

A TRAJETÓRIA ESCOLAR DE UM ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL – AS MARCAS DA VIVÊNCIA NA ESCOLA ESPECIAL

THE SCHOOL PATH OF AN INTELLECTUAL DEFICIENT STUDENT - THE SCARS OF EXPERIENCE IN THE SPECIAL SCHOOL

Amélia Maria de Araújo Mesquita

Docente do Programa de Pós-graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica (PPEB/NEB/UFPA)

E-mail: amelia.mesquita05@gmail.com

Renata da Silva Andrade Sobral

Universidade Federal do Pará (BRASIL)

E-mail: renata.sas2016@gmail.com

INTRODUÇÃO

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, nos 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 estruturem 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.

É importante lembrar que a visão em relação aceitação da pessoa com deficiência ainda é um processo relativamente novo, o que aumenta as indagações sobre a visão desses indivíduos em seu processo de escolarização, já que “a visão do deficiente, nos perturba porque ele funciona como um espelho qual vemos refletida a ameaça de nossa deficiência potencial” (GLAT, 2000, p. 32).

Compreender as relações escolares de cunho intelectual, emocional e social deste sujeito, torna-se fundamental. A imprecisão acerca das informações sobre o processo de ensino-aprendizagem destes alunos, mostraram-nos um universo complexo, porém rico e motivador para pesquisa. Com base na pesquisa desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica, tomando como temática o aluno com deficiência intelectual, e sua vivência na escola especial, realizamos um recorte de dados de forma a elaborar esta produção.

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 intelectual.

Neste artigo, nos propomos a responder as seguintes questões de investigação: O que revelam sobre a escola as memórias de escolarização do estudante JC enquanto estudava na classe e na instituição especializada? Que marcas a classe/escola especial produziu no estudante JC?

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. Faz-se necessário, conhecermos os pressupostos que envolveram a escolarização destinada aos alunos com deficiência, como se deu esse processo, e como essa escolarização se manteve paralela a escolarização dos alunos ditos “normais”, transcendendo perspectivas homogeneizantes de aprendizagens.

PERCURSOS METODOLÓGICOS

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 os objetivos da pesquisa 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 proporcionou a ele – compreendemos que a investigação sobre a memória de JC traria 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, tal como revela a própria escola em que o sujeito está inserido.

Vale ressaltar que as pesquisas com memória de alunos com deficiência trazem revelações, além de muitas indagações sobre a forma como as pessoas com deficiência intelectual foram/são tratadas, e a influência do contexto social na vida escolar desses sujeitos.

A PRODUÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA

A escuta da memória de JC foi feita através da entrevista semiestruturada, 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. Realizamos uma conversa informal com JC, buscando adquirir sua confiança, nesta ocasião foi explicado sobre a entrevista e feito o convite para participar da mesma.

Acreditamos 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, optamos 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.

Depois de organizado o roteiro, demos início a segunda etapa desse processo, a aplicação da entrevista com JC. Esta foi realizada na escola especializada na qual JC frequentava espontaneamente na época.

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 deixou com algumas dúvidas e incertezas quanto a sequência de sua trajetória. Ao articular sua memória com os documentos de sua escolarização pudemos 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.

Optamos por estruturar sua trajetória em dois movimentos: o primeiro oriundo da sua documentação escolar (provas, relatórios, testes de QI, caderno escolar do aluno); e o segundo referente aos significados que o aluno atribui a partir das memórias em relação a sua trajetória de escolarização.

TRATAMENTO DOS DADOS

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, organizamos as informações, a partir dos critérios

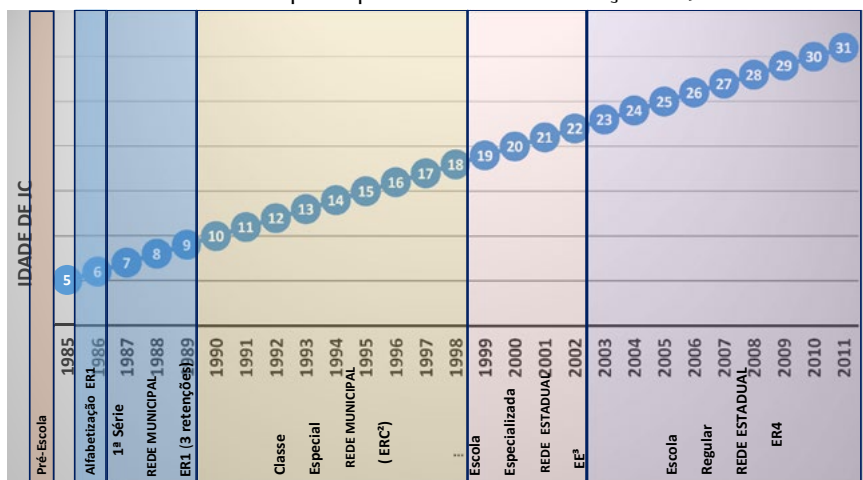
da singularidade das falas. Este cruzamento originou as categorias finais que constituíram a base para as inferências.

Considerando o trabalho com trajetória optamos por fazer uma organização a partir de marcos temporais, tendo em vista o percurso escolar de JC, em classe e instituições especiais, a segunda na escola regular. Para este artigo optamos por trazer problematizações referentes apenas a trajetória na classe especial e instituição especializada.

Utilizei trechos dos depoimentos para dar suporte às interpretações, a partir de leituras e releituras, seguimos para o procedimento de caracterização dos elementos constitutivos do fenômeno estudado. Para a trajetória ocorrida entre a classe especial e a instituição especializada, identificamos como categorias centrais 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.

A partir das informações coletadas nos documentos obtidos, foram organizadas informações 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, apresentamos o gráfico a seguir, que sistematiza essas informações.

Gráfico 1 - Linha do Tempo: o processo de escolarização de JC



FONTE: Elaborado pelas autoras 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.

Observa-se que a trajetória de JC vai dos 5 aos 31 anos de idade, portanto, seu tempo na escola, entre a especial e a especializada, dura 26 anos. Dado que por si já revela importantes elementos sobre a escola.

ENTRE REGISTROS E MEMÓRIAS: A TRAJETÓRIA ESCOLAR DE UM ALUNO COM DI NA EDUCAÇÃO ESPECIAL

A trajetória de escolarização narrada a partir da memória de um sujeito com DI a partir dos registros da sua vivência na instituição escolar instiga a uma reflexão profunda sobre a escola e os mecanismos que foram historicamente produzidos como forma de manter/excluir a pessoa com deficiência nesse espaço.

Nesse sentido, considerando especificamente o período em que JC foi encaminhado e permaneceu na educação especial, traz-se as marcas produzidas pela escola no sujeito, bem como a que tipo de currículo ele foi submetido.

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) 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 afirmam 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 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 a diversidade do alunado, além de não despertar a curiosidade e o 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)

Entendemos 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. Diante disso, 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; NARDI, 2011).

Na década de 1980, período em que JC ingressa na escola, crianças “sem dificuldades” eram aquelas que apresentavam avanços, concluía 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:

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

[...] 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.

Outro aspecto interessante que nos chama atenção nos trechos acima 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.

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-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 orientações em âmbito internacional (como as Declarações de Jontiem/1990 e Salamanca/1994) 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.

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

A VIVÊNCIA NA CLASSE ESPECIAL E NA ESCOLA ESPECIALIZADA (1990- 2002)

“As pessoas lá era baixo nível, só quem não aprendia que ia pra lá”:

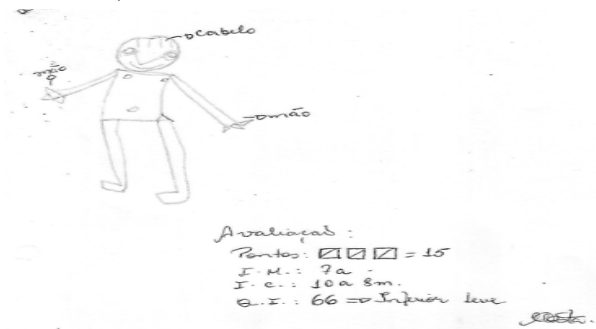
O sujeito do processo e o currículo da classe especial

[...] 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 Antipoff¹ 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 levaram 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.

¹ Educadora e psicóloga russa, foi convidada pelo governo de Minas Gerais, para ensinar Psicologia a professores e técnicos em educação.

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



Fonte: Documentos cedidos pela secretaria municipal de 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 César 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: Cláudia 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	5	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 inteligência.
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 Xavier, 157 - Brásilia
 04609 São Paulo SP (011) 342 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 3: 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 testes 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 estava 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.

O ingresso na classe especial, demarca uma outra forma de estar na escola. De estar na escola como “as pessoas [de] baixo nível”, porque “só quem não aprendia que ia pra lá”. Destaca-se nesse contexto que a definição de classe especial, por sua vez, parece não esclarecer de forma nítida o que realmente ocorria neste ambiente. Para o PNEE (1994, p. 19), a classe especial é:

[...] 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.

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.

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 à 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 (2013) 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) afirma que os alunos eram encaminhados às classes especiais 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.

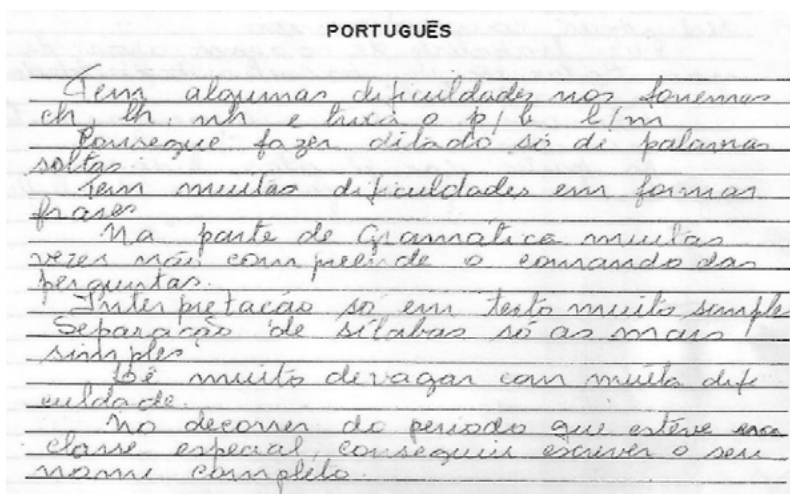
O período que JC permaneceu na classe especial, pouco contribuiu para o acesso aos conteúdos curriculares, que é percebido claramente na seguinte memória:

[...] 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 apresentamos a seguir:

Imagem 4: Pareceres de JC subdivididos por disciplina.



PORTUGUÊS²

“Tem algumas dificuldades nos fonemas Ch, Lh, Nh e troca o p/b, l/l. 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”

² falta de nitidez de alguns trechos do documento.

MATEMÁTICA

O aluno compreende a simbologia $=$, \neq , $>$, $<$, 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. Mas 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.

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 consigo mesmo. Faz trabalho de colagem apesar de não gostar muito, encontra dificuldade de fazer o trabalho. Mas compreende as diferenças entre os animais. As partes das plantas, tudo com ajuda do professor por causa da leitura.

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."

ESTUDOS SOCIAIS

O aluno apresenta noção do tempo, 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 as comemorações das datas cívicas da escola. Porém tem boa interação com os colegas.”

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.

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”.

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”. Considerando que a leitura não se limita a 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. Observa-se que estes conteúdos voltam-se a memorização de 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.

Destaca-se ainda a forma negativa como que o aluno é referido nos pareceres, onde são ressaltadas predominantemente suas “dificuldades”, o que colabora para uma autoimagem depreciativa.

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, pactuamos 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.

***“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 ingressar em um outro modelo integrativo, no ano de 1998 (quando possuía 18 anos), quando 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.

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 pouco ou nenhum compromisso com o desenvolvimento do currículo escolar. Essas instituições especializadas podem ter uma importante atuação, sob uma concepção colaborativa e nova, junto às redes de atendimento básico de saúde e de educação, assim como aos programas de habitação e lazer, entre tantas outras esferas sociais (GLAT, 2009).

Destaca-se, contudo, que mesmo que a instituição especialização de ensino possuísse apenas caráter profissionalizante, seu modelo avaliativo analisava aspectos das diversas áreas do desenvolvimento, como mostra a ficha a seguir.

Imagem 5: Ficha de Avaliação realizada na Instituição Especializada de JC.

Amplios Progressos – AP	Bons Progressos – BP	Poucos progressos – PP	BIMESTRES			
			1º	2º	3º	4º
DESENVOLVIMENTO COGNITIVO						
Memória						
Atenção						
Concentração						
Compreensão das informações e comandos						
Leitura de imagens						
Leitura e escrita convencional						
Interpretação						
Associação de ideias						
Análise/síntese						
Classificação						
Sequenciação						
Correspondência termo a termo (pareamento)						
OBS.:						
DESENVOLVIMENTO PSICOMOTOR						
Coordenação motora grossa						
Coordenação motora fina						
Organização temporal						
Organização espacial						
Esquema corporal						
Equilíbrio estático						
Equilíbrio em movimento						
Desenvolvimento da marcha						
OBS.:						
COMUNICAÇÃO						
Linguagem oral						
Linguagem gestual						
Linguagem corporal						
Comunicação por figuras e outros materiais alternativos						
Diálogo						
Relata fatos com coerência						
OBS.:						

Amplios Progressos – AP	Bons Progressos – BP	Poucos progressos – PP	BIMESTRES			
			1º	2º	3º	4º
DESENVOLVIMENTO SÓCIO-AFETIVO						
Assiduidade						
Participação						
Relacionamento com os colegas						
Palavras de cortesia						
Tolerância à frustração						
Afeto/humor						
Autoconfiança						
Aceitação das atividades						
Condição as atividades individuais						
Participação de atividades em grupo						
OBS.:						
PERCEPÇÃO						
Discriminação visual						
Discriminação auditiva						
Discriminação gustativa						
Discriminação tátil						
Discriminação olfativa						
OBS.:						
AUTONOMIA E INDEPENDÊNCIA						
Hábitos de higiene corporal						
Despique e vestuário						
Calça-se						
Higiene ambiental						
Organização do ambiente						
Alimentação						
Locomoção						
OBS.:						
Participação no projeto curricular:						

Fonte: Documento cedido pela Unidade Estadual Especializada voltada para pessoas com Deficiência Intelectual.

Esta ficha de desenvolvimento educacional tinha como objetivo aferir se o aluno obteve AP (amplos 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 nosso ver as políticas pró-inclusão que surgiram durante os anos 1990 influenciaram na transferência deste aluno para o ensino regular.

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 (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 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, compreendemos 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.

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 pelas experiências escolares vividas por JC.

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 conheceu durante 8(oito) anos consecutivos, incorporando em JC a perspectiva de impossibilidade.

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, apresentamos 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.

No entanto, durante sua escuta, ampliei a compreensão sobre a relevância das instituições especializadas, ao depreender que durante sua trajetória, ingressar na educação especial pareceu difícil, contudo, 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.

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.

Por fim, no contexto geral da trajetória de escolarização observada, percebemos 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.

Resumo: O presente artigo tem como objetivo abordar a discussão sobre a escolarização vivenciada por um aluno com deficiência intelectual durante a escola especial, se propondo apresentar um recorte da dissertação desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Currículo e Gestão da Escola Básica da Universidade Federal do Pará. Neste artigo, nos propomos a responder as seguintes questões de investigação: O que revelam sobre a escola as memórias de escolarização do estudante JC enquanto estudava na classe e na instituição especializada? Que marcas a classe/escola especial produziu no estudante JC? Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa, com foco nas memórias e registros pedagógicos da trajetória de escolarização de um aluno DI. Os dados são oriundos da entrevista semiestruturada e da análise documental, e foram tratados por meio da análise de conteúdo. Concluímos que os vinte seis anos que constituíram o tempo de escolarização do sujeito desta pesquisa na educação básica, e em específico o período vivenciado na escola especial, reforçaram 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 Especial.

Abstract: This article aims to address the discussion about schooling experienced by a student with intellectual disability during the special school, if he intends to present a dissertation developed in the Postgraduate Program in the Postgraduate Program in Curricula and Federal of Pará. We propose to answer the following reveal about the school management of the university's basic school research questions: what memories of schooling of the JC student while studying in the class and in which did the special class/ school marks produced in the JC student? Is it a specialized institution? Q qualitative research as a methodological procedure. The data are semi-structured and documental analysis, and were treated through content analysis. We conclude that the twenty-four years that constituted the time of schooling of the subject of this research in basic education, and in specific the period experienced in the special school, reinforced the idea that the school objective goes beyond the contribution in the development of cognitive capacities, especially should empower all the capabilities of the human being.

Keywords: Trajectory of Schooling. Intellectual Disability. School Special.

REFERÊNCIAS

- APPLE, Michael W. Repensando ideologia e currículo. In: MOREIRA, Antonio Flavio; TADEU, Tomaz (Orgs.). *Curriculo, cultura e sociedade*. São Paulo: Cortez, 1994.
- BUENO, J. G. S.; MENDES, G. M. L.; SANTOS, R. A. *Deficiência e escolarização: novas perspectivas de análise*. Araraquara: Junqueira&Marin; Brasília: CAPES, 1999. p.43-66.
- CASTANHEIRA, Andréa de Oliveira. *Deixa que eu falo: A inclusão sob a ótica do estudante com deficiência intelectual*. Rio de Janeiro: [s.n.], 2014.
- GLAT, R. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. 2. ed. Rio de Janeiro: Agir; 2000.
- GLAT, R. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. 2. ed. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2009.
- HALBWACHS, M. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice/Revista dos Tribunais, 1990.
- JANUZZI, Gilberta de Martinho. *A educação do deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI*. Campinas: Autores Associados, 2004.
- KASSAR, M. C. M. Quando eu entrei na escola... memórias de passagens escolares. *Cadernos Cedes*, Campinas, n. 68, p. 60-73, jan./abr. 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. *Revista Investigações em Ensino de Ciências*, Porto Alegre, v. 16, n. 3, p. 403-424, 2011.
- LUNARDI, G. Diferenciação Curricular nas políticas curriculares em Portugal e no Brasil. In: COLÓQUIO LUSO-BRASILEIRO DE QUESTÕES CURRICULARES, 2., 2004, Rio de Janeiro. *Anais* [...]. Rio de Janeiro, 2004.
- MAZZOTTA, Marcos J. S. *Educação Especial no Brasil: História e políticas públicas*. 5. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2005.
- QUEIROZ, D. R. et al. Saberes Docentes nas décadas de 70 e 80. *Cadernos da Fucamp*, Monte Carmelo, v. 14, n. 21, p. 15-29, jul./dez. 2015.

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: UNICAMP, 2012.

SANTOS, Teresa Cristina Coelho dos. *Educação Inclusiva: práticas de professores frente à deficiência intelectual*. Natal: [s.n.], 2012.

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

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. p. 190-207.

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

Recebido em Maio de 2019

Aprovado em Julho de 2019