



UM OLHAR SOBRE A ESCOLARIZAÇÃO DO DEFICIENTE INTELECTUAL NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Renata da Silva Andrade Sobral¹
Amélia Maria Araújo Mesquita²
Suelene Miranda de Sousa³

Categoria: Comunicação oral

Eixo Temático/Área de Conhecimento: Pesquisa sobre a produção do conhecimento científico em Educação Especial

RESUMO: A presente pesquisa tem como objetivo abordar a discussão sobre a escolarização vivenciada por um aluno com deficiência intelectual durante a educação básica, se propondo apresentar a pesquisa em fase de andamento desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, tomando como recorte o aluno com deficiência intelectual, e sua escolarização. Busca ainda compreender e refletir acerca dos encaminhamentos tomados durante seu processo de escolarização. O objetivo é analisar como se constitui a escolarização de alunos com deficiência intelectual na educação básica. Trata-se de uma pesquisa qualitativa como procedimento metodológico, segundo os pressupostos de Kassar (2006), Young (2013), Sacristan (2005), Glat (2009), Pletsch e Nogueira (2004) e outros. Nos limites deste texto, serão aqui apresentados os dados de revisão bibliográfica e o levantamento da pesquisa em processo de andamento, além de pesquisas anteriores sobre o tema.

Palavras-chave: Deficiência Intelectual. Currículo. Escolarização

¹ Renata da Silva Andrade Sobral. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Básica - PPEB (UFPA). E-mail: renata.sas2016@gmail.com

² Amélia Maria Araújo Mesquita. Prof.^a Dr^a do Programa de Pós-graduação em Educação Básica - PPEB (UFPA). E-mail: amelia.mesquita05@gmail.com

³ Suelene Miranda de Sousa. Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação Básica - PPEB (UFPA). E-mail: suemaraba@hotmail.com



UNIFESSPA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ



1. INTRODUÇÃO

Esta pesquisa procurou compreender através da memória de escolarização de um aluno com Deficiência Intelectual a sua percepção sobre a escola, considerando a relação entre deficiência, escola e currículo. Vale dizer que nosso percurso profissional e a convivência no cotidiano escolar com os alunos com deficiência, colaboraram para aumentar as inquietações e indagações sobre o processo de inclusão em nosso país e principalmente em nosso estado do Pará.

Desta forma, buscar a trajetória de escolarização de um aluno com deficiência que passou por possíveis barreiras encontradas, faz com que acreditemos que práticas assertivas de inclusão são possíveis e fazem parte de um processo que necessita ser buscado, concordamos com Carvalho (2005, p.15):

A inclusão escolar deve ser entendida como princípio (um valor) e como processo contínuo e permanente. Não deve ser concebida como um preceito administrativo, dado “a priori”, que leva a estabelecer datas, a partir das quais as escolas passam a ter o estado de inclusivas, em obediência à hierarquia do poder ou a pressões ideológicas.

Sob tal enfoque, surge a motivação para a realização desta investigação que se deu a partir da necessidade de conhecermos como ocorreu a trajetória de escolarização de um indivíduo com deficiência intelectual, a fim de perceber como esse processo ocorre, conhecendo as relações constituídas em seu espaço escolar.

A literatura escassa em relação a escolarização de sujeitos com deficiência, torna-se vital e nos motiva ainda mais a conhecer sobre estes indivíduos, acrescentando a relevância de conhecer este percurso visando identificar as singularidades da identidade local e regional desses indivíduos. Assim, nos motivamos a pesquisar o seguinte problema: Como se constitui a trajetória de escolarização de alunos com Deficiência Intelectual?

1.1 Deficiência Intelectual: alguns apontamentos

Nossa experiência mostra que várias são as dificuldades encontradas para inclusão de alunos com deficiência, inclusive esse tem sido um dos grandes desafios dos professores da contemporaneidade, no entanto, uma das deficiências mais desafiadoras e recorrentes no contexto escolar é a deficiência intelectual, que apresenta um alto índice de matrículas nas escolas públicas e exige flexibilizações curriculares, promovendo novos olhares sobre o processo de ensinar e aprender.

Para conceituar a deficiência intelectual, recorreremos a American Psychiatric Association⁴ (APA,2002, p.10), que a define como:

[...] um comprometimento intelectual significativamente inferior à média, acompanhado de limitações importantes no funcionamento adaptativo em pelo menos duas das seguintes áreas de habilidades sociais/interpessoais, uso de recursos comunitários, autossuficiência, habilidades acadêmicas, trabalho, lazer, saúde e segurança, sendo que o início da deficiência deve ocorrer antes dos 18 anos.

É necessário que enquanto profissionais e pesquisadores da área, nos questionarmos sobre nosso papel enquanto críticos de práticas sociais excludentes, ao mesmo tempo avaliar até que ponto estamos impregnados de tal prática. Desta forma, conhecer o que a escola vem oferecendo ao aluno com deficiência intelectual. Mesmo tendo convicção que a escola para “todos” os indivíduos que a frequentam apresenta desafios ímpares, com circunstâncias árduas assim como também momentos aprazeros e extremamente agradáveis, no entanto, como cada um encara este processo, e que condições são dadas para tal é que fazem a diferença neste percurso.

Faz se necessário, conhecermos os pressupostos que envolveram a escolarização destinada aos alunos com deficiência, como se deu esse processo historicamente, e como essa escolarização se manteve paralela a escolarização dos

⁴ A American Psychiatric Association (APA) é uma organização médica voltada para a saúde mental responsável pela organização do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM).

alunos ditos “normais”, até chegarmos ao que hoje entendemos por “escola inclusiva”.

1.3 Escolarização de alunos com Deficiência Intelectual

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 achamos 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. 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.

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.⁵

No entanto, Jesus (2009) chama atenção para o ponto crítico da experiência brasileira no processo inclusivo, deve-se 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, 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:

⁵ Vale ressaltar que a política de inclusão apresenta finalidades e se constituiu como parte da política neoliberal.

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.

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 estavam fadados ao confinamento domiciliar ou hospitalar, 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.

2. MATERIAIS E MÉTODOS

Ao adentrar a trajetória de um estudante com deficiência intelectual, buscamos identificar as posições ocupadas por este aluno, e as principais transformações pelas quais o mesmo transitou, já que há bem pouco tempo os alunos com deficiência não tinham suas trajetórias escolares legitimadas.

Nessa perspectiva, a pesquisa se desenvolveu sob uma abordagem qualitativa que segundo Gamboa (1995, p 61) “proporciona a busca de novas alternativas para o conhecimento de uma realidade tão dinâmica e polifacética como a problemática estudada”. Assim, para dar conta de analisar e problematizar a produção de uma escolarização na sua complexidade, foi realizado um estudo de caso.

Para Bogdan e Biklen (1994, p. 89), citando Merriam (1988) “um estudo de caso consiste na observação detalhada de um contexto, ou indivíduo, de uma única

fonte de documentos ou de um acontecimento específico”. Assim, como técnicas principais de coleta de dados, utilizamos a entrevista semiestruturada.

A pesquisa realizada foi do tipo estudo de caso e teve como sujeito da pesquisa um aluno com Deficiência Intelectual que concluiu a Educação Básica. Foi realizada entrevista semiestruturada com o aluno-aqui denominado de JC.

Os dados foram categorizados e cruzados com base na análise de conteúdo, sendo organizados em categorias temáticas. A partir desse movimento de análise e triangulação foi possível identificar: os condicionantes que interferiram na escolarização de JC; o currículo vivenciado na escola regular e na classe especial. Levando em consideração tais pressupostos, daremos ênfase ao currículo do aluno com deficiência intelectual.

3. RESULTADOS E DISCUSSÃO

a) O sujeito do processo e o currículo na escola regular

Quando JC ingressou na escola regular na década de 1980, apresentava vários paradigmas ou modelos, segundo as pesquisas de Queiroz *et al* (2015), se destacaram neste período, o estudo conclui ainda que a abordagem conteudista 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 ...”

A escolarização como foi traçada historicamente baseada na homogeneização dos alunos, pouco contribuiu para que JC pudesse experimentar 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 do aluno, 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, conforme o relato abaixo:

“(...)tinha que ler o livro que levava pra casa, e caderno também, mas a professora não entendia o que eu escrevia...”

Apesar de apresentar grandes dificuldades, a escola parece pouco contribuir no processo de ensino-aprendizagem do aluno, 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 apresentam 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, assisti desenho.

Esse modelo de ensino leva a compreensão das possíveis dificuldades encontradas por JC na escola. Neste período, os processos de aprendizagem direcionados as crianças da 1ª série, apresentavam modo de pensar, direcionados a 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. 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.

Outro aspecto interessante que nos chama atenção neste trecho do depoimento de JC é a menção sobre o raso conteúdo curricular que aprendeu. De acordo com o relato do aluno, 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)

Entendemos 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)

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 a diversidade não o beneficiou, mesmo que as políticas em âmbito internacional 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 a 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.

b) O sujeito do processo e o currículo da 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 Antipoff⁶ 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 em 3 (três) testes de inteligência, nos quais, o aluno apresentou resultados abaixo do esperado para sua idade.

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 intensificar 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. A ênfase na produção de desenhos e a cópia no cenário de alfabetização deste aluno é questionável, já que a cópia só faz sentido se sua prática tiver significado para o aluno, mas não é este tipo de abordagem que foi observado durante a trajetória de JC.

⁶ Educadora e psicóloga russa, foi convidada pelo governo de Minas Gerais, para ensinar Psicologia a professores e técnicos em educação.

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 mecanizantes.

Esse tipo de exercitações mecânicas proporcionadas a JC, dificultaram uma aprendizagem realmente significativa, além de não provocar um conhecimento que transcende a experiência, demarcando que utilizo a concepção de currículo 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. (FAVACHO, PACHECO E SALES, 2013)

A seleção dos conteúdos curriculares direcionados a JC na classe, está em conformidade com Rocha (2001, p. 206)

[...] a história da seleção curricular tem sido a de se definir os conhecimentos de alguns grupos como sendo os mais dignos, os mais importantes, os mais relevantes para serem transmitidos para as novas gerações, em detrimento de conhecimentos de outros grupos que sequer são lembrados nos currículos prescritos.

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 viabilizar 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.

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 progredem e os indivíduos se desenvolvem”. (FAVACHO, PACHECO E SALES, 2013, p.11)

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 a leitura, a postura que assume é a de recusa do saber, a invés de afirmar não saber, como se o currículo da forma como se apresentava fosse inviável para ele.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

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 não é só responsabilidade da escola a garantia da inclusão, está se insere no contexto social e, portanto, é necessário que mudanças estruturais na organização da sociedade devem ser pensadas. Contudo, considerando que nosso 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 mantermos a criticidade em relação ao contexto social e político no qual a inclusão se apresenta.

Por fim, acreditamos 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, é importante pensar 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.

REFERÊNCIAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Manual Diagnóstico e Estatístico dos Transtornos Mentais**. Texto Revisado (DSM IV – TR). Porto Alegre. Artmed: 2002.

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.

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 Geraldo Silveira; MENDES, Geovana Mendonça Lunardi; SANTOS, Roseli Albino: **Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise**. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2008, 477 páginas.

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

CARVALHO, Rosita Edler. **Educação Inclusiva: com os pingos nos “is”**. Porto Alegre: Mediação,2004.

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.

FAVACHO, André Márcio Picanço; PACHECO, José Augusto; SALES, Shirlei Rezende (orgs.). Currículo: Conhecimento e Avaliação: divergências e tensões. Curitiba: CRV, 2013.

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.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artmed, 1999.

JANUZZI, G. M.A. Educação do Deficiente no Brasil: Dos primórdios ao início do século XXI. Campinas: Autores Associados, 2004.

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

KASSAR, Monica de Carvalho Magalhaes. Integração/Inclusão: Desafios e Contradições. In: BAPTISTA, Cláudio Roberto (Org) Inclusão e Escolarização, múltiplas perspectivas. Porto Alegre: Mediação, 2006.

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. Investigações em Ensino de Ciências, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 403-424, 2011.

LUNARDI, Márcia Lise. Pedagogia da diversidade: normalizar o outro e familiarizar o estranho. UFSM, 2004. Disponível no site www.anped.br. Acessado em 01/10/2017

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. 2014.

ROCHA, Genylton O. R. A política do conhecimento oficial e a nova geografia dos(as) professores(as) para as escolas brasileiras (O ensino de geografia segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais). São Paulo, 2001. (Tese de Doutorado)