dia?)
- 3) Nessa sua primeira escola, que atividades você realizava? Você as realizava sozinho?
- 4) Qual a principal lembrança que você tem dessa primeira escola?
- 5) Você estudou nela até que série? Você tinha quanto anos quando saiu de lá?

A mudança de escola

- 6) Como você se sentiu quando mudou de escola?
- 7) Você fez muitas amizades nessa nova escola?
- 8) Que atividades você realizava nessa escola?
- 9) Você lembra de algo muito marcante para você que tenha acontecido nessa escola?

A escola especializada

- 10) Você chegou a estudar em mais de uma escola ao mesmo tempo em algum momento da sua vida?
- 11) Quando você passou a estudar numa escola especializada, sentiu alguma diferença em relação as outras escolas?
- 12) Você tinha quantos anos quando começou a estudar na escola especializada?
- 13) Como eram as atividades na escola especializada?

Aspectos gerais

- 14) Qual a principal lembrança que você tem da escola?
- 15) De todo seu tempo na escola, qual o que você mais gostou?
- 16) Que coisas você aprendeu na escola?

II ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA



Programa de Pós Graduação em
Currículo e Gestão da Escola Básica

Universidade Federal do Pará - Instituto de Ciências da Educação. Av. Augusto Correa, nº 01 - Guamá - CEP 66075-110
Belém-PA. Sala 01 do prédio B.

O Início da escolarização (contexto 1985-1989)

- 1) O que efetivamente lembra da escola quando era criança?
- 2) Na sua primeira escola, o que você estudava?
- 3) Você usava livros e cadernos?
- 4) O que você aprendeu nessa escola?
- 5) O que efetivamente lembra desses momentos?
- 6) Você fazia provas, trabalhos e deveres de casa?
- 7) Por que você repetiu várias vezes a 1ª série?

A classe especial (contexto 1990-1998)

- 1) Conte-me como foi estudar na classe especial?
- 2) Como era seu dia a dia na classe?
- 3) O que você estudava na classe?
- 4) O que aprendeu?
- 5) Você fazia provas, trabalhos e deveres de casa?

A escola especializada (contexto 1999-2002)

- 1) Como eram as atividades na escola especializada?
- 2) Quando você passou a estudar numa escola especializada, sentiu alguma diferença em relação as outras escolas?
- 3) Como era seu dia a dia na escola especializada?
- 4) O que você aprendia nesta escola?

A escola regular (contexto 2003-2011)

- 1) Como foi voltar para a escola regular? O que você sentiu?
- 2) O que você aprendeu nesta escola?
- 3) Que disciplinas você tinha mais afinidade?
- 4) Que atividades você realizava nessa escola?
- 5) Você possuía atendimento educacional especializado na escola?
- 6) Você fazia provas, entregava trabalhos, etc? Fazia essas atividades sozinho? Você realizava essas atividades junto com os colegas da sua turma?
- 7) Você sentiu alguma dificuldade em estudar nessa escola? Se sim, que dificuldade foram essas?

ANEXOS

Documentos do aluno JC, referente ao período em que esteve na Classe Especial.

Escala especial

Séries A, Ab, B

FOLHA DE RESPOSTAS

Nome: [Redacted] Sexo: M Data de Aplicação: 17.09.90.
 Escola: [Redacted] Data de Nascimento: 18.10.80
 Série: 1ª série Período: _____ Idade: 10 a 8 m
 Examinador: [Redacted] Revisor: _____ Forma de Aplicação: Individual.

A			Ab			B		
1	4	C	1	4	C	1	2	C
2	5	C	2	5	C	2	6	C
3	1	C	3	5	E	3	5	E
4	2	C	4	6	C	4	2	C
5	6	C	5	2	C	5	5	E
6	2	E	6	2	E	6	5	E
7	4	E	7	3	C	7	5	C
8	6	E	8	5	E	8	5	E
9	5	E	9	2	E	9	5	E
10	6	E	10	3	C	10	2	E
11	5	E	11	3	E	11	2	E
12	5	C	12	1	E	12	3	E
Σ A	6		Σ Ab	6		Σ B	4	
Consist.	8		Consist.	4		Consist.	4	
Discrep.	-2		Discrep.	+2		Discrep.	0	

Σ	16	Percentil	> 10	Classif.	IV - ⇒ "Definidamente abaixo da média na capacidade intelectual."
Início		Fim		Duração	10'

Obs: _____

Áreas Pesquisadas:

- Semelhança : 90%
- Figura e fundo : 12,5%
- numérica : 25%
- Lateralidade : 40%
- Análise : 33%
- Síntese : 55%
- Orientação espacial : 32%

Evidenciam comprometimentos específicos nas seguintes áreas: figura e fundo, numérica, lateralidade, análise, orientação espacial.

[Assinatura]

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO
 SETOR DE APOIO A EDUCAÇÃO ESPECIAL
 SERVIÇO DE PSICOLOGIA

RELATÓRIO.

NOME: [REDACTED]
 DATA DE NASCIMENTO: 18 / 10 / 90 SEXO: M IDADE: 10
 DATA DO EXAME: 21-09-90 DATA DO RELATÓRIO: 24-09-90

I - Informações sobre o cliente:

Cliente encaminhado a DIVEN com suspeita de dificuldade na aprendizagem.

A gestora relata gestação sem anormalidades e menor nasceu de 9 meses, parto normal e nasceu um pouco cedo, pois já estava passando da hora de nascer.

A informante não sabe precisar o início do desenvolvimento psicomotor. Lembra-se apenas que costava andar e que demorou a falar. Apresenta dificuldade na linguagem oral.

Iniciou escolaridade aos 5 anos no pré-escolar (jardim). Com 6 anos fez alfabetização e com 7 anos foi para a 1ª série onde vem apresentando dificuldades. Apesar de muita vontade de escrever. Na escola não interage muito bem, durante o recreio fica em sala de aula realizando as tarefas em sala de aula, pois fica brincando durante as mesmas.

Há pouco tempo que tornou-se independente em algumas atividades da vida diária. Interage relativamente bem com crianças da mesma faixa etária. É malicioso com a irmã menor que o chama de burro. A gestora o considera uma criança...

dos os seguintes instrumentos: o teste de Grafismo de Goodenough, o teste H.F.D. (memória e figura e desenho) de Graham e Kendall e Escala de Maturiz Proqremidas de J.C. Raven, padronizada Brasiléia, 1989.

Durante a sessão lúdica, observamos que o cliente aproximou o rosto da mesa para deslugar. Informou alguns dos seus pensamentos: Falou de maneira muito rápida que quase não se compreendia o que falava. Parecia estar meio assustado e realizar as atividades solicitadas. Apresentou dificuldade na compreensão. Apresenta esquema corporal e lateralidade.

No teste de Grafismo de Goodenough, obteve um resultado que o coloca em um nível cognitivo inferior leve.

No H.F.D. o resultado o situa na área crítica, com suspeita de implicância visu-perceptivo-motora.

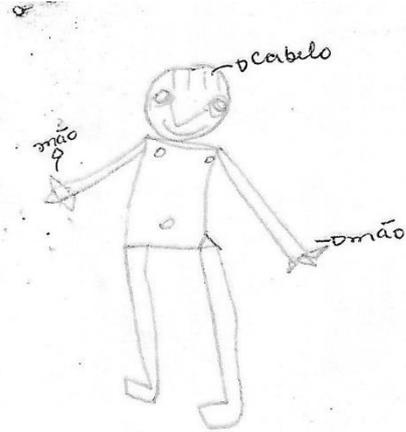
Em Maturiz Proqremidas, seu desempenho cognitivo foi definitivamente abaixo da média na capacidade intelectual, e evidenciando comprometimentos específicos nas áreas de figura e fundo, numérica plataforma e lateralidade e orientação espacial.

III - Conclusão:

Ao analisarmos os dados obtidos durante esta avaliação, verificamos que o cliente apresenta dificuldades tanto na área visu-perceptivo-motora quanto cognitiva e que justificam o seu baixo desempenho acadêmico. Acreditamos também que sua desmotivação e desinteresse pelos estudos estejam também contribuindo para a situação escolar atual.

Emocionalmente parece ser uma criança dependente principalmente em relação a gestora que informa superprotegi-lo. Há evidências de rivalidades com a irmã mais nova de 7 anos que também podem estar contribuindo para a situação atual.

Assim, para que possa ter um desempenho mais satisfatório, o cliente deve frequentar Classe especial D.H.E. porém antes de traçar a programação, gestora de criar a equipe. Sugere-se também orientações psicológicas e orientações familiares no sentido de minimizar



Avaliação:

Pontos: $\square\square\square = 15$

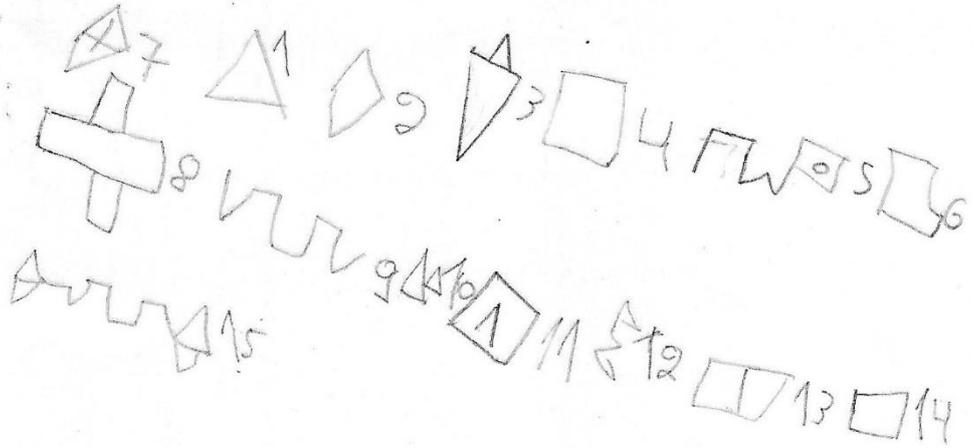
I. M.: 7a -

I. c.: 10 a 8m.

Q. I.: 66 \Rightarrow Inferior leve

Costa.

uma vez para renúncias.



AVALIAÇÃO:

- 1 - 0
- 2 - 0
- 3 - 0
- 4 - 1
- 5 - 3
- 6 - 0
- 7 - 0
- 8 - 2
- 9 - 0
- 10 - 2
- 11 - 3
- 12 - 2
- 13 - 1
- 14 - 2
- 15 - 2

E.B. = 19

V.E. = 6

E.D. = 13

=> área crítica, com suspeitas de ineficiência viso-percepto-motora acentuada.

Costa

IDADE: 10a 8m.

OBSERVAÇÃO LÚDICA.

O cliente encosta o rosto sob a mesa para desenhá-lo. Disse seu nome completo, porém falou muito rápido. Realizar as atividades. Confundiu os numerais. Verbalizar somente quando solicitado durante esta sessão. Parece estar meio amustado. Apresenta dificuldade em compreender. Apresenta esquema corporal e lateralidade.

[Assinatura]