

ESCOLARIZAÇÃO DO ALUNO COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: TRAJETÓRIAS E PERCURSOS

Maria Amelia Alves Mendes de Souza
Celi Correa Neres

[...] todo indivíduo é não somente a síntese das relações existentes, mas também da história destas relações, isto é, o resumo de todo o passado.

Grasmsci

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo analisar e discutir a escolarização do aluno com deficiência intelectual frente à proposta de inclusão escolar. Para tanto, o estudo centrou-se na trajetória de escolarização de um aluno com deficiência intelectual que conseguiu chegar à etapa mais avançada da educação básica concluindo o Ensino Médio na modalidade Educação para Jovens e Adultos (EJA). A pesquisa partiu de uma entrevista semiestruturada e, para confirmar e complementar os dados colhidos, empreendeu buscas por documentos e relatórios escolares, na escola em que este sujeito estudou. Fez-se, também, um levantamento e análise de textos que tratam da inclusão de alunos com deficiência intelectual no sentido de analisar, por meio do caso estudado, o processo de escolarização desses sujeitos, considerando a política de inclusão escolar em curso.

Palavras-Chave: Inclusão. Deficiência Intelectual. Escolarização.

Introdução

A história da educação especial mostra que a escolarização das pessoas com deficiência deu-se, inicialmente, nas instituições especializadas. Segundo Neres (2010, p.22) “esse modelo de atendimento tem sido alvo de muitas críticas, sob o argumento de ser centrado na deficiência e na concepção médico-pedagógica do processo de ensino e aprendizagem, e que contribui para a segregação da pessoa com deficiência”.

No Brasil, na década de 1960, esse tipo de atendimento educacional foi criticado pelo movimento da integração, que visava a preparação dos alunos com deficiência para promover sua integração ao ensino comum e na sociedade, por meio do princípio da normalização. Ribeiro (2003) pontua que o preceito da normalização seria a alternativa para subsidiar uma proposta educacional para os alunos com deficiência, com vistas à superação dos modelos segregadores presentes naquela época.

A partir dos anos de 1990, com o movimento da inclusão escolar, a política educacional brasileira tem orientado a matrícula dos alunos com deficiência no ensino comum. Pesquisadores

da área da educação especial têm mostrado a necessidade de se desenvolver pesquisas que analisem como tem se materializado o processo de escolarização das pessoas com deficiência na escola comum, na medida em que estudos desenvolvidos, tais como objetiva este artigo, demonstram que as escolas não têm conseguido promover, de fato, a pretendida inclusão escolar.

Assim, esse trabalho pretende, por meio de depoimento oral, apresentar e discutir a trajetória e percursos de um aluno com deficiência intelectual como forma de elucidar seu processo de escolarização e suas matrizes de in(exclusão).

1 A inclusão escolar dos alunos com deficiência intelectual

Objetivando aprofundar a temática da trajetória de inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual, realizou-se um levantamento sobre o que as pesquisas têm produzido neste início de século, referente à trajetória estudantil destes jovens, por meio de estudos que, de algum modo, utilizam-se da voz desses sujeitos como material de análise. Realizou-se, uma investigação na internet por meio de *sites* de diferentes instituições, que proporcionaram acesso a distintos trabalhos. Foram localizadas 27 produções acadêmicas, das quais 11 se aproximaram desta intenção de pesquisa: Amaral (2004), Santos (2006), Silva (2007), Veltrone (2008), Gai (2008), Tomaino (2009), Tinós (2010), Testa (2012), Antunes (2012), Haas (2013) e Pereira (2013).

A inclusão escolar de alunos com deficiência intelectual na escola comum, segundo Jannuzzi (2012), um dos temas mais estudados nas pesquisas neste início de século, constitui um impasse para o ensino na escola comum e para a definição do Atendimento Educacional Especializado, devido à complexidade desse conceito e devido a grande quantidade e variedade de abordagens destes.

A Deficiência Intelectual, segundo a Associação Americana sobre Deficiência Intelectual do Desenvolvimento (AAIDD), caracteriza-se por um funcionamento intelectual inferior à média (QI), associado a limitações adaptativas em pelo menos duas áreas de habilidades (comunicação, auto-cuidado, vida no lar, adaptação social, saúde e segurança, uso de recursos da comunidade, determinação, funções acadêmicas, lazer e trabalho), que ocorrem antes dos 18 anos de idade.

Na área da educação, isso significa que a pessoa com deficiência intelectual tem dificuldade para aprender, perceber e realizar tarefas comuns as outras pessoas. É comum as

pessoas com deficiência intelectual se comportarem como se tivessem menos idade do que realmente têm.

2 Trajetória e Percursos da escolarização do aluno com deficiência visual

Com o objetivo de analisar e discutir a escolarização do aluno com deficiência intelectual frente à proposta de inclusão escolar utilizou-se, como procedimento de pesquisa, o trabalho com depoimento oral.

Optou-se, com o objetivo de completar os dados coletados na entrevista, por buscar informações em documentos disponibilizados pela escola estadual do município de Inocência/MS, contexto no qual o sujeito-alvo cumpriu toda sua trajetória de escolarização.

Para selecionar o entrevistado para esta pesquisa foram contatadas pessoas com deficiência intelectual, com idade mínima de 15 anos, que tivessem passado por experiência de inclusão na escola comum a partir de 1990. Foram selecionadas seis pessoas, das quais cinco farão parte de uma pesquisa de mestrado, ora em andamento, cujo objetivo é investigar a trajetória de inclusão de alunos com deficiência intelectual através da fala dos sujeitos, pois apresentam características de escolarização parecidas, ou seja, estavam incluídos na escola comum, mas, devido ao problema de distorção idade-série, foram encaminhadas para a instituição APAE de Inocência. E, para o presente trabalho, optou-se pela pessoa mais velha do grupo, Alex, com 27 anos, que sempre estudou na escola comum e, ao contrário dos demais, conseguiu concluir o Ensino Médio, portanto, apresenta características de escolarização bem diferenciadas dos demais alunos selecionados. Como Alex¹ possui uma história de vida e de escolarização bem interessantes, pois, apesar de apresentar um déficit cognitivo, dificuldade motora das mãos e uma saúde bastante comprometida, ainda assim este aluno-sujeito conseguiu chegar às etapas mais avançadas da educação básica, fato incomum em alunos com deficiência intelectual. Portanto, optou-se, nesta pesquisa, por analisar a trajetória e o percurso de suas experiências escolares.

Após o primeiro contato com Alex e a concordância para a realização da presente pesquisa, foi assinado um termo de consentimento livre e esclarecido. Alex e sua mãe tomaram ciência dos objetivos da pesquisa. O depoimento foi colhido na casa de Alex, local em que este vive com a mãe, funcionária pública aposentada. No dia e horário previstos, Alex esperava

¹O sujeito dessa pesquisa, Alex, autorizou, por escrito, o uso do seu nome para fins de apresentação de dados e publicação.

ansioso para relatar sua trajetória escolar. Estava bem vestido, como se fosse a um evento muito importante em sua vida. Mostrou-se entusiasmado, procurando lapidar cada palavra que pronunciava. Percebeu-se que Alex estava se sentindo muito importante por participar deste trabalho científico.

Sobre este tipo de pesquisa, em que é dada voz ao sujeito que comumente é excluído, Caiado (2003) aponta que:

Dar voz aos excluídos da escola porque as pessoas deficientes estão, historicamente, fora da escola e na condição de excluídos – eles pouco, ou nunca, falam. Alguém, geralmente, fala e decide por eles. Em nome deles, muitas vezes, definem-se políticas, abrem-se serviços, organizam-se cursos e congressos. Nesse sentido, aqui se busca conhecer o que eles têm a contar sobre suas vidas, suas experiências, seus anseios; quais as lembranças que carregam da escola que frequentaram, do relacionamento com os professores, com os colegas; e sobre essas marcas busca-se conhecer o que pensam da escola inclusiva (CAIADO, 2003, p.44).

Representar a si e aos demais, discursivamente, como aluno com deficiência intelectual o fez sentir importante e valorizado, e a condição de entrevistado elevou sua autoestima. É lembrar que ele é mais que um aparato biológico, é um ser humano que faz parte de uma sociedade, marcado por um tempo e um lugar social.

Alex nasceu em 1985, no município de Inocência/MS, cidade na qual cresceu e vive atualmente. Sua mãe relatou que faltou oxigenação no cérebro de Alex durante o nascimento, o que acarretou várias sequelas, entre elas a deficiência intelectual e a coordenação motora nas mãos. Ele fala fluentemente, tem ótimo vocabulário, é educado e prestativo. Tem consciência de suas dificuldades e afirma aprender devagar, e que há alguns conteúdos que são muito difíceis de serem assimilados.

Em relatório fornecido pela escola estadual de Inocência/MS, local que Alex estudou toda a educação básica, de 1992 a 2006, consta que ele tinha dificuldades para acompanhar a turma e que frequentava a sala de recursos multifuncionais. Consta também que ele possuía uma caligrafia confusa, que, por vezes, nem ele mesmo entendia o que escrevia. A equipe pedagógica da escola relata que havia um grande empenho dos professores e da família, principalmente por parte da mãe de Alex, apesar de ser uma pessoa carente financeiramente e com pouco estudo, estava sempre preocupada com a aprendizagem do filho e o acompanhamento do processo de escolarização do Alex. Nos relatórios, é pontuado a angústia da equipe pedagógica da escola devido a falta de recursos disponibilizados para a complementação do atendimento educacional ofertado ao aluno Alex. Mas, observa-se que a escola oferecia apenas atendimento na sala de

recursos, em período contrário ao das aulas na sala comum, e que nessa sala, de acordo com o relatório da técnica da Unidade Interdisciplinar de Apoio aos Psicopedagógico (UIAP) eram desenvolvidas atividades extraclasse. E consta em um documento redigido pela professora que atendia na sala de recursos multifuncionais que “a frequência de Alex na sala de reforço foi mínima” (RELATÓRIO DE DESEMPENHO DE SALA DE RECURSOS, 2001, *grifo nosso*).

Observa-se que a professora da sala de recursos confunde o AEE com atividades de reforço escolar. A Política Nacional de Educação Especial, na perspectiva da Educação Inclusiva, define o AEE como:

O atendimento educacional especializado [que] tem como função identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos e de acessibilidade que eliminem barreiras para a plena participação dos alunos, considerando suas necessidades específicas. As atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado diferenciam-se daquelas realizadas na sala de aula comum, não sendo substitutivas à escolarização. Esse atendimento complementa e/ou suplementa a formação dos alunos com vistas à autonomia e independência na escola e fora dela (BRASIL, 2008, p.10).

Nos relatórios disponibilizados pela escola em que Alex estudou consta a preocupação de ser feita uma avaliação de maneira diferenciada, principalmente no que se refere à escrita, que deve estar sempre aliada à leitura, para que o professor não cometa equívocos ao avaliá-lo. Sobre essa preocupação do professor em avaliar o aluno com deficiência intelectual, Anache (2010, p.80) afirma que eles “encontraram dificuldades para atuar em classes denominadas de inclusão em consequência do insuficiente preparo profissional no que se refere ao conjunto de saberes, estratégias didáticas e metodologias específicas para trabalhar com os alunos com deficiência”.

Nos documentos fornecidos pela escola consta que Alex frequentou a EJA, na última etapa do Ensino Fundamental e todo o Ensino Médio. De acordo com a LDB (Lei nº 9.394/1996), a EJA oferece oportunidade, a alunos com idade superior aos quinze anos, ingressarem no Ensino Fundamental, e aos alunos maiores de dezoito anos, de entrarem no Ensino Médio para regularizarem seus processos de escolarização.

Segundo Tomaino (2009), é comum alunos com essa deficiência, que apresentam defasagem idade-série serem encaminhados para segmentos da EJA, ou seja, essa modalidade de ensino é um artifício utilizado pelas escolas para corrigir um processo de exclusão. Os trabalhos de Ferreira (2009), Tinós (2010) e Haas (2013) apresentam a EJA como etapa final na trajetória escolar de alunos com deficiência intelectual.

Quanto ao atendimento pedagógico recebido na EJA, Tinós (2010) afirma que os alunos com deficiência intelectual apresentaram várias dificuldades, e que os avanços na aprendizagem

conseguidos por estes neste serviço, foram mais devido ao compromisso de alguns professores, do que propriamente por uma proposta pedagógica da EJA.

Sobre esta falta de proposta pedagógica vivenciada nas trajetórias de alunos com deficiência intelectual, Gadotti e Romão (2007) pontuam:

[...] a maioria das iniciativas no campo da EJA não tem configurado um atendimento qualitativo satisfatório. A falta de uma política clara tem provocado a implantação destes serviços de maneira precária e pedagogicamente inconsistente. As práticas pedagógicas não se conformam ao específico da educação de jovens e adultos, reproduzindo, muitas vezes, o ensino regular de maneira inadequada e facilitadora (GADOTTI & ROMÃO, 2007, p.123).

Desta forma, a EJA, como uma modalidade de ensino, deveria ser pensada e organizada para atender a diversidade de alunos que a procuram, proporcionando a estes a possibilidade de continuidade de seu percurso escolar.

3 Lembranças da escola e do processo de ensino e de aprendizagem

O ensino e a aprendizagem constituem-se na principal característica da educação escolar, inclusive para alunos com deficiência intelectual, que também são alvo das políticas de inclusão escolar. O sujeito desta pesquisa, quando questionado sobre as lembranças da escola em que estudou a educação básica, relata:

Eu me lembro de tudo, de todas as matérias. Lembro-me dos professores, dos amigos, dos funcionários da escola, dos alunos, enfim, de todos. Eu sempre estudei na sala de aula comum, com outros alunos “normais”. No pré-escolar, como era mais brincadeira, eu não tive dificuldades. Mas depois, na primeira série, ficou mais difícil. Eu tinha sete anos quando entrei na 1ª série. Eu tinha muita dificuldade nas matérias passadas pelas professoras e reprovei quatro anos a 1ª série. Depois eu não reprovei, nem na 2ª série e nem na 3ª série, mas a 4ª, 5ª e 6ª séries eu estudei dois anos cada. Da 7ª série em diante, não reprovei mais. Eu ficava para recuperação ou exame todos os anos, mas não tive mais nenhuma reprova. (Alex)

Observa-se que ele possui boas lembranças da escola e que sente prazer em lembrar-se delas. Nota-se, no entanto, que Alex aponta suas dificuldades e situações de reprova, situação recorrente na trajetória escolar dos alunos com deficiência intelectual.

Sobre esse aspecto, Veltrone (2008) pontua:

Com relação às práticas excludentes, o fenômeno do fracasso escolar historicamente esteve presente nas escolas para determinar os alunos que fugiam dos padrões impostos como ideais. Foi, inclusive, a condição determinante para caracterizar o aluno com deficiência mental e legitimar sua matrícula nos serviços especializados segregadores (VELTRONE, 2008, p.98).

No caso de Alex, observa-se que as reprovações ocorreram nas séries iniciais, ou seja, enquanto não havia legitimado condição de aluno com deficiência intelectual, e sua matrícula nos serviços especializados. De acordo com dados coletados nos documentos disponibilizados pela escola em que Alex estudou, o primeiro relatório encaminhava-o para receber atendimento educacional especializado na sala de recursos data de 1999, período em que Alex estava cursando, pela primeira vez, a 4ª Série do Ensino Fundamental, ou seja, se este aluno iniciou sua escolarização em 1992, então, somente após sete anos, este teve sua condição legitimada, e passou a receber atendimento educacional especializado no período contrário ao da sua escolarização.

Moretti e Corrêa (2009, p. 487) valorizaram esse serviço, afirmando que, na perspectiva inclusiva, o atendimento educacional especializado, na sala de recursos, tornou-se muito importante, “pois visa oferecer o apoio educacional complementar necessário para que o aluno se desempenhe e permaneça na classe comum, com sucesso escolar”.

Veltrone (2008) diz que o fracasso escolar atinge todos os alunos e não exclusivamente os alunos com deficiência intelectual, mas que o aluno com tal deficiência atribui mais a condição do fracasso para si, o que sugere que ainda são tratados de maneira diferenciada na escola.

A interação com os colegas da escola é muito importante, pois, por meio dela, as pessoas desenvolvem sentimento de solidariedade, bem como a tolerância, essenciais para que possam se desenvolver socialmente e individualmente. A interação social é pontuada na LDBN (Lei nº 9.394/96), em seu Art. 32, inciso IV estabelecendo que o ensino fundamental deve proporcionar, dentre outros objetivos: “o fortalecimento dos vínculos de família, laços de solidariedade humana e tolerância que se assenta na vida social” (BRASIL, 1996,p.12).

Sobre a interação com os colegas, Alex diz:

Eu tinha amizade com quase todo mundo na escola e só me zoavam quando o Corinthians perdia um jogo. Todo mundo tirava sarro. E aí eu tinha que aguentar. Mas, quando eu tinha dificuldade na sala de aula, em alguma matéria, aí ninguém me tirava sarro, os colegas me ajudavam. (Alex)

Observa-se que ele tinha um ótimo relacionamento com os colegas de classe e demais atores da escola. Em sua fala não se percebe sentimento de rejeição, preconceito ou isolamento. E vivenciar boas interações sociais é, entre outros fatores, importante para que a proposta de inclusão seja bem sucedida.

Em relação à interação com os professores e professoras, Alex afirma “os professores me ajudavam também. Alguns eram bravos, outros não.” Nota-se um bom relacionamento com os professores e que eles o “ajudavam”, talvez no sentido de protegê-lo devido à deficiência. Mas não o discriminam negativamente.

Segundo Veltrone (2008):

A vantagem da escolarização na classe comum neste contexto é que os alunos têm oportunidade de conviver com vários professores, principalmente nas séries mais avançadas, o que pode maximizar ainda mais a oportunidade dessas interações positivas quando seus professores estiverem prontificados para ensiná-los (VELTRONE, 2008, p.63).

As interações sociais em um ambiente comum servem para aumentar uma variedade de habilidades comunicativas, sociais e cognitivas.

Quando questionado sobre seu relacionamento com a escola, Alex disse que gostava de estudar, e com relação aos conteúdos, salientou: “eu não conseguia muito era Matemática, Inglês e Português, e sempre ficava de exame nessas matérias aí. Essas três me reprovavam sempre”. A dificuldade de assimilar os conteúdos é característica comum em todos os casos de deficiência intelectual. E, no caso de Alex, em nenhum momento é atribuída à escola ou ao professor a culpa pelo seu fracasso. Percebe-se que ele se sente o único responsável pelo seu desempenho ruim em algumas disciplinas. A escola “formou nele essa concepção”, debatidas muitas pesquisas, entre elas a de Patto (1996) e Padilha (2001), que dizem sobre a culpabilização do aluno em relação ao seu fracasso.

Alex afirmou que concluiu o Ensino Médio com vinte anos e queria continuar estudando, fazer Medicina Veterinária, porque gosta de animais. Ele relatou que fez dois anos de cursinho pré-vestibular na cidade vizinha, Paranaíba, numa distância de 85 km. Viajava de ônibus todos os dias. Segundo ele, o cursinho não acrescentou mais conhecimento, e o que aprendeu, neste, até o confundiu no momento de fazer a prova de vestibular: “o professor falava que era para a gente estudar uma coisa que iria cair no vestibular. A gente estudava, mas na hora não caía nada. Caíam outras questões” (Alex).

Como qualquer aluno que conclui o Ensino Médio, Alex quer dar continuidade aos estudos, quer fazer um curso superior, ter uma profissão e trabalhar. Ele participou do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) uma vez. Sobre essa e outras provas e exames ele relatou que não teve muito sucesso:

[...] péssimo, errei quase tudo. A redação era muito difícil. Prestei vestibular duas vezes para fazer o curso de Pedagogia, na UEMS, e não consegui passar, pois eram muitas questões, todas difíceis demais, e confundi tudo na Redação. Coloquei dois temas. Eu comecei a falar sobre um tema e emendei com outro assunto. Comecei a falar de um assunto e mudei para outro assunto que não tinha nada a ver com a minha redação. Eu emendei um tema com outro tema. Aí tirei nota zero. (Alex)

Nota-se que o aluno, apesar de ter concluído o Ensino Médio, não está preparado para ingressar no Ensino Superior. Por sua vez, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei nº 9.394/1996), estabelece em seu Art. 22: “A Educação Básica tem por finalidade desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer meios para progredir no trabalho e estudos posteriores” (BRASIL, 1996).

Alex possui sonhos de prosseguir nos estudos e trabalhar, mas quando questionado sobre as barreiras encontradas para que esses seus sonhos se realizem, ele disse, com os olhos cheios de lágrimas:

Muitas barreiras [...] se a gente quiser arrumar um emprego fica difícil, né?! Eu sou aposentado, a senhora sabe, né?! Se eu for trabalhar registrado, eles cortam a aposentadoria, e depois... (Alex)

Caiado (2003: p.104) esclarece esta passagem quando aponta que “a escola reproduz a formação de um homem, que deve estar adaptado às condições históricas de trabalho do seu tempo e lugar social.” O depoimento de Alex revela que seu conhecimento sobre sua condição de descrédito no mercado de trabalho, e que a renda familiar baixa implica negativamente em continuar numa situação estável, recebendo o benefício de aposentadoria por invalidez. Tal condição é mais segura do que se aventurar no mundo do trabalho cada vez mais competitivo e restrito, com elevados índices de desemprego e exclusão.

Com relação ao sujeito deste estudo, observa-se que ele foi inserido na EJA para receber certificação de terminalidade. Portanto, percebe-se que a escola criou critérios específicos para resolver problemas de defasagem idade-série e garantir a certificação e terminalidade do aluno. De certa forma, essa atitude da escola não é excludente?

Considerações finais

Nota-se que a inclusão do aluno com deficiência intelectual, principalmente em níveis de ensino mais elevados, constitui um desafio. Mas, negar essa deficiência, os conhecimentos prévios por estes assimilados, bem como as diferenças individuais podem, também, ser instrumentos de segregação.

Há o reconhecimento de que o aluno com deficiência intelectual apresenta necessidades específicas e essa condição é ignorada pela escola que trabalha com uma pedagogia homogênea. Assim, temos que a prática pedagógica não procurou adaptar o objeto de aprendizagem às características próprias do aluno sujeito desta pesquisa, esperando, evidentemente, que ele correspondesse às expectativas daquele nível de ensino, adaptando-se.

O sentimento de fracasso, de incapacidade para aprender o que a escola ensina, expresso no discurso do sujeito, um aluno com deficiência intelectual, sugere o seguinte questionamento: em se tratando de alunos com deficiência intelectual que chegaram às etapas mais avançadas da Educação Básica, é possível, diante de uma escola que tradicionalmente desenvolveu suas práticas baseada no acúmulo de informações, promover aprendizagem acadêmica para esse aluno? Ou, como é questionado por Beyer (2006): estar incluído é aprender como os demais alunos aprendem? Numa relação de pertencimento, em gênero e número, um aluno com deficiência intelectual precisa abrir mão de suas formas próprias de pensar o aprender?

Podemos afirmar que a escola homogeneizadora, nos seus modos próprios de pensar e transmitir conhecimento, constitui uma preocupação para implementar e garantir uma educação de qualidade para todos no ensino comum. Logo, a desconsideração das diferenças entre os alunos, obrigando-os – por meio de um currículo inflexível ou hegemônico – a se comportarem e a aprenderem de acordo com a maioria, gera, naquele que se diferencia, a sensação de que não consegue aprender, que é incapaz.

Nesse contexto, o ensino pensado e ministrado, tendo como foco os conteúdos das disciplinas curriculares, imaginando os alunos como ideais, que se amoldam a procedimentos didáticos universais, entra em desacordo com o que preconiza a inclusão e ao que hoje se conhece sobre as possibilidades de aprendizagem do aluno com deficiência intelectual.

Na presente estrutura escolar, assegurar a inclusão escolar torna-se bastante complicado e até mesmo pode parecer utopia. Todos os alunos, tanto os “normais” quanto os “deficientes”, são colocados na mesma classe e, ao mesmo tempo, da mesma forma e no mesmo ritmo, recebem os conteúdos, sem levar em conta suas especificidades, necessidades e possibilidades, e, como afirma Ferraro (1999), as relações de exclusão “na” e “da” escola não estão claras. Segundo ela, essas relações colocam sobre os sujeitos a responsabilidade pelo seu sucesso ou fracasso, na medida em que se difundem as ideias de escola democrática e “politicamente correta”.

Deste modo, frente à exigência escolar de aprendizagem dos conteúdos disciplinares, que requer, dos indivíduos, esquemas desenvolvidos de recepção, Alex, por não apresentar tais esquemas, ficava à parte do processo, o que explica a sensação de fracasso, de que não conseguia aprender o que a escola elegeu como aprendizagem.

REFERÊNCIAS

AMARAL, T. P. **Deficiência Mental Leve**: processos de escolarização e de subjetivação. 219f. Tese (Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano)- USP, São Paulo, 2004.

AMERICAN ASSOCIATION ON MENTAL RETARDATION. **Retardo Mental**: definição, classificação e sistemas de apoio. Tradução de Magda França Lopes. 10ª ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ANACHE, A. A. **Psicologia Escolar e Educação Especial**. 2010. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/1633/1300>>. Acesso em: 06 ago 2014.

ANTUNES, K. C. V. **Histórias de Vida de alunos com Deficiência Intelectual**: percurso escolar e a constituição do sujeito. Universidade do Estado do Rio de Janeiro: Faculdade de Educação, 2012.

BEYER, H. O. Educação inclusiva ou integração escolar? Implicações pedagógicas dos conceitos como rupturas paradigmáticas. *In*: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Ensaio Pedagógico**. p. 85-88. Brasília: Ideal, 2006.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível:< <http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em 22 jul 2014

_____. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN)**. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação. Plano Nacional de Educação (PNE). **Lei 10.172 de 09 de janeiro de 2001**. Brasília, 2001.

_____. Ministério da Educação. **Política Pública de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva, 2008**. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeducoespecial.pdf>>. Acesso em: 22 jul 2014.

CAIADO, K. R. M. **Aluno Deficiente Visual na Escola**: lembranças e depoimentos. Autores Associados: PUC. Campinas/SP, 2003.

FERRARO, A. R. Diagnóstico da Escolarização no Brasil. **Revista Brasileira de Educação**. Campinas/SP, nº 12, p. 22-47, 1999.

FERREIRA, W. **EJA & Deficiência: estudo da oferta da modalidade EJA para estudantes com deficiência**. Disponível em:<<http://www.ufpe.br/cead/eja/textos/windiz.pdf>>. Acesso em: 20 jul 2014.

GADOTTI, M.; ROMÃO, J. (orgs.). **Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta.** 9ª ed. São Paulo. Cortez: Instituto Paulo Freire, 2007.

GAI, D. N. **Deficiência Mental, Narrativas, Escolarização: a terceira margem do rio?.** Dissertação (Mestrado em Educação) – UFRS. 157f. Porto Alegre, 2008.

HAAS, C. **Narrativas e Percursos Escolares de Jovens e Adultos com Deficiência:** “Isso me lembra uma história”. (Dissertação de Mestrado) –UFRS. Porto Alegre, 2013.

JANNUZZI, G. S. de M. **A Educação do Deficiente no Brasil: dos primórdios ao início do século XXI.** Campinas/SP: Autores Associados, 2012.

MORETTI, I. G.; CORRÊA, N. M. A Sala de Recursos como Atendimento Educacional Especializado para a Inclusão de Alunos com Deficiência Mental em Classes Comuns. *In: V Congresso Multidisciplinar de Educação Especial.* Universidade Estadual de Londrina. 2009. p.485-492.

NERES, C. C. **As Instituições Especializadas e o Movimento da Inclusão Escolar:** intenções e práticas. (Tese de Doutorado). Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2010.

PADILHA, A. M. L. **Práticas Pedagógicas na Educação Especial:** a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental. São Paulo: Autores Associados, 2001.

PATTO, M. H. S. **A Produção do Fracasso Escolar:** histórias de submissão e rebeldia. Casa do Psicólogo. São Paulo, 1996.

PEREIRA, J. E. **História, Memória e Educação:** infâncias de pessoas com deficiência mental/intelectual. Maracajá/SC, 1955-1970. (Dissertação de Mestrado) – UNESC, 2013.

RIBEIRO, M. L. S. Perspectivas de Escola Inclusiva: algumas reflexões. *In: Ribeiro, M. L. S.; BAUMEL, R. C.; RIBEIRO, Maria Luisa (orgs.). Educação Especial: do querer ao fazer.* São Paulo: AVERCAMP, 2003.

SANTOS, R. A. dos. **Processos de Escolarização e Deficiência:** trajetórias escolares singulares de ex-alunos de classe especial para deficientes mentais. 2006. 197f. Tese (Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

SILVA, F. W. da. **Inclusão Escolar de Alunos com Deficiência Mental: possíveis causas do insucesso.** (Dissertação de Mestrado). UFRS, 2007.

TESTA, **Trajetória Estudantil:** os dizeres de jovens de um centro de atendimento educacional especializado em educação especial (CAESP). (Dissertação de mestrado). FURB – Blumenau, 2012.

TINÓS, L. M. S. **Caminhos de Alunos com Deficiências na Educação de Jovens e Adultos:** conhecendo e compreendendo trajetórias escolares. (Tese de Doutorado). São Carlos: UFSCar, 2010.

TOMAINO, G. C. **Do Ensino Especializado à Educação de Jovens e Adultos:** análise de trajetórias escolares na perspectiva dos alunos, familiares e professores. (Dissertação de Mestrado) –UNESP. Araraquara/SP, 2009.

VELTRONE. A. A. **A inclusão escolar sob o olhar dos alunos com deficiência mental.** (Dissertação de Mestrado) – UFSCAR. São Carlos, 2008.