

Espaçotempos escolares sob a perspectiva de alunos com deficiência intelectual: qual escola? Que inclusão?

Katiuscia C. Vargas Antunes

Kaluany Honda Leone

Resumo

O trabalho visa problematizar o *espaçotempo* escolar sob a perspectiva de alunos com deficiência intelectual incluídos em uma escola regular. As reflexões acerca desta temática tiveram origem nas histórias de vida de três estudantes que fizeram parte de uma pesquisa maior, intitulada *História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito*. A metodologia baseada na História de Vida constituiu-se num processo de escuta respeitosa e possibilitou apreender valores, imagens, contradições e especificidades do seu mundo pessoal. As análises apontaram diferentes aspectos do processo de inclusão e escolarização de pessoas com deficiência intelectual, dentre os quais destacaremos: **a trajetória escolar, o papel da escola na vida desses sujeitos e a relação com os professores e disciplinas escolares**. Essas dimensões do estudo nos permitirão problematizar os *espaçotempos* da escola e suas limitações no que tange à proposta de uma educação para e na diversidade.

Palavras-chave: *espaçotempos* escolares, deficiência intelectual, educação inclusiva

Neste texto buscaremos pensar sobre o *espaçotempo* escolar sob a perspectiva de alunos com deficiência intelectual incluídos em uma escola regular. As reflexões acerca desta temática se originaram nas histórias de vida de três estudantes que fizeram parte de uma pesquisa maior, intitulada *História de Vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito*.¹

A metodologia baseada na História de Vida constituiu-se num processo de escuta respeitosa e permitiu apreender valores, imagens, contradições e especificidades do seu mundo pessoal. Suas histórias nos revelam sobre a condição de deficiência que eles apresentam, a escola e nós mesmos, pois é no encontro com o outro que nos descobrimos como pessoas; constituímos-nos como seres humanos na e pela alteridade.

As análises apontaram diferentes aspectos do processo de inclusão e escolarização de pessoas com deficiência intelectual, dentre os quais, destacaremos: a trajetória escolar, o papel da escola na vida desses sujeitos e sua relação com os professores e disciplinas escolares. Acreditamos que essas três dimensões nos permitirão problematizar os *espaçotempos* da escola e suas limitações no que tange à proposta de uma educação para e na diversidade.

¹ Esta pesquisa compreendeu a tese de doutoramento de Antunes (2012).

Antes de contar as histórias dos alunos refletiremos sobre a consolidação da escola como uma instituição social marcada por uma organização espacial e temporal que não reconhecia a diferença, mas, reforçava processos homogeneizadores que produziram e reproduziram a marginalização daqueles alunos que não se adaptavam às normas de organização e funcionamento da escola.

1) A organização do *espaçotempo* escolar em contraponto com a proposta de uma educação inclusiva.

A escola “universal, laica e obrigatória”, disseminada durante a Modernidade, que teve seu apogeu entre os séculos XVII e XVIII, buscou dar a uma grande parcela da população uma formação cultural em bases comuns para que as diferenças socioculturais fossem minimizadas. Se por um lado a escola foi criada para minimizar as diferenças, por outro ela acabou por desenvolver práticas e valores que as acentuaram ainda mais, classificando e selecionando os alunos. Com critérios de permanência meritocráticos e excludentes muitos alunos foram colocados para fora da escola e, junto com isso, tiveram suas expectativas de vida podadas precocemente (RODRIGUES, 2001).

Voltando o foco para a inclusão escolar de alunos com deficiência, Rodrigues (2001) chama atenção para o fato de que os valores da Educação Especial reproduzem os valores da escola tradicional. Segundo ele, exclusão e inclusão “são duas faces da mesma moeda”, pois esses alunos não poderiam estar nesta escola, dita, universal, visto que não representam a homogeneidade buscada pela mesma. Para esses foram criadas escolas e classes especiais, geralmente agrupadas por tipos de deficiência, com a convicção de que poderia ser desenvolvido um ensino homogêneo, conforme o modelo da escola tradicional.

No Brasil, temos acompanhado políticas que visam atender aos princípios da inclusão escolar das pessoas com deficiência, da consolidação da cidadania e luta pelos direitos constitucionais desta parcela da população. As políticas privilegiam temas que envolvem a gestão educacional, o financiamento, a avaliação, a formação de professores, o currículo e a inclusão de alunos com necessidades educacionais especiais.

Considerando os avanços em relação à garantia do acesso deste grupo à escola regular, questionamos se isso é suficiente e se é aceitável falar de educação inclusiva numa escola que ao promover a inclusão, muitas vezes, exclui.

Compreender o processo de inclusão de alunos com deficiência nos leva a problematizar a maneira como a escola foi pensada e construída. Antunes (2007) investigou

sobre a organização do espaço escolar à luz do paradigma da inclusão e questionou se este tal como se encontra organizado, atua como um mecanismo de marginalização ou inclusão.

Barroso (2003) chama atenção para práticas de exclusão que ocorrem num contexto educacional que se intitula inclusivo. A inclusão dos alunos com deficiência na mesma “matriz” pedagógica dos séculos XVIII e XIX é responsável por muitos fenômenos de exclusão. Inserida na matriz pedagógica Moderna, a organização dos *espaçostempos* escolares manifesta um conjunto de valores culturais e morais de determinada época e que funciona como uma espécie de currículo que junto com diferentes matérias e metodologias de ensino interferem significativamente no cotidiano escolar.

O espaço escolar se apresenta como um local altamente fragmentado, estratificado e, principalmente excludente. Isso se dá em função de toda construção social marcada com heranças da Modernidade. É sabido que a ideia de padrão, universal e homogêneo são características marcantes da sociedade moderna e foram sobre estes pilares que a escola foi pensada e construída. Foi para um padrão de aluno tido como “normal” que a escola, da forma como se apresenta, foi projetada. Todos aqueles que se distanciavam do padrão preestabelecido socialmente como “normal”, particularmente, os alunos com deficiências, ficavam à margem do sistema educacional.

As estratégias de organização do espaço social (controle, vigilância e disciplina) podem ser identificadas no interior da escola. A fragmentação do espaço escolar é algo estrategicamente pensado e construído. A esse respeito, Foucault, (2001) destaca que através da estratégia do quadriculamento são criados quadros vivos que agem simultaneamente como técnica de poder e processo de saber. Nas suas palavras, “trata-se de organizar o múltiplo, de se obter um instrumento para percorrê-lo e dominá-lo; trata-se de se lhe impor uma ordem” (p. 127).

Juntamente com a ordenação espacial, se promove nas escolas a ordenação temporal. São criadas rotinas típicas para que todos os escolares sigam, de forma uniforme e numa sequência preestabelecida.

Correia (2012) nos diz que a agenda escolar possui uma estrutura bem determinada e estressante, da qual você não pode sair. A escola vem se construindo através da história como uma agência reguladora dos movimentos sociais por meio de múltiplos “organizadores temporais da cotidianidade” e assim, sincroniza, sequencia e periodiza o ritmo, as interações, as vivências, comportamentos, atitudes intelectivas, percepções e experiências temporais do educador e do educando. A autora nos faz refletir que a realidade subjetiva é racionalizada no

tempo educativo e a experiência temporal e educativa traz influências significativas na representação dos esquemas temporais e na própria construção da identidade dos escolares.

“A educação é tempo”. A organização do tempo não se distancia da prática escolar, uma vez que a vivência da temporalidade e da cotidianidade desse tempo é impregnada de densidade histórica com significados humanos. Oliveira (2012, p. 23) formula “aprendemos no tempo e vivemos o tempo que aprendemos”.

O tempo escolar, portanto, tem entre outras funções, a de coordenar e mediar a temporalidade interna e externa de uma ação que potencializa e possibilita o desenvolvimento da experiência humana (CORREIA, 2012).

2) Deixa que eu lhe conto: com a palavra os alunos.

A seguir serão apresentadas as histórias dos três alunos que fizeram parte da pesquisa mencionada no início deste artigo. São eles: Davi, 17 anos, aluno do 7º ano do Ensino Fundamental (EF), Luci, 19 anos, aluna do 9º ano do Ensino Fundamental (EF) e Beto, 23 anos, aluno do 3º ano do Ensino Médio (EM) e do Módulo I do Curso Técnico em Agropecuária².

A partir de suas histórias refletiremos sobre os *espaçotempos* escolares que se revelam em suas trajetórias de escolarização, na relação que esses alunos estabelecem com seus professores e as diferentes disciplinas e, por fim, no sentido que estes sujeitos veem na escola.

2.1. Trajetória escolar

— Eu ia desistir (...) mas eu não podia parar enquanto não ficasse de maior, não fizesse 18 anos (...) Eu achava que não ia chegar até aqui. Achava que não ia conseguir chegar. As pessoas falava que eu não [pausa grande na fala] (...) Tem muita gente que falava para eu parar de estudar na quarta série. Meu pai falava, mas eu não quis; eu quis chegar até o final.

(Beto)

A fala de Beto retrata a expectativa negativa depositada nele. Beto chegou à escola no primeiro ano do Ensino Médio, oriundo da rede municipal de ensino. Em seu percurso escolar nunca estudou em escola especial.

— Foi assim, é... Eu entrei em um dentista com minha mãe; meu tio é dentista, aí tinha uma senhora lá e ela foi atendida e depois ela saiu, mas só

² Todos os nomes utilizados são fictícios.

que ela queria ir embora só que não podia, tipo assim alguma coisa prendia ela lá. Aí ela virou e falou assim, ela conversando com mamãe: __ ó, eu não consegui ir embora. Aí a mamãe falou assim: __ Por que? Ela: __ Por que algo me prende aqui. Esse algo era eu. Aí ela perguntou se a mamãe tava precisando de ajuda aí mamãe falou tava por que eu tinha dificuldade, não tava aprendendo a ler, a escrever aí ela me encaminhou para a Pestalozzi de Niterói. Aí lá eu fiquei em uns três - quatro anos em um lugar chamado Carai³, uma sede pequena, aí acabou o plano e me mandaram para uma faculdade, para um campus, um lugar maior. Aí eu fui pra lá e fiquei até eu vir pra cá; foi em 2009. Fiquei lá bastante tempo, aí lá eu aprendi a ler com 11 anos, eu fiz um teste, fiquei em uma sala que era como se fosse um jardim da infância, depois eu fui para a primeira série, segunda, eu fiquei lá foi uns 4 anos. Aí quando eu fui para a segunda série, já estava assim quase perto de acabar o ano, falaram que não ia ter mais, por que assim, dava continuidade até a quarta, aí falaram que não ia ter mais por que eles não estavam dando conta.

(Luci)

Pelo relato de Luci, o seu ingresso na escola foi tardio, na Pestalozzi, onde ela aprendeu a ler, com 11 anos. Luci conta que ficou numa classe parecida com o Jardim de Infância, com crianças menores do que ela. Tal fato é comum no contexto da Educação Especial e até em escolas regulares, onde alunos com deficiência intelectual estudam em classes de alunos com idades muito inferiores à sua, e passam anos repetindo a mesma série como se isso garantisse a aprendizagem. Tal distorção é prejudicial ao aluno com deficiência, pois compromete o seu relacionamento com os colegas e o ambiente se torna desestimulante. Por permanecerem muitos anos na mesma série os alunos, frequentemente, desistem.

A repetência marcou a história escolar de alguns alunos da pesquisa, indicando que o fracasso escolar é comum na trajetória escolar de pessoas com deficiência intelectual. Este fato fica evidente se atentarmos para a distorção idade-série apresentada por eles.

__ Eu fiquei reprovada por não consegui aprender, aí eu fiz o jardim da infância, e como eu não consegui aprender ficava sempre fazendo a mesma série. Então eu tava em uma escolinha que tinha lá no Suspiro, Francisco de Paula, eu tava lá, aí a tia falou que eu não podia mais ficar porque eu tava grande e não podia continuar com as mesmas crianças. Aí eu fui pra uma que tinha mais embaixo e fiquei lá, aí eu fiquei lá uns dois anos.

(Luci)

Durante a entrevista, Luci, mais de uma vez aponta para a sua diferença de idade em relação aos demais alunos da turma. A repetência recorrente acabava gerando esta distorção e forçando-a a mudar de escola.

³Ela quer dizer "Icarai", um bairro da cidade de Niterói, RJ.

— *O pessoal da minha turma tem 14 anos e eu tenho 19 (...) É, isso sempre aconteceu comigo. No começo era tudo criança e aí não fazia diferença, mas agora eu to ficando adulta e eles tão começando aonde eu já passei.(...)Eu não converso, eu não sou muito de conversar assim. Eu era muito de conversar, mas agora que eu cresci eu não sou muito de conversar mais não. Às vezes eles não vão entender, por eles serem menores do que eu else podem não entender, então o que adianta eu falar se eles não vão entender.*

(Luci)

Uma significativa defasagem idade-série, comum em alunos com deficiência intelectual contraria os pressupostos da educação inclusiva que preconiza que todos os alunos, mesmo os que apresentam condições que afetam diretamente a relação ensino aprendizagem devem ser inseridos no sistema regular de ensino, com o mínimo possível de distorção idade-série. Tal proposta implica no reconhecimento da diversidade como princípio educativo e da adoção de medidas no âmbito da gestão e da sala de aula que busquem alternativas para possibilitar a aprendizagem dos alunos com deficiência.

Quando o sistema escolar não busca superar a condição de fracasso que muitos alunos com deficiência se encontram através de práticas pedagógicas diferenciadas para atender às suas necessidades, o resultado é: alunos com deficiência e mesmo alunos considerados normais, continuarão relatando histórias de repetência, de não adaptação. Esta situação é tão marcante que, embora continuem frequentando a escola, os alunos convivem cotidianamente com o sentimento de que podem fracassar a qualquer momento.

Os estudos de Padilha (2001 e 2004) sobre o cotidiano de alunos com deficiência intelectual na sala de aula mostram que muitos professores não sabem trabalhar de forma diferenciada e acabam não identificando e valorizando suas potencialidades.

Oliveira (2007) destaca que a escola deveria não apenas proporcionar o acesso aos conteúdos escolares e ao conhecimento, mas também mudar o ciclo de desenvolvimento destes alunos, apartando-se do olhar que diminui estes alunos a seres incompletos. Assim cabe discutir a organização da escola no atendimento das necessidades dos alunos com deficiência intelectual e qual o papel que ela assume em suas histórias.

2.1.2. A relação com os professores e as disciplinas.

Ao analisar a relação dos alunos com os professores e as disciplinas escolares dois temas foram identificados: como os alunos se referem aos professores e como se relacionam com as disciplinas e seus conteúdos.

— Foi boa. Não desrespeitei ninguém. Às vezes eu passava a hora do recreio na sala, por que não dava tempo de eu acabar.(...) Agora no final, escutava até “esporro” dos professores por passar a hora do recreio dentro de sala.(...) Agora no final, no terceiro e quarto semestre ficavam é dando “esporro” para subir para o recreio.

— E durante as aulas?

— Era bom, só que às vezes o professor fazia eu fazer... eu fazer sozinho.

— Como assim?

— Fazia eu fazer trabalho sozinho, sem ajuda (...) quando o professor não queria me ajudar a fazer, terminar o que tava faltando. Aí eu ficava triste. (...) É por que tava com 38 alunos na sala e tinha que da atenção para todo mundo.

(Beto)

Beto nos remete a uma reflexão sobre a transição que os alunos sofrem quando saem do primeiro para o segundo segmento do Ensino Fundamental. É uma mudança significativa na organização do *espaçotempo* escolar.

No primeiro segmento do Ensino Fundamental, o aluno tem contato com um único professor e desenvolve com ele uma relação mais próxima. O professor e os alunos se conhecem melhor e, ao longo do ano letivo, o primeiro pode buscar estratégias que melhorem o aprendizado de alunos que apresentem dificuldades, como os que têm deficiência intelectual. Salvo generalizações, a organização deste segmento de ensino propicia uma maior flexibilização do currículo e do *espaçotempo* de aprendizagem. Já no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, num intervalo de 50 e 50 minutos os alunos deparam-se com um novo professor na sala, lecionando disciplinas diferentes e com metodologias de trabalho diversas.

Esta é uma realidade que a maioria dos alunos leva algum tempo para se adaptar. No caso de alunos com deficiência intelectual que precisam de uma atenção maior e, por vezes, individualizada, a situação é ainda mais complexa. Esses frequentemente, ficam perdidos e marginalizados dentro de uma sala de aula superlotada e nem sempre organizada.

Os professores levam tempo para identificar e conhecer bem todos os alunos. há situações em que eles nem se dão conta que em sua classe tem algum aluno com deficiência intelectual, o que só acontece no momento da avaliação, quando este aluno não alcança o resultado esperado.

As falas dos alunos denunciam uma realidade do sistema educacional brasileiro: turmas lotadas onde o professor mal consegue conhecer todos os alunos e identificar aqueles que necessitam de uma atenção maior. Nesse ambiente é difícil pensar num ensino que atenda às necessidades específicas dos alunos com deficiência. Ressaltamos que proporcionar isso aos

alunos não é uma dádiva ou favor da escola, mas um dever do sistema educacional e um direito que é garantido a todos. O próprio dilema do professor: dar atenção ao aluno com deficiência que o solicita ou ao restante da turma é uma escolha difícil e injusta de se fazer. Frente aos relatos aqui apresentados, urge que o sistema escolar e o papel da escola na formação e na vida dos alunos com deficiência intelectual seja revisto. Se estes alunos estão avançando para as séries finais da Educação Básica, modificações são necessárias tanto na estrutura do sistema educacional quanto na organização do trabalho pedagógico do professor.

As ações e políticas educacionais têm que evoluir garantindo formação continuada aos professores que atuam no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio capacitando-os a lidar melhor com alunos com deficiência. É preciso que os *espaçostempos* escolares sejam redesenhados para contemplar os diferentes perfis de alunos, e que o apoio educacional especializado seja de acessível a todos que dele necessitem.

__ (...) *Eu achava Química, Física e Matemática difícil. (...) Melhor eu achava Biologia, Português, História, Educação Física e Geografia.*

__ *Por que você gosta mais dessas matérias?*

__ *Por que nós usamos mais, é mais fácil. (...) **As provas do ENEM eu tive que marcar sem falar com ninguém umas que eu achava e ir marcando, aí eu comecei a ler os textos no começo e depois não deu tempo, aí eu fui chutando.**(...) A redação eu fiz sozinho. As 30 linhas sozinho. Escrevi sobre a escola, escrevi que eu queria fazer faculdade, mas não podia porque não tinha dinheiro para pagar, que era muito difícil.*

(Beto)

O relato de Beto denuncia mazelas organizacionais do sistema. Primeiro, nos faz pensar sobre o tempo de aprendizado. O fato dele sempre ficar na sala na hora do recreio para terminar a atividade mostra que os 50 minutos destinados às aulas não são suficientes para que alunos como Beto e outros que, mesmo sem ter nenhum tipo de deficiência, aprendam e façam suas atividades de forma adequada. Sabe-se que alunos com deficiência intelectual frequentemente demandam um tempo maior para aprendizagem que os demais. Além disso, necessitam de suporte e atenção maior do professor.

__ *Não é qualquer pessoa que vai me ensinar e eu vou aprender (...) Eu não consigo entender. Parece que está falando outra língua. Nada entra, pode até entrar, mas sai por aqui [neste momento ela faz um gesto sinalizando que as informações entram por um ouvido e sem pelo outro], não fica.*

(Luci)

Um aspecto significativo nos relatos de Beto e Luci diz respeito à relação com o professor. Ambos contam suas dificuldades em compreender as matérias e fixar os conteúdos. O aluno não aprende pela simples transmissão dos saberes. Na lógica da pedagogia freiriana o ensino se faz com o aluno e não para o aluno. Os relatos sinalizam que, apesar dos discursos em prol de uma educação dialógica e um ensino contextualizado com a realidade dos alunos, a organização pedagógica da escola e a prática docente ainda perpetuam o ensino tradicional e a simples transmissão de conteúdos.

Fica evidente a necessidade de se repensar a organização do espaço escolar. Alguns pesquisadores tem se voltado para o estudo das práticas pedagógicas que são desenvolvidas no contexto da turma comum com os alunos com deficiência. O ensino colaborativo, o trabalho de mediação pedagógica e tutoria entre pares são algumas alternativas para que as dificuldades dos alunos com deficiência em relação aos conteúdos e às metodologias empregadas pelos professores em sua prática sejam superadas.

2.1.3. O papel da escola na história de cada um.

A escola tem um lugar importante na história de cada um dos sujeitos que, de maneira muito particular, expressaram esta relação. As falas ressaltaram a dimensão do espaço físico da escola e seus diferentes ambientes, as atividades que os alunos realizam e suas amizades. A biblioteca, a quadra, o espaço das atividades de técnicas agrícolas e os jardins foram apontados como lugares preferidos.

— *Fala um pouquinho mais da escola pra mim, o que você mais gosta na escola?*

— *Biblioteca e quadra.*

— *É mesmo, fala um pouquinho mais sobre isso. O que você gosta mais na biblioteca?*

— *O jornal, pegar livro, lê...*

— *O que você gosta de ler?*

— *Livro de terror.*

— *É mesmo?*

— *Sobre o Crepúsculo⁴.*

— *Ah, você gosta de ler o Crepúsculo!*

— *É.*

(...)

— *Gosto, handebol.*

(...)

— *Gosto da biblioteca e a quadra e o campo.*

— *O campo?*

⁴*Crepúsculo* é uma série de livros de ficção com histórias sobre vampiros, escrito por Stephenie Meyer, que se transformou em filme.

— *É. Técnicas agrícolas.*
— *Fala um pouquinho sobre isso para mim?*
— *Técnicas Agrícolas, pode fazer... Pode capinar de mão, enche o saquinho... É capina com sacho, enxada.*

(Davi)

Chama atenção no discurso do aluno a sua relação com a leitura. Todos os participantes sabem ler e escrever, embora apresentem alguma dificuldade na organização de frases complexas, na ortografia e ordenação do pensamento. Mas mesmo assim, percebe-se seu interesse em aprender, em exercitar a leitura. Nota-se que o aluno se remete mais à biblioteca e outros espaços do que a sala de aula. Talvez isso ocorra porque nestes ambientes eles sentem-se mais autônomos e podem escolher o que desejam fazer ou ler.

Em sala de aula, com atividades pré-estabelecidas, o aluno geralmente, obedece às determinações do professor. Nem sempre as atividades propostas e a maneira como são direcionadas são atrativas e significativas e, muitas vezes, os alunos com deficiência não conseguem acompanhar as aulas.

Oliveira (2012) comenta que na sociedade em que vivemos, os ritmos biológicos se regulam e se estruturam em detrimento à organização social, então, os homens se submetem até certo ponto, a uma disciplina que relaciona seu relógio fisiológico ao relógio social. Os alunos com deficiência precisam de um tempo diferenciado para o logro da aprendizagem, posto que seus “relógios fisiológicos” funcionam de maneira também diferenciada. Este é um ponto importante de reflexão e recondução do trabalho pedagógico.

3) Considerações

Por muito tempo as pessoas com deficiência não puderam compartilhar o mesmo espaço escolar com as consideradas normais. A partir da década de 90, com a difusão dos princípios da educação inclusiva, começamos a observar uma abertura da escola para receber alunos com deficiência. Reconhecemos que a história de inclusão é tenra, e explica as dificuldades do sistema educacional em lidar com estes alunos ainda hoje.

As políticas inclusivas, embora bastante avançadas do ponto de vista de suas concepções teóricas, na realidade não se traduzem na superação de práticas homogeneizadoras de ensino e organização do *espaçotempo* escolar. As histórias de vida mostram como essa organização é inadequada às necessidades que os alunos com deficiência intelectual apresentam e fica mais evidente quando esses sujeitos avançam para as séries finais do Ensino Fundamental e do Ensino Médio.

A matriz pedagógica da escola tem se mostrado insuficiente aos alunos que não possuem deficiência. Imagine, então, promover a inclusão de pessoas com deficiência nessa mesma matriz que demonstra sua ineficiência pelos altos índices de repetência de evasão e fracasso escolar? As políticas de correção desse mal, como programas de aceleração, por exemplo, não se voltam para a revisão da organização do sistema educacional, pelo contrário, visam recolocar o aluno no mesmo modelo educacional, sem questionar a necessidade de mudança real da escola.

Os alunos que participaram da pesquisa estão num nível de escolaridade em que parte dos professores passaram por cursos de licenciatura sem sequer discutir sobre a temática da inclusão. Os professores não possuem uma formação adequada e nem participam de uma política de formação continuada que dê a eles subsídios para trabalhar com esses sujeitos. Por isso, é um equívoco de nossa parte acreditar que o fato de ter os alunos com deficiência na escola significa a efetividade da proposta de inclusão.

A não adaptação dos alunos à lógica de organização da escola reforçam as histórias de fracasso e evasão escolar, comum entre as pessoas com deficiência. Na perspectiva de um ensino e de uma escola inclusivos a estrutura de organização dos *espaçostempos* escolares precisa sofrer modificações para favorecer o desenvolvimento de todos os alunos, com ou sem deficiência.

Cabe questionarmos se houve mudanças e avanços significativos no processo de inclusão e escolarização das pessoas com deficiência. Se as práticas pedagógicas realizadas na escola em relação aos alunos com deficiência estão contribuindo para que os mesmos construam conhecimento e exercitem sua autonomia? Certamente, este artigo não tem como responder a essas indagações. Não obstante, os relatos dos sujeitos dizem muito sobre suas vidas, a escola e sua relação com os saberes formalmente ensinados nos currículos prescritos. É mais, apontam caminhos para atuação da escola e dos professores que possibilitariam um melhor desenvolvimento cognitivo, cultural e social desses alunos. Sabemos que isso é um desafio para as escolas, mas, por outro lado, não podemos continuar negligenciando a constatação de que se as práticas pedagógicas em relação às pessoas com deficiência intelectual não forem repensadas e ressignificadas, continuaremos promovendo a negação desses alunos como sujeitos da educação e protagonistas de suas próprias histórias.

Referências Bibliográficas

ANTUNES, K. C. V. *História de Vida de Alunos com Deficiência Intelectual: percurso escolar e a constituição do Sujeito*. 154f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Faculdade de Educação. 2012.

_____. *Educação Inclusiva e acessibilidade: o espaço escolar em questão*. Rio de Janeiro: PUBLIT, 2007.

BARROSO, J. Factores organizacionais da Exclusão Escolar a Inclusão exclusiva. In Rodrigues, D. (Org) *Perspectivas sobre a inclusão: da Educação à Sociedade*. Porto, Portugal: Porto Editora: 2003.

CORREIA, T.S.L. Tempos das escolas, tempos dos escolares. Em L.P.Marques; S.S.Monteiro; C.E.A. Oliveira (Orgs). *Tempos: Movimentos experienciados* (pp. 125-153). Editora UFJF, 2012.

FOUCAULT, M. *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*. 24º ed. Petrópolis: Vozes, 2001.

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

OLIVEIRA, C.E.A. Escrita das noções de tempo. Em L.P.Marques; S.S.Monteiro; C.E.A. Oliveira (Orgs). *Tempos: Movimentos experienciados* (pp. 21-47). Editora UFJF, 2012.

PADILHA, A. M. L. *A constituição do sujeito simbólico: para além dos limites impostos à deficiência mental*. XXIV Reunião Anual da ANPED. Caxambú. 2001.

_____. *Possibilidade de Histórias ao contrário: como desencaminhar um aluno da classe especial*. 3ª edição revista e ampliada. Editora Plexus, São Paulo, 2004.

RODRIGUES, D. *Educação e diferença: valores e práticas para uma educação inclusiva*. Porto. Portugal: Porto Editora, 2001.