

Ensinar ou Socializar: Dilemas no Processo de Escolarização de Estudantes Público-Alvo da Educação Especial Inseridos no Ensino Médio

*Heloiza Iracema Luckow**

*Aliciene Fusca Machado Cordeiro***

Resumo

O artigo discute questões concernentes ao acesso, permanência e aprendizagem de conteúdos historicamente constituídos para estudantes marcados por uma história de segregação. Tendo como referencial teórico o materialismo histórico dialético, problematizam-se os sentidos atribuídos por famílias e professores à função da escola no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial inseridos no ensino médio. Para tanto, foram entrevistadas três famílias de estudantes público-alvo da educação especial que frequentam o ensino médio e professores envolvidos em seu processo de escolarização. Os dados, analisados a partir da análise de conteúdo (FRANCO, 2003), indicaram que quando se trata de estudantes com algum histórico de diagnóstico de deficiência ou transtorno a escola torna-se prioritariamente lugar de convivência e integração. Evidenciou-se que a apropriação dos conteúdos acadêmicos tem aparecido em segundo plano, de modo que quanto maior a dificuldade de lidar com o estudante, devido a inúmeros fatores, maior a tendência a limitar a função da escola à socialização.

Palavras-chave: ensino médio; educação especial; família.

1 Universidade da Região de Joinville. Joinville, Santa Catarina, Brasil. E-mail: helo_luckow@hotmail.com.
Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-5541-1382>

2 Universidade da Região de Joinville. Joinville, Santa Catarina, Brasil. E-mail: aliciene_machado@hotmail.com.
Orcid: <http://orcid.org/0000-0001-6778-5285>

Teach or socialize: dilemmas in the schooling process for target students of special education into high school education system

Abstract

This article discusses topics regarding to the access, permanence and learning process of contents historically constituted for students branded with a history of segregation. Having as a theoretical reference the dialectical historical materialism, the meaning attributed by families and teachers to the school function in the schooling process of the students target of special education in high school are problematized. To do so, three families of students corresponding to the target segment, attending high school and the teachers involved in their schooling process were interviewed. The data, analyzed from the content analysis (Franco, 2003), tells that when it comes to students with some history of diagnosis of disability or disorder, school becomes a priority place for socialization and integration. It is evident that the absorption of academic contents appears to be in a second layer, so the greater the difficulty of dealing with the student due to innumerable factors, the greater the tendency to limit the function of the school to socialization.

Keywords: high school; special education; family.

Enseñar o sociabilizar: dilemas en el proceso de escolarización de estudiantes objetivo de educación especial inseridos en la enseñanza media

Resumen

El artículo discute cuestiones al respecto del acceso, permanencia y aprendizaje de contenidos históricamente constituidos para estudiantes marcados por una historia de segregación. Teniendo como referencia teórica el materialismo histórico dialéctico, se problematiza el sentido atribuido por familias y maestros a la función de la escuela en el proceso de escolarización de los estudiantes objetivo de la educación especial insertados en la enseñanza media. Para ello, se entrevistaron tres familias de estudiantes-objetivo de educación especial que frecuentan la enseñanza media y los maestros involucrados en su proceso de escolarización. Los datos, analizados a partir del análisis de contenido (Franco, 2003), indicaron que cuando se trata de estudiantes con algún historial de diagnóstico de discapacidad o trastorno, la escuela se torna prioritariamente lugar de socialización e integración. Se evidenció que la apropiación de los contenidos académicos aparece en segundo plano, de tal manera que cuanto mayor la dificultad de lidiar con el estudiante, debido a innumerables factores, mayor la tendencia a limitar la función de la escuela a la socialización.

Palabras-clave: enseñanza media; educación especial; familia.



Introdução

Nos últimos anos, a universalização do acesso à educação tem atravessado mais intensamente dois aspectos abordados neste trabalho: a etapa e a modalidade de ensino pesquisadas, ou seja, o ensino médio e a educação especial. Etapa e modalidade marcadas intensamente por interesses hegemônicos. A democratização do acesso à educação, ao mesmo tempo em que tem garantido o acesso e permanência de estudantes que antes não ultrapassavam os muros da escola, revela seu caráter excludente ao destinar a esses estudantes uma escola diferente do que aquela reservada à classe economicamente favorecida. Dito de outro modo, os estudantes conseguiram adentrar a escola mediante restrições ideologicamente impostas: a escola do conhecimento para uns e a escola da socialização¹ para outros (LIBÂNEO, 2012).

Ao se tratar de estudantes público-alvo da educação especial, as barreiras que se impõe entre o estudante e o conhecimento são marcadas por uma concepção de deficiência e/ou transtorno que, muitas vezes, limita suas possibilidades de aprendizagem e desenvolvimento. Uma concepção naturalizante que reduz a pessoa à uma condição biológica e que transmuta uma condição constituída histórico e culturalmente em um problema individual. Tal concepção é duplamente cruel, primeiramente por reservar ao estudante uma condição segregada e em segundo lugar por considerar que essa condição não pode ser transformada.

Neste sentido, ao investigar questões relacionadas às “diferenças significativas” (AMARAL, 1998) presentes no contexto educacional, torna-se importante considerar os indivíduos que fazem parte das relações constituídas no processo de escolarização dos estudantes e que significam a condição das pessoas e sua posição social. Desse modo, buscando compreender os sentidos atribuídos por famílias e professores à função da escola no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial² inseridos no ensino médio, este artigo apresenta-se em três seções, além da introdução e considerações finais: inicialmente faz-se um diálogo com a teoria; em seguida aponta-se o percurso metodológico caminhado nesta pesquisa; e, por último, discutem-se problematizações reveladas pela análise dos dados.

Fundamentação teórica

Ao compreender a universalização do acesso à educação permeada pelas relações sociais de uma sociedade de classes, marcada pela contradição e movida principalmente por interesses econômicos das classes dominantes, entende-se que as elites brasileiras nunca tiveram um real compromisso com a democratização da educação. Mais do que

1 De acordo com Libâneo (2012, p. 23) para alguns estudantes “a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade”. Desse modo, o sentido de socialização utilizado no artigo corresponde ao fato do acesso do estudante público-alvo da educação especial limitar-se, por vezes, à mera convivência com outros estudantes e com os atores envolvidos no processo de escolarização, de modo que o conteúdo escolar é relegado à segundo plano.

2 No estado no qual se realiza o presente estudo, a Educação Especial é a modalidade de ensino responsável pelo atendimento às Pessoas com Deficiência, Transtorno do Espectro Autista, Transtorno de Déficit de Atenção/Hiperatividade (TDAH) e Altas Habilidades/Superdotação (Santa Catarina, 2009).



ampliar o acesso e aumento do número de matrículas, faz-se necessário garantir o acesso ao conhecimento historicamente acumulado, de modo a alcançar de fato a democratização do ensino.

Sem a intenção de negar a ampliação do acesso à educação, problematizam-se aqui contrapontos ao discurso da universalização do ensino obrigatório e da escola acolhendo a diversidade. Identifica-se por trás desse discurso, aparentemente universal, um caráter excludente que atende interesses de grupos privilegiados em detrimento das necessidades da maioria da população. Conforme apontado por Libâneo (2012, p. 23):

Constata-se, assim, que, com apoio em premissas pedagógicas humanistas por trás das quais estão critérios econômicos, formulou-se uma escola de respeito às diferenças sociais e culturais, às diferenças psicológicas de ritmo de aprendizagem, de flexibilização das práticas de avaliação escolar – tudo em nome da educação inclusiva. Não é que tais aspectos não devessem ser considerados; o problema está na distorção dos objetivos da escola, ou seja, a função de socialização passa a ter apenas o sentido de convivência, de compartilhamento cultural, de práticas de valores sociais, em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade.

Desse modo, apesar de avanços importantes, ao considerar a significativa quantidade de jovens que permanecem fora da escola, bem como os índices de insucesso (evasão e reprovação), revela-se ainda um precário processo de universalização, em especial no ensino médio. Assim, o retrato de uma escola que não tem garantido plenamente os direitos dos estudantes se estende na constituição da escola brasileira, contudo, revela-se que é nesta etapa de ensino “que esta dívida se explicita de forma mais perversa, a qual se constitui numa forte mediação na negação da cidadania efetiva à grande maioria dos jovens brasileiros” (FRIGOTTO, CIAVATTA e RAMOS, 2005, p. 07).

Krawczyk (2011) aponta que políticas de expansão do ensino médio têm marcado as últimas décadas, no entanto isso ocorre não somente em resposta aos anseios das classes populares por mais escolarização, mas também à exigência de que o país possa tornar-se internacionalmente mais competitivo. Nesse sentido, com esse precário pano de fundo, ao se tratar da matrícula do estudante público-alvo da educação especial no ensino médio, o retrato brasileiro torna-se ainda mais preocupante.

Discute-se aqui a escolarização daquele que tem seu acesso duplamente dificultado. Conforme Meletti e Bueno (2011, p. 131), “se uma pequena parcela da população de jovens tem acesso e permanência no ensino médio no País, isso se agrava consideravelmente se a condição de deficiência, qualquer que seja ela, está presente”. Apesar das conquistas nas últimas décadas, percebe-se uma marca histórica de segregação que caracteriza o indivíduo a partir de sua diferença, que é, sobretudo, significada histórica e culturalmente como falta.

Nesse sentido, o estudante público-alvo da educação especial ainda ocupa um lugar segregado na escola, de modo que pesquisas têm revelado que a eles têm sido garantido o acesso e a permanência no ambiente escolar, mas não a apropriação do conhecimento historicamente acumulado, dito de outro modo, muitos estudantes ainda estão excluídos dos processos educacionais, não tanto no acesso à escola, mas sim no acesso ao conteúdo escolarizado (OLIVEIRA, 2007; BARROS, 2008; CRUZ, 2011; ZARDO, 2015).

Desse modo, os baixos índices de aprendizagem denunciam que, por trás de um discurso de igualdade de direitos que sustenta a universalização do ensino obrigatório, a educação tem sido instrumento de legitimação da seletividade social (BUENO, 2011). Por meio de uma lógica homogeneizante, característica do processo produtivo capitalista, considera-se que as diferenças entre as formas e os tempos de aprender são limitações pessoais, derivadas de uma deficiência ou das diferenças individuais, de origem orgânica ou familiar.

Isto porque, com base em uma concepção naturalizante e reducionista de aprendizagem e desenvolvimento, a pessoa com uma deficiência ou transtorno foi por muito tempo estigmatizada em suas condições e possibilidades de atuar no mundo. Contrapondo-se a essa visão, a partir da perspectiva teórica adotada neste trabalho evidencia-se que a deficiência não se restringe a manifestações orgânicas, ela é constituída, sobretudo, na relação com o meio e com os outros, é construída pelas dimensões sociais, históricas e culturais (MELETTI e BUENO, 2011).

Nesse sentido, de acordo com Vigotski (1997, p. 26), “na medida em que o desenvolvimento orgânico se realiza em um meio cultural, vai se transformando em um processo biológico historicamente condicionado³” (tradução livre)⁴. Vigotski (1997) aponta que as particularidades da pessoa com deficiência têm sustentação mais no meio social - que as entende como desvio - do que em suas condições biológicas. Assim, o fundamental não é a condição de deficiência, mas os significados imputados socialmente a ela e dos obstáculos decorrentes:

A cultura da humanidade se criou em condições de certa estabilidade e constância do tipo biológico humano. Por isso suas ferramentas materiais e de adaptação, seus aparatos e instituições sociopsicológicas estão calculados para uma organização psicofisiológica normal. A utilização destes instrumentos e aparatos pressupõe, como premissa obrigatória, a existência do intelecto, dos órgãos e das funções próprias do homem⁵ (VIGOTSKI, 1997, 27).

Nesse meio sustentado por padrões ideologicamente construídos, as pessoas são estigmatizadas quando sua condição é diferente do padrão considerado normal em determinado contexto histórico e cultural. Assim à condição de deficiência é dado um significado de desvio e as pessoas estigmatizadas passam a ser reduzidas a uma condição orgânica, são coisificadas, desumanizadas. Conforme Meletti (2006, p. 18), uma vez que “o indivíduo é transformado em sua própria diferença, passa a ser reconhecido unicamente em função desta e sua deficiência passa a ser seu único atributo, com uma carga social de desvantagem e descrédito”.

3 En la medida en que el desarrollo orgánico se realiza en un medio cultural, se va transformando en un proceso biológico históricamente condicionado.

4 Com o objetivo de que o leitor tenha acesso aos excertos originais traduzidos para o português neste trabalho, ao longo do texto constarão em nota de rodapé as citações literais em língua estrangeira.

5 La cultura de la humanidad se creó en condiciones de cierta estabilidad y constancia del tipo biológico humano. Por eso sus herramientas materiales y de adaptación, sus aparatos e instituciones socio-psicológicos están calculadas para una organización psicofisiológica normal. La utilización de estos instrumentos y aparatos presupone, como premisa obligatoria, la existencia del intelecto, los órganos y las funciones propias del hombre.



Conceber a pessoa reduzida à condição de deficiência limita suas potencialidades de desenvolvimento, por isso concorda-se com Vigotski (1997) que não se deve limitar a educação a uma característica específica da pessoa, mas é preciso considerar a pessoa em sua totalidade, em direção de suas possibilidades. Nesse sentido, Vigotski (1997, p. 78) aponta que “é inconcebível que até agora uma ideia tão simples não se tenha incorporado como verdade elementar à ciência e à prática; que ainda hoje a educação se oriente em seus 9/10 para a doença e não para a saúde⁶”.

Independentemente das condições biológicas, há que se considerar a importância da aprendizagem no desenvolvimento humano. Nesse sentido, Vigotski (1997) aponta que a pessoa não é constituída somente pela falta, pela limitação, de modo que seu desenvolvimento é dinâmico e elabora, a partir da relação com o meio, novos caminhos. Seguindo a perspectiva do autor, não se trata aqui de negar a deficiência ou a constituição biológica, mas de não compreendê-la como determinante no desenvolvimento, ou seja, de considerar um desenvolvimento em tempos e formas diferenciados do padrão tido como normal. A partir dessa concepção, todas as pessoas têm direito à educação, pois este é o único caminho que “resulta capaz de recriar as funções faltantes ali onde não existe a causa da insuficiência biológica⁷” (VIGOTSKI, 1997, 247).

Nesse sentido, neste estudo busca-se superar compreensões reducionistas e culpabilizantes. Defende-se que quanto mais amplo o acesso e a oferta de recursos, mais se ampliam as possibilidades de constituição humana por meio da aprendizagem, de modo que a inclusão dos estudantes público-alvo da educação especial na escola não deve se limitar a seu acesso e permanência. Desse modo, busca-se, neste estudo, compreender os sentidos atribuídos por famílias e professores à função da escola no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial inseridos no ensino médio.

Percurso metodológico

Para o desenvolvimento desta pesquisa, adotou-se como base teórica a Psicologia Histórico-Cultural, que se fundamenta no materialismo histórico-dialético. Nessa perspectiva, Vigotski assumiu uma concepção marxista de ser humano, de sociedade e de história, no qual o homem é compreendido como um ser ativo, social e histórico. Assim, o homem se constitui na relação dialética com o meio, é marcado por uma cultura, e compreende-se que ao modificar a realidade é ao mesmo tempo transformado por ela.

Desse modo, assumir essa perspectiva teórica é compreender que a relação entre a natureza e a cultura é permeada pela história; é entender a história e os contornos do social e do cultural como fatores essenciais na tentativa de apreender o mundo para além da sua aparência – em sua essência (SIRGADO, 2000). É importante considerar que a essência do fenômeno, a apreensão da realidade, não ocorre de forma imediata por meio da realidade mais aparente, de forma que se denota o destaque da mediação

6 Es inconcebible que hasta ahora una idea tan simple no se haya incorporado como verdad elemental a la ciencia y la práctica; que aún hoy la educación se oriente en sus 9/10 a la enfermedad y no a la salud.

7 Resulta capaz de recriar las funciones faltantes allí donde no existe la causa de la insuficiencia biológica.

nessa abordagem teórica de tal maneira que a apreensão do real, do concreto, ocorre de maneira mediatizada (DUARTE, 2000).

Desse modo, o fenômeno estudado, por ser configurado na relação entre o homem e o mundo, poderá ser compreendido a partir de suas articulações, não sendo possível apreendê-lo de forma isolada, descolado da realidade social, cultural e econômica. Nesta perspectiva teórica, ao buscar compreender os sentidos atribuídos por famílias e professores à função da escola no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial inseridos no ensino médio é necessário considerar que a constituição das famílias e dos professores, suas vivências e suas relações ocorrem a partir de um processo dialético com o contexto no qual estão inseridas. Em outras palavras, não se trata de um objeto estático ou naturalmente estabelecido, mas de famílias e professores que transformam e são transformados a partir de vivências que ocorrem na relação com o contexto histórico e cultural ao qual pertencem, qual seja, uma sociedade capitalista, predominantemente individualista, competitiva e excludente.

Ao refletir sobre os aspectos pensados para alcançar a essência do objeto da presente pesquisa o critério de escolha dos participantes foi que as famílias tivessem seus filhos acompanhados por uma segunda professora de turma⁸. Além disso, de modo a ampliar a compreensão do objeto de estudo da presente pesquisa, buscou-se também a participação dos professores envolvidos no processo de escolarização dos estudantes: professoras de língua portuguesa e matemática⁹, segunda professora e professora do AEE, caso o estudante frequentasse a sala do AEE.

Desse modo, a coleta de dados foi realizada a partir de entrevistas com famílias e professores de três estudantes. As entrevistas ocorreram após a aceitação do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos, por meio do Parecer de aprovação nº 1.640.745 de 18/07/2016. Assim, ao considerar os princípios éticos da pesquisa, os participantes foram convidados a contribuir com este estudo de forma voluntária e, com sua anuência, as entrevistas foram gravadas em áudio e posteriormente transcritas na íntegra, preservando-se o seu anonimato.

A família de Luiz¹⁰ foi representada pela mãe do estudante, que com o diagnóstico de hemiplegia aos 17 anos cursava o segundo ano do Ensino Médio; a entrevista com a família da Lúcia e da Emília, irmãs gêmeas, ocorreu com a mãe das estudantes, ambas com diagnóstico de deficiência intelectual, e aos 17 anos frequentavam o segundo ano do Ensino Médio; por último, na família de Adriana, participaram da entrevista o pai, a mãe e a própria estudante, que com o diagnóstico de Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade (TDAH), aos 16 anos frequentava o primeiro ano do Ensino Médio.

8 Conforme Lei nº 17.143, de 15 de maio de 2017, em seu Art. 2º entende-se como Segundo Professor de Turma o profissional da área de educação especial que acompanha e atua em conjunto com o professor titular em sala de aula, a fim de atender aos alunos com deficiência matriculados nas etapas e modalidade da educação básica regular das escolas públicas do Estado de Santa Catarina. § 2º Nos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, cabe ao Segundo Professor de Turma, devidamente habilitado em educação especial, apoiar, em função de seu conhecimento específico, o professor regente no desenvolvimento das atividades pedagógicas.

9 Em relação aos professores de sala comum, esta pesquisa limitou-se apenas aos professores de língua portuguesa e de matemática por compreender que são estes os que possuem mais horas/aula semanais, portanto os que convivem mais tempo com os estudantes.

10 Serão adotados nomes fictícios para se referir aos participantes da pesquisa.



Visualiza-se no quadro a seguir os professores participantes da pesquisa correspondentes a cada estudante.

Quadro 1: Professores Participantes da Pesquisa

| Estudante | Professores |
|----------------|--|
| Luiz | - Segunda professora; - Professora de língua portuguesa; - Professor de matemática. |
| Lúcia e Emília | - Segunda professora; - Professora do AEE; - Professora de língua portuguesa; - Professora de matemática. |
| Adriana | - Segunda professora; - Professora do AEE; - Professora de matemática. |

Fonte: Primária.

Ao utilizar a entrevista a partir da perspectiva teórica adotada nesta pesquisa, entende-se a marca da dimensão social, evidente na comunicação dialogada. Nesse sentido, o diálogo, conforme Vigotski (2001, p. 327), “prevê a possibilidade de expressão imediata e sem premeditação. O diálogo é uma linguagem composta de réplicas, é uma cadeia de reações¹¹”. Desse modo, os dados obtidos não são vistos como meras respostas a perguntas previamente elaboradas, representam sentidos e significados dos participantes em relação à temática abordada, em um determinado contexto social, considerado na análise dos dados.

Nesse sentido, entende-se que a análise de conteúdo é a teoria que contribui para o procedimento de análise dos dados de acordo com os propósitos da presente pesquisa. A análise de conteúdo se caracteriza por entender a linguagem “como uma construção real de toda a sociedade e como expressão da existência humana que, em diferentes momentos históricos, elabora e desenvolve representações sociais no dinamismo interacional que se estabelece entre linguagem, pensamento e ação” (FRANCO, 2003, p. 14).

Assim, é possível compreender que a mensagem, necessariamente, expressa um significado e um sentido, que não podem ser considerados como atos isolados, pois as relações em que se vincula a mensagem estão relacionadas às condições contextuais de seus produtores (FRANCO, 2003). As condições de produção/recepção da fala, ou seja, suas variáveis inferidas, de acordo com Bardin (1997), são indicadores de que o indivíduo é permeado por componentes ideológicos, marcado pela evolução histórica da humanidade, pelas situações econômicas e condições sociais nas quais expressa a sua existência.

Ao valorizar as percepções pessoais e interpretar o particular como parte da totalidade social, a fim de identificar os sentidos no discurso de cada um dos participantes, após transcrição foi realizada a leitura de todas as entrevistas, buscando identificar semelhanças, diferenças e ausências nas expressões utilizadas pelas famílias e professoras. Desse modo, os dados foram analisados a partir de duas categorias de análise que se interligam e se constituem: o caráter secundário da apropriação dos conteúdos escolares no pro-

¹¹ Prevê la posibilidad de expresión inmediata y no premeditada. El diálogo es un lenguaje compuesto de réplicas, es una cadena de reacciones.

cesso de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial; e atividades e ações diferenciadas para os estudantes público-alvo da educação especial. Assim, dado o exposto, a seguir será apresentada a análise e discussão dos resultados considerando o objetivo da pesquisa de compreender os sentidos atribuídos por famílias e professores à função da escola no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial inseridos no ensino médio.

Análise e discussão dos dados

O caráter secundário da apropriação dos conteúdos escolares no processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial

A partir da perspectiva teórica adotada neste trabalho entende-se que a escola é a responsável, prioritariamente, por tornar acessível o conhecimento sistematizado historicamente, de modo a propiciar aos estudantes a apropriação de conceitos científicos culturalmente acumulados que não estão associados às suas vivências cotidianas (SAVIANI, 2012). O aprendizado escolar, caracterizado por seus conteúdos específicos e atividades sistemáticas desenvolve no estudante modalidades de pensamentos mais elaboradas e introduz elementos novos em seu desenvolvimento.

Contudo, o que se evidencia por meio dos discursos dos participantes desta pesquisa, é que quanto mais as características do indivíduo se colocam desafiadoras ao processo de ensino, mais os conteúdos escolares são relegados à segundo plano. Assim, as falas dos professores e das famílias pesquisadas, no que diz respeito à função da escola para o estudante público-alvo da educação especial, corroboram com o estudo de Carvalho (2010) em que se constatou que a importância da escola está em que o estudante sintam-se feliz e aceito no convívio escolar; bem como com o estudo de Barros e Caiado (2010), em que se denuncia a função de convivência em detrimento da apropriação dos conteúdos escolares. De formas diferentes, como veremos a seguir, o sentido atribuído à função da escola pelos participantes desta pesquisa, tem como objetivo a convivência.

Inicialmente apresenta-se a importância de “acolher”, “integrar” e “incluir”, de modo que os conteúdos escolares ganham um caráter secundário:

Não significa que ele tenha que ter o mesmo aprendizado, mas ele tem que estar integrado com todos os participantes da turma, é uma forma de integrar o aluno com participação especial (PM/Luiz¹²).

Eu acho que a função da escola primeiramente é integrar eles na sociedade, é integrar eles assim no convívio com outras pessoas da mesma idade [...] o papel da escola é muito importante porque ele se sente igual a todo mundo, é papel do cidadão, ele tem direito como qualquer um, então a escola, a nossa escola acolhe muito bem, e os nossos alunos, eles também acolhem bem (LP/Luiz).

Que o aluno se sinta incluso na sociedade, dentro da sociedade mesmo, junto com os outros alunos, na questão de inclusão porque de ensino aprendizagem, o aluno,

12 Ao longo do texto serão utilizadas as seguintes identificações para os professores: Professor/professora de Língua Portuguesa = PLP/nome do estudante; Professor/professora de Matemática = PM/nome do estudante; Professora do AEE = PAEE/nome do estudante; Segunda Professora = SP/nome do estudante.



ele vai ter as limitações dele, mas ele vai se sentir incluso na sala junto com os demais assim (SP/Luiz).

Em nível de socialização essas crianças tem que estar mesmo na escola, tem que estar inserida (SP/Lúcia e Emília).

Tu passava e elas baixavam o olho, não cumprimentavam, agora elas cumprimentam [...] é visível isso nos conselhos, toda vez que a gente chega no conselho a gente fala que é visível a evolução das meninas (LP/Lúcia e Emília).

A gente tinha aluno que nas atividades da vida diária, assim, pegar uma fila pra ir para o lanche, ou se sentar numa mesa, não tinha o hábito [...] então eu acho que nessas questões da vida diária a escola contribui com maior eficiência, sabe? (PAEE/Lúcia e Emília).

Assim, atribui-se à função da escola o sentido de “acolhimento”, “integração¹³”, “inclusão”, e de “evolução” comportamental em detrimento do conteúdo escolarizado. Diante disso, é necessário destacar que para além de acolher e integrar o estudante, cabe à escola organizar intencionalmente o conteúdo escolar de maneira que todos os estudantes se apropriem da cultura historicamente acumulada. Seja qual for a condição do estudante, a ação de ensinar não deve ser ignorada, uma vez que tal ação é o que distingue a função da escola da função de outras instituições e grupos que compõe a constituição da pessoa. Não se está aqui negando a importância de acolher, integrar e incluir, ou enfim, socializar. A socialização é importante e deve fazer parte dos objetivos da educação, mas não a socialização que se limita à convivência em detrimento do acesso à cultura e à ciência acumuladas pela humanidade. Assim, entende-se que os discursos dos professores reforçam o fato apontado por Ficagna e Pieczkowski, (2017, p. 11175):

Ao mesmo tempo em que as discussões acerca da inclusão são intensas e crescentes no atual debate da política educacional, a preocupação parece estar mais em fortalecer o movimento de inclusão dos estudantes da educação especial (de manter todos incluídos, de gerenciar os riscos da exclusão) na escola regular do que discutir a função da escola, qual seja, o ensino e a aprendizagem dos sujeitos que a ela tem acesso e dela fazem parte.

O que se discute é que a intencionalidade da educação não pode ter essas atuações com um fim em si mesmas. Sentir-se acolhido, integrado, incluso é, de fato, importante e compõe também a função da escola. No entanto, Bueno (2013, p. 12) elucida que “os alunos com deficiência passam a ter o direito de se inserir nas escolares regulares, mas continuam não se apropriando de praticamente nada do conteúdo desenvolvido nas escolas”, isso porque priorizar a socialização e relegar o conteúdo escolar a segundo plano abre a possibilidade do que o autor chama de uma “massa de mal escolarizados”. Assim, revela-se que os estudantes e suas famílias têm suas histórias marcadas por uma “inclusão perversa” (SAWAIA, 2014).

13 O conceito de integração merece ser destacado, uma vez que conforme Ficagna (2017) foi importante para fortalecer a luta contra a exclusão social da qual as pessoas com alguma deficiência foram submetidas por séculos. No entanto o termo localiza a deficiência na pessoa, que deve adequar-se a um sistema, ou seja, pressupõe que “os estudantes, uma vez integrados na escola, deveriam se adequar a ela, e aprenderiam normalmente, assim como os estudantes que não apresentam deficiência” (FICAGNA, 2017, p. 77).

A mãe da Lúcia e da Emília ressalta o caráter de socialização da escola: “*teve um ano assim que pegaram uma professora que tudo que a turma da sala ia fazer ela incluía elas junto, nem que não falasse nada, mas pelo menos elas estavam participando no grupo*”. Ao mesmo tempo, Graça relata que “*o ano passado elas pegaram uma professora que ela queria que elas aprendessem a ler e escrever, não que participassem das coisas, daí isso também atrasou muito elas, elas ficaram bem mais pior*”. O discurso de Graça e a história da Lúcia e da Emília apontam especialmente para uma incompatibilidade no processo de escolarização da pessoa com uma diferença significativa, no qual é necessário escolher estar com a sala ou aprender conteúdos escolarizados, o que denuncia uma perspectiva segregada de educação especial, que “*não pressupõe que os alunos se envolvam com um ensino propriamente pensado em termos da apropriação dos conteúdos escolares*” (GARCIA, 2013, p. 110).

Os dados apontam que os estudantes das famílias pesquisadas não têm acesso à mesma escola que outros estudantes. A eles é destinada primordialmente a escola da socialização e não a escola do conhecimento (LIBÂNEO, 2012). Denuncia-se que desconsiderar o acesso ao conhecimento para alguns é assumir que alguns têm condições privilegiadas de pertencer, efetivamente, ao universo escolar, é revelar que a universalização da educação básica não tem garantido a todos a mesma educação. Assim, o que se busca problematizar é que “*a possibilidade de inclusão fica ainda mais distante se os professores assumirem a ideia de que os alunos com deficiência estão na classe comum com o objetivo apenas da ‘socialização’, e que o desempenho escolar pode ser desprezado*” (BARROS e CAIADO, 2010, p. 151).

Na história de Adriana, o sentido atribuído à função da escola por sua família e seus professores constitui-se em um sentido que se aproxima mais da apropriação dos conteúdos escolares, ao ensino. De acordo com a mãe de Adriana, a escola “*tá lá pra ensinar o conteúdo que vai pra vida inteira [...] a gente precisa ter o conteúdo, a gente precisa ter um conhecimento*”. Com uma compreensão aproximada da família de Adriana, SP/ Adriana defende que a função da escola vai além da socialização. Para ela “*a função da escola é inserir ele também, como cidadão, orientar em tudo, ele tendo ou não capacidade mental pra isso, a função da escola é dizer ‘você vai sair daqui apto’*”. Apto para ter autonomia em suas decisões, apto “*se não for pra uma faculdade vai ser pro mercado de trabalho, vai ser, é pra vida isso... a escola tem que direcionar pra isso, pra que ele consiga, pra individualidade dele*”.

Os diferentes sentidos na história desses estudantes denotam que quanto menor a diferença significativa, maior a possibilidade de que o estudante tenha acesso aos conteúdos escolares, não pela deficiência em si, mas pela posição social em que se constitui a deficiência ou transtorno. Dito de outro modo, ao considerar que os planos natural e cultural presentificam-se em uma relação dialética, a condição do estudante não estará tanto em relação à gravidade de sua deficiência, mas à sua posição social. Nesse sentido, de acordo com Vigotski (1997, 198), a diferença não somente modifica a relação do homem com o meio, mas também sua relação com as pessoas, de modo que “*todos os vínculos com as pessoas, todos os momentos que determinam o lugar do homem no*



ambiente social, seu papel e seu destino como participante da vida, todas as funções de seu ser se reestruturam¹⁴.

Atividades e ações diferenciadas para os estudantes público-alvo da educação especial

Tendo em vista que a escola que Luiz frequenta desde o início de 2016 tem o Ensino Médio Inovador, Léia relata que o filho está envolvido em atividades pelas quais nunca havia demonstrado curiosidade: “**música**, coisa que ele não se interessava antes, então eu estou gostando, sabe? E a parte de **cultura, teatro**, essas coisas assim, ele tá vindo bem empolgado, então **esse ano a escola na vida dele está tendo um diferencial**”.

Desse modo, atividades como fazer teatro e aprender música tornam-se ferramentas importantes para o aprendizado e desenvolvimento da pessoa. A psicologia histórico-cultural entende que a arte está em permanente relação com a realidade objetiva. Dito de outro modo, ao ser compreendida como mediadora entre a pessoa e a cultura, amplia a visão de mundo e torna-se, portanto, intrinsecamente ligada à vida. Barroco e Superti (2014) apontam que a arte é capaz de provocar alterações no psiquismo das pessoas, propiciando uma nova organização psíquica. Nesse sentido, “a arte encontra-se em condição de síntese entre o biológico e o cultural, contendo em si o conjunto das características humanas mais complexas, construído ao longo da história por meio do trabalho e da atividade” (BARROCO e SUPERTI, 2014, p. 23).

Assim, a arte é entendida também como ferramenta para promover desenvolvimento, uma vez que na interação com a arte funções psicológicas superiores¹⁵ são formadas e desenvolvidas (BARROCO e SUPERTI, 2014). No entanto, há que se atentar para que essas atividades, quando direcionadas aos estudantes público-alvo da educação especial, não tenham como objetivo a mera interação e convivência com outras pessoas. No caso de Lúcia e Emília, SP/Lúcia e Emília relata que as estudantes participam de atividades como teatro e dança, porém “no concreto, escrever, contar, escrever alguma coisa, está bem complicado”. Assim, apesar de atribuir importância para a socialização e para as atividades artísticas, reconhece que a função primeira da escola não está sendo alcançada: “tu vê progresso em outras áreas, mas parece que ainda falta, realmente falta, pra mim falta o principal, que eu queria que elas lessem, escrevessem, pelo menos o básico né?!”

A inquietação da professora aponta para a principal lacuna no processo de escolarização das irmãs, uma vez que, conforme apontado por Barroco (2011), a aprendizagem da leitura, da escrita e do cálculo não tem um fim em si mesma, mas são, principalmente, conteúdos que movimentam o desenvolvimento. Nesse sentido, esses conteúdos tornam-se fundamentais no processo de escolarização, “pois se constituíram como meios

14 Todos los vínculos con las personas, todos los momentos que determinan el lugar del hombre en el ambiente social, su papel y su destino como participe de la vida, todas las funciones de su ser social se reestructuran.

15 As funções psicológicas superiores - pensamento lógico, memória consciente, atenção voluntária, memorização, planejamento, vontade - essenciais para a pessoa se inserir no mundo, tem origem social, ou seja, são funções que passam a existir no indivíduo a partir da sua relação com o meio. Essas funções, conforme Prestes (2010, p. 36). “não se apresentam prontas ao nascer. Elas formam-se durante a vida como resultado da apreensão da experiência social acumulada pelas gerações precedentes, ao dominarem-se os recursos de comunicação e de produção intelectual (antes de mais nada, por meio da fala), que são elaborados e cultivados pela sociedade”.

ou ferramentas/instrumentos para o domínio do homem sobre o mundo natural e para o desenvolvimento das características propriamente humanas, como o pensamento e a linguagem verbais” (BARROCO, 2011, p. 298).

Vale ressaltar que a atividade educacional profissional e institucionalizada na escola pressupõe o ensino, ou seja, a transmissão de um conteúdo específico, no entanto, por meio de um discurso que reconhece as diferenças, são propostos mecanismos que reduzem as exigências escolares para alguns estudantes. Garcia (2013, p. 121) relata:

[...] são propostos mecanismos de flexibilização curricular que podem significar empobrecimento e rebaixamento das exigências escolares, uma vez que os currículos podem ser reduzidos com base nas dificuldades dos alunos e, mesmo assim, ser considerados como parte do processo de inclusão educacional. Nesse caso, **numa mesma escola, na mesma classe, alunos identificados como “diferentes” podem aprender menos que os outros**. As “diferenças individuais” relacionadas à deficiência, como já destacado, são ressignificadas como motivo sem culpa para o estabelecimento de limites às aprendizagens dos sujeitos. (grifos nossos).

A história de Lúcia e Emília evidencia o que há de mais perverso na inclusão de pessoas com deficiência na escola comum: as irmãs pouco têm acesso aos conteúdos científicos, uma vez que estão no ensino médio e não são alfabetizadas. Barroco (2011) aponta que, não raramente, ao compreender que o problema do estudante é unicamente de ordem biológica ou neurológica, entende-se que a escola não possui algo significativo a fazer, assim, ao se considerar prioritariamente progressos de âmbito comportamental distancia-se a apropriação dos conteúdos à esfera do que é impossível, inatingível, portanto, desnecessário. O que se busca problematizar é que “a possibilidade de inclusão fica ainda mais distante se os professores assumirem a ideia de que os alunos com deficiência estão na classe comum com o objetivo apenas da ‘socialização’, e que o desempenho escolar pode ser desprezado” (BARROS e CAIADO, 2010, p. 151).

Percebe-se que o sentido atribuído à função da escola é marcado por uma concepção que infantiliza os estudantes. Nesse sentido, Meletti (2006) elucida que as instituições especializadas reservavam ao indivíduo com deficiência intelectual uma posição social infantilizada. No entanto, os dados da presente pesquisa mostram que essa é uma concepção constituída socialmente e que perpassa o cotidiano não apenas do indivíduo com deficiência intelectual de instituições especializadas, mas também aqueles com outras deficiências ou transtornos - os estudantes público-alvo da educação especial - que frequentam as escolas regulares, aparecendo em formas e intensidades diferentes tanto no caso da Lúcia e da Emília, como no do Luiz e da Adriana.

Assim, percebe-se que famílias e profissionais aderem a essa concepção de infantilização dos jovens com uma diferença significativa, condição que, conforme Souza e Boemer (2003), inferioriza, segrega e mantém os estudantes dependentes. Isso porque a infantilização se dá a partir de uma concepção que desconsidera que é possível desenvolver-se de modo a atuar com autonomia no meio. Essa posição social, de acordo com Meletti (2006, p. 52), “limita a possibilidade da pessoa agir e interagir em seu meio de forma autônoma, segundo suas próprias necessidades e desejos, sendo despedido de toda



e qualquer forma de singularidade”, além de empobrecer e restringir oportunidades de desenvolvimento das funções psíquicas.

Compreende-se que “tão determinante quanto as características corporais, com suas limitações, incapacidades funcionalidades ou potencialidades, é a leitura social feita dessa condição, é o olhar do outro e o sentido atribuído a ela” (MELETTI, 2013, p. 14). Por isso, ao atribuir ao adolescente uma posição social infantilizada, os adolescentes também se tornam alvo de discursos que reduzem a educação especial a práticas de cuidado e defendem que para que se sintam bem na escola, precisam ser acolhidos com amor, carinho e atenção, conforme evidenciado na fala de PLP/Luiz:

*Eu acho que a educação, ela é um direito de todos, eu não posso excluir, tem que incluir, é um ser humano, é uma vida né, então a gente não pode deixar de lado de jeito nenhum, a gente **tem que acolher com carinho** e tentar fazer o melhor por eles [...] porque é o que eles querem, é **se sentir amados igual a todos**, igual todo mundo é né?! Todo mundo que tem **amor, carinho e atenção** fica feliz.*

Nesse sentido, dentre outros aspectos, carinho e atenção se destacam na atuação de professores que trabalham com estudantes público-alvo da educação especial. Assim, Santos (2016, p. 77) elucida que “ao salientar o carinho e a atenção, tira-se o foco do que confere à docência o status de profissão e lhe diferencia das demais atividades profissionais: a especificidade da ação e dos saberes pedagógicos (fazer alguém aprender algo)”. Em outras palavras, percebe-se mais um caminho em que o acesso ao conteúdo escolarizado é relegado à segundo plano.

A socialização como sentido atribuído a função da escola revela uma concepção de desenvolvimento das famílias, professores e profissionais da saúde, muito pautada em uma lógica médico-clínica, limitadora na aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes, em particular, dos estudantes público-alvo da educação especial. Assim, Zardo (2012) destaca que o sentido de acolhimento e cuidado revelam concepções limitadoras da aprendizagem e autonomia das pessoas, questões clínicas e de cuidado são sobrepostas aos aspectos da escolarização formal. Ao reduzir o estudante à sua deficiência ou transtorno, de acordo com Barros e Caiado (2010, p. 149), “o máximo que se pode esperar é que se adapte a alguns comportamentos considerados adequados à sociedade em que vive”.

A perspectiva adotada nesta pesquisa, por sua vez, se contrapõe à essa lógica, pois entende-se que os princípios que regem o desenvolvimento das pessoas com alguma deficiência são os mesmos que regem o desenvolvimento das pessoas consideradas normais (VIGOTSKI, 1997). Além disso, Vigotski (1997) elucida que não é possível se apoiar no que falta à pessoa, no que ela não é, mas é preciso conhecer o que possui, o que é, ou seja, o desenvolvimento deve se guiar por meio dos recursos saudáveis de cada pessoa, e não por sua deficiência.

Desse modo, Garcia (2013, p. 110) aponta que concepções baseadas na lógica médica, organicista, favorecem que “o fenômeno da deficiência seja tomado como uma questão pessoal, individual, a ser encarado pelo sujeito e sua família”. Dizer que a deficiência é individual e que torna o estudante menos apto à aprendizagem escolar, sem considerar a constituição social, é condenar os estudantes ao fracasso ao mesmo tempo em que se promete igualdade de oportunidades (PATTO, 1999).

Evidencia-se nas falas das famílias e dos professores um dilema no que se refere ao processo de escolarização dos estudantes público-alvo da educação especial, dito de outro modo, a função da escola está entre a convivência e a aprendizagem de conteúdos escolares. As falas revelam que quanto maior a dificuldade de lidar com o estudante maior a propensão de que a convivência seja favorecida em detrimento da função elementar da escola, na qual, distintamente do cotidiano extraescolar, intencionalmente transmite-se o conteúdo historicamente acumulado.

Assim, conforme Oliveira (2007, p. 118), “cabe-nos agora preocuparmo-nos com as condições que são dadas para este acesso e permanência e, sobretudo, nos atermos quanto à apropriação do conhecimento proporcionado” uma vez que o acesso e permanência dos estudantes são direitos já conquistados e garantidos por lei.

Considerações finais

Apesar de ao estudante público-alvo da educação especial ser garantido o acesso à escola, percebe-se que ainda se mantém um universo paralelo da educação especial em relação à educação geral, reflexo da história das “instituições especiais que sustentavam, via de regra, um trabalho de reabilitação e assistencialista em detrimento ao educacional” (MELETTI, 2008, p. 205). Essa visão favorece a responsabilização individual quando não ocorre a apropriação dos conteúdos escolares.

Desse modo, quando se trata da função da escola, os dados apontam que, apesar de a escola ser o lugar onde o aluno precisa aprender conteúdos escolares, quando se trata de estudantes com algum histórico de diagnóstico de deficiência ou transtorno, a escola torna-se prioritariamente lugar de convivência. Assim, a apropriação da cultura, do conhecimento historicamente acumulado, tem aparecido em segundo plano. Essa condição é acentuada a partir de aspectos individuais dos estudantes, pois conforme se percebe nos relatos das famílias e professoras de Adriana, Luiz, Lúcia e Emília, quanto maior a dificuldade de lidar com o estudante, devido a inúmeros fatores, maior a tendência de se limitar a função da escola à socialização.

Conforme Garcia (2006, p. 311), “nesse processo, a exclusão é internalizada, pois os alunos permanecem na escola ainda que sem desenvolver as aprendizagens esperadas”. A autora ainda acrescenta fato percebido também nos discursos das famílias e das professoras participantes desta pesquisa: “para alguns alunos com necessidades especiais são oferecidas as ‘aprendizagens básicas’; para outros, apenas atividades da vida autônoma e social” (GARCIA, 2006, p. 312).

Destaca-se que as dificuldades no processo de escolarização são atribuídas a causas individuais e biológicas de modo que as limitações e barreiras constituídas historicamente pela escola e sociedade pouco são consideradas nas falas das famílias e dos professores. Esse olhar, característico do modelo médico-psicológico, toma as características do estudante com histórico de deficiência ou transtorno “como representativas do aluno como um todo – o sujeito é a sua deficiência, e o máximo que se pode esperar é que se adapte a alguns comportamentos considerados adequados à sociedade em que vive” (GARCIA, 2006, p. 301).



Essa é a educação em uma sociedade marcada pela contradição. Ao mesmo tempo em que muitos estudantes conquistaram o direito de acessar e permanecer na escola percebe-se nos relatos que eles pouco têm acesso à escola do conhecimento. Contudo, exatamente por conta desse conhecimento que deveria ser função da escola transmitir é que se acredita na possibilidade de mudanças nas relações sociais. Acredita-se que a escola é um lugar em que se possibilita ao estudante construir formas de olhar o mundo de forma diferente do que outras instituições e grupos possibilitam, dito de outro modo, a escola possibilita novos modos de compreender o mundo a partir de conteúdos científicos historicamente acumulados. Essa função está, claramente, para além da mera convivência com os atores envolvidos no processo de escolarização. Desse modo, acredita-se e defende-se a educação que oferece instrumentos para compreender e transformar a realidade: a educação que é caminho possível para que professores e estudantes desvendem as ideologias dominantes e subvertam postulados vigentes no cotidiano, nas relações diárias, na escola, nas subjetividades.

Referências

AMARAL, Lígia Assumpção. Sobre crocodilos e avestruzes: falando de diferenças físicas, preconceitos e sua superação. In: AQUINO, Juliano Groppa. (Org). **Diferenças e Preconceito na Escola: Alternativas teóricas e práticas**. São Paulo: Summus, 1998. cap. 1, p. 11-30.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa, 1997.

BARROCO, Sonia Mari Shima; SUPERTI, Tatiane. Vigotski e o estudo da psicologia da arte: contribuições para o desenvolvimento humano. **Psicologia & Sociedade**, Belo Horizonte, v. 26, n. 1, p. 22-31, jan-abr. 2014.

BARROCO, Sonia Mari Shima. Sala de recursos e linguagem verbal: em defesa do desenvolvimento do humano no aluno. In: FACCI, Marilda Gonçalves Dias; MEIRA, Marisa Eugênia Melillo;

TULESKI, Silvana Calvo. **A exclusão dos “incluídos”**: uma crítica da psicologia da educação à patologização e medicalização dos processos educativos. Maringá: Eduem, 2011. cap. 9, p. 295-323.

BARROS, Wanda Maria Braga; CAIADO, Katia Regina Moreno. As práticas de inclusão: um estudo sobre o trabalho pedagógico no ensino médio em duas escolas da rede estadual paulista. In: KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. **Diálogos com a diversidade: desafios da formação de educadores na contemporaneidade**. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2010. cap. 7, p. 135-157.

BARROS, Wanda Maria Braga. **O trabalho pedagógico no ensino médio, na rede pública estadual paulista: desafios à inclusão dos alunos com deficiência**. 2008. Dissertação (Mestrado) – Pontifícia Universidade de Campinas, São Paulo, 2008.

BUENO, José Geraldo Silveira. Políticas de escolarização de alunos com deficiência. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; BUENO, José Geraldo Silveira (org). **Políticas públicas, escolarização de alunos com deficiência e a pesquisa educacional**. Junqueira&Marin, 2013. cap. 2.

_____. **Educação Especial Brasileira: questões conceituais e de atualidade**. São Paulo: EDUC, 2011.

CARVALHO, Maria de Fátima. O aluno com deficiência intelectual na escola: ensino, aprendizagem e desenvolvimento humano. In: MELETTI, Silvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães (org). **Escolarização de alunos com deficiências: desafios e possibilidades**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. cap. 9, p. 203-241.

CRUZ, Rosângela Aparecida Silva. **Ensino médio no estado de São Paulo: desafios na escolarização de alunos com deficiência**. 2011. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

FICAGNA, Rosilei Gugel; PIECZKOWSKI, Tania Mara Zancanaro. Contribuições e desafios do segundo professor de turma na inclusão de estudantes com deficiência em escolas de Santa Catarina. *In: Congresso Nacional de Educação – EDUCERE*, 2017, Curitiba. **Anais...** Curitiba, 2017, p. 11162-11177.

FRANCO, Maria Laura P. B. **Análise de conteúdo**. 4. ed. Brasília: Liber Livro, 2003.

FICAGNA, Rosilei Gugel. **Percepção do segundo professor de turma acerca do seu trabalho e das suas contribuições na inclusão de estudantes com deficiência**. 2017. Dissertação (Mestrado) – Universidade Comunitária da Região de Chapecó, Chapecó, 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise (Orgs.). **Ensino Médio Integrado: concepções e contradições**. São Paulo: Cortez, 2005.

GARCIA, Rosalba Maria Cardoso. Deficiência física e escolarização: política educacional e implicações para o processo pedagógico. *In: MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. cap. 5, p. 109-128.

_____. Políticas para a educação especial e as formas organizativas do trabalho pedagógico. **Revista Brasileira de Educação Especial**. Marília, vol.12, n.3, p. 299-316, set-out. 2006.

KRAWCZYK, Nora. Reflexão sobre alguns desafios do ensino médio no Brasil hoje. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 41, n. 144, p. 752-769, dec. 2011.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 38, n. 1, p. 13-28, 2012.

MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira. **Educação escolar da pessoa com deficiência mental em instituições de educação especial: da política à instituição concreta**. 2006. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006.

_____. Políticas de educação inclusiva e a instituição especializada na educação da pessoa com deficiência mental. **Ciências & Cognição**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 3, p. 199-213, dez. 2008.

_____. Diferenças e diferentes: aspectos psicossociais da deficiência. *In: MELETTI, Sílvia Márcia Ferreira; KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Escolarização de alunos com deficiência: desafios e possibilidades*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2013. cap. 1, p. 13-31.

MELETTI, Sílvia Márcia; BUENO, José Geraldo. O impacto das políticas públicas de escolarização de alunos com deficiência: uma análise dos indicadores sociais no Brasil. *In: KASSAR, Mônica de Magalhães (org). Diálogos com a diversidade: sentidos da inclusão*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011. cap. 5, p. 109-135.

OLIVEIRA, Livia Cristiane Pereira. **Trajetórias escolares de pessoas com deficiência visual: da educação básica ao ensino superior**. 2007. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de Campinas, Campinas, 2007.

PATTO, Maria Helena Souza. **A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia**. 2. ed. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1999.

PRESTES, Zoia Ribeiro. **Quando não é quase a mesma coisa: análise de traduções de Lev Semionovitch Vigotski - repercussões no campo educacional**. 2010. Tese (Doutorado). Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação. Fundação Catarinense de Educação Especial. **Política de Educação Especial do Estado de Santa Catarina**. São José: FCEE, 2009.

SANTOS, Juliana Testoni dos. **Professoras atuantes no atendimento educacional especializado e suas histórias de vida: um estudo sobre identidade docente**. 2016. Dissertação (Mestrado) – Universidade da Região de Joinville, Joinville, 2016.



- SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. 42ª ed. Campinas: Autores associados, 2012.
- SAWAIA, Bader. **As artimanhas da exclusão**. 14ª ed. Petrópolis: Vozes, 2014.
- SIRGADO, Angel Pino. O social e o cultural na obra de Vigotski. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 21, n. 71, p. 45-78, jul. 2000.
- SOUZA, Luciana Gomes de Almeida; BOEMER, Magali Roseira. O ser-com o filho com deficiência mental – alguns desvelamentos. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 13, n. 26, jul-dez. 2003.
- YVIGOTSKI, Liev Semiónovich. Obras Escogidas – Tomo II: **Problemas de Psicología General**. Madrid: Visor, 2001.
- _____. Obras Escogidas – Tomo V: **Fundamentos de defectología**. Madrid: Visor, 1997.
- ZARDO, Sinara Pollom. **Direito à educação: a inclusão de alunos com deficiência no ensino médio e a organização dos sistemas de ensino**. 2015. Tese (Doutorado) - Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

Heloiza Iracema Luckow

Graduada em Psicologia e Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. Pesquisadora vinculada ao Grupo de Estudos e Pesquisas sobre o Trabalho e Formação Docente - Getrafor.

Aliciene Fusca Machado Cordeiro

Possui graduação em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1995), mestrado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2001) e doutorado em Educação (Psicologia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2006). É professora-pesquisadora da Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE. Tem experiência na área de Psicologia, com ênfase em Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação inclusiva, educação especial, deficiência, educação, ensino e aprendizagem.