

Concepções docentes sobre alunos com deficiência intelectual

Conceptions of teaching students with intellectual disabilities

Cristina Maria Coin de Carvalho é bacharel e licenciada em Letras e História pela Universidade de São Paulo (USP) e formada no curso de especialização em Educação Inclusiva do Instituto Superior de Educação Vera Cruz (ISEVEC). É professora do Ensino Fundamental II da Escola Vera Cruz.

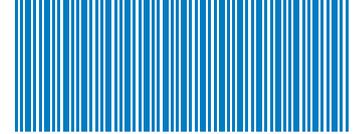
Contato: criscoin@uol.com.br

Marília Costa Dias é pedagoga formada pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e mestre em Educação pela USP. É coordenadora e professora do curso de especialização em Educação Inclusiva (Pós-graduação lato sensu) e também professora do curso de Pedagogia no Instituto Superior de Educação Vera Cruz.

Contato: costadias.marilia@gmail.com

Resumo

O artigo aborda uma pesquisa sobre as concepções e proposições de professores do Ensino Fundamental II acerca da prática pedagógica com alunos com deficiência intelectual, em salas regulares dos anos iniciais. O estudo explorou algumas características estruturais dessa etapa de escolarização e o papel do professor na perspectiva inclusiva, reflexões sobre a cultura da homogeneização construída ao longo da história, assim como os caminhos da conceitualização da deficiência intelectual. Em relação ao papel do professor, considerou-se a urgência do olhar para dentro da sala de aula, reconhecendo seus saberes, ouvindo suas demandas e proposições. A presente investigação, além dos aspectos teóricos, contou com uma pesquisa de campo, tendo abordagem qualitativa. Foram realizadas entrevistas



com professoras do ciclo II do Ensino Fundamental de uma escola particular da cidade de São Paulo, analisadas à luz das teorias do *conhecimento experiencial*, abordado por Perrenoud (1997). Concluímos que muitos saberes estão dentro da própria escola, sobretudo das que fizeram uma opção metodológica pelo trabalho com a diversidade. Tais conhecimentos estariam sendo construídos na sala de aula, compondo o que chamamos de patrimônio pedagógico.

Palavras-chave: educação inclusiva; ensino fundamental II; deficiência intelectual.

Abstract

This paper discusses a research on the concepts and propositions of elementary school teachers about the teaching practice with intellectual disabilities students in regular classrooms of the early grades. The study explored some structural features of this stage of schooling and the role of the teacher in an inclusive perspective, reflections on the culture of homogenization built throughout history, as well as the ways of conceptualization of intellectual disability. Regarding the role of the teacher, we considered the urgency of looking into the classroom, recognizing their knowledge, listening to their demands and propositions. The present investigation, besides the theoretical aspects, had a field survey with qualitative approach. Interviews were conducted with teachers of a private Elementary School in the city of São Paulo, and they were analyzed using the theories of experiential knowledge, suggested by Perrenoud (2001). We conclude that much knowledge is within the school, especially in those schools that have a methodology for working with diversity. Such knowledge would be built in the classroom, forming what we call educational heritage.

Keywords: inclusive education; elementary school; intellectual disability.

Se o homem pode ser sujeito da história como propõe Paulo Freire (2000), e se nele há latente um agente transformador da realidade, é possível também pensar na transformação da cultura educacional em direção a uma escola para todos, uma escola que não seja seletiva e excludente, que permita e valorize a convivência na diversidade, respeitando os direitos de cada um. A escola inclusiva contempla o projeto de uma sociedade que quer que todos seus indivíduos – com ou sem deficiência – cresçam, se



desenvolvam e deixem suas marcas.

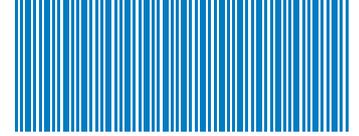
Sem dúvida, a legislação internacional e nacional é um instrumento de apoio para que ocorra essa transformação. Há leis que prescrevem a acessibilidade aos espaços, outras que reconhecem o direito de qualquer aluno com deficiência frequentar as escolas regulares e o atendimento educacional especializado. Entre o direito e a prática, no entanto, entre a lei e as pessoas, com seus sentimentos e pensamentos, há um caminho a ser traçado. E este pode começar na escola, espaço público privilegiado.

Nesse contexto, a deficiência intelectual tem se colocado como um desafio para a sociedade e, principalmente, para os educadores, que estão nas salas de aula, espaço dedicado à construção – ou reprodução? – do conhecimento, e que ainda privilegia as habilidades acadêmicas/intelectuais. Dessa forma, a presença do aluno com essa deficiência nas salas regulares, por vezes, é questionada, já que há quem pense que tais alunos não conseguem aprender. Além disso, conforme a lógica da inclusão/exclusão, nas escolas só existiria lugar para os “normais”.

Por mais que o discurso sobre a valorização das diferenças na prática pedagógica esteja presente nos estabelecimentos de ensino, ainda é marcante o mito da homogeneidade, ou seja, a crença de que é possível constituir grupos homogêneos – com mesmo nível de desenvolvimento, conhecimento e faixa etária – para facilitar o processo de ensino. De acordo com esse enfoque, os alunos com deficiência intelectual são os “diferentes” e são vistos como um grupo único, no qual as singularidades de cada um ficam ocultadas. Por essa ótica, também os outros alunos, os “normais”, são vistos como um grupo homogêneo.

Não podemos, portanto, nos esquivar de reflexões importantes sobre as atuais políticas de inclusão, pois muitas vezes acabamos naturalizando as diferenças entre pessoas e grupos, e aceitando passivamente a criação da perversa dicotomia entre “normais” e “anormais” (Veiga-Neto, 2001). Para Veiga-Neto, como para Silva (2009), o conceito de “normal” não é um fato natural e sim construído nas relações de força presentes na sociedade. Nesse sentido, é possível construir a sala de aula como o espaço do encontro, onde as diferenças se transformam em pessoas, onde é possível promover saberes novos e ressignificar dados culturais.

A identidade, tal como a diferença, é uma relação social. Isso significa que sua definição – discursiva e linguística – está sujeita



a vetores de força, a relações de poder. Elas não são simplesmente definidas; elas são impostas (Silva, 2009).

O objetivo da pesquisa¹ foi identificar e analisar, à luz das novas demandas advindas do modelo inclusivo de educação, as concepções e proposições dos professores acerca da prática pedagógica com alunos com deficiência intelectual em salas regulares dos anos iniciais do Ensino Fundamental II.

Sabemos que existe uma prática docente que nem sempre está assentada em quadros teóricos, mas que se faz na experiência, na construção do cotidiano escolar. Perrenoud (1997) sugere a existência de um repertório experiencial – *habitus*. Os Referenciais para a formação de professores (1999), elaborados pelo Ministério da Educação (MEC), também valorizam a construção, pelo professor, de um *conhecimento experiencial contextualizado*, que pode ser aprimorado com reflexões, estudos e trocas. O momento, portanto, é o do compartilhar, porque, conhecendo o que o outro tornou possível, se fortalece a ideia da possibilidade.

A pesquisa se organizou em torno de três eixos temáticos: os caminhos da **conceitualização da deficiência intelectual** e os dilemas da inclusão/exclusão na sociedade; **o percurso histórico da escola no Brasil**, considerando aspectos importantes de um percurso histórico marcado pela exclusão e a contextualização do ambiente escolar definido como Ciclo II do ensino Fundamental; e **o papel dos professores** à luz das novas demandas advindas do modelo inclusivo de educação e de teorias que valorizam o saber experiencial como ponto de partida para o trabalho com as diferenças na sala de aula.

O aluno com deficiência intelectual: os caminhos da conceitualização

Para entendermos quem é o aluno com deficiência intelectual é importante percorrer os conceitos de deficiência que foram gestados ao longo dos últimos anos, porque deles derivam de formas de atendimento diferentes.

Seria essa deficiência uma condição fixa, imutável ou um estado, uma condição temporária? Seria uma limitação ou uma incapacidade?

A compreensão da deficiência foi se modificando no tempo e nas diferentes culturas, refletindo seus valores e conhecimentos

1. Realizada como trabalho de conclusão de curso no ISEVEC, no curso de especialização em Educação Inclusiva (Pós-graduação *lato sensu*).



científicos (Mazzotta, 1996). A partir dos anos 70, se inicia um movimento mundial em favor dos Direitos Humanos, que culminou com a Declaração de Salamanca em 1994 e a proposta de construção de uma escola inclusiva.

Durante muito tempo, até meados do século XX, a pessoa com deficiência era caracterizada como doente e inválida. No final dos anos 60, tal visão foi revista e ganha força o movimento chamado de “integração”. Nessa perspectiva “[...] o indivíduo deveria ser preparado para se adaptar ao convívio social geral e retirado desse convívio caso não houvesse adequação nessa inserção” (Saad, 2003, p. 59).

Atualmente, prevalece uma visão biopsicossocial, que coloca a deficiência como resultado da interação entre os aspectos biológicos (orgânicos), psicológicos (como cada um vivencia a sua própria condição) e sociais (contexto de serviços, apoios e recursos disponíveis). Segundo Mantoan (2004), devemos considerar os déficits intelectuais reais, os provenientes de causas orgânicas, e os circunstanciais que seriam criados “[...] pela interação entre incapacidades física e/ou mental e os obstáculos que o social interpõe entre o sujeito e o meio. Diz-se então que o sujeito nessas circunstâncias não é, mas está deficiente” (p. 17-18). Por isso, de acordo com essa autora, é fundamental criar e aprimorar uma rede de serviços e apoios (tanto na área médica como na escolar) para incluir todos que dela fazem parte.

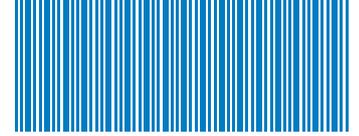
Para a Associação Americana de Deficiência Intelectual e Desenvolvimento (AAIDD),

O retardo mental é uma incapacidade caracterizada por importantes limitações tanto no funcionamento intelectual quanto no comportamento adaptativo, está expresso nas habilidades adaptativas conceituais, sociais, e práticas. Essa incapacidade tem início antes dos 18 anos (AAMR, 2006).

E, de acordo com a Convenção Internacional dos Direitos das Pessoas com Deficiência, realizada em 2006:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de natureza física, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade com as demais pessoas (Brasil, 2008).

Tanto a definição da AAIDD como a da Convenção abrem brechas para uma ampliação desse conceito no sentido de valorizar as possibilidades dos indivíduos, suas relações com o meio em que vivem. Daí, pode-se pensar no significado da palavra limitação:



está na pessoa com deficiência ou em seu ambiente social, que pode ou não fornecer uma rede de apoio (Prioste; Raiça; Machado, 2006; AAMR, 2006)?

Perceber as interações dinâmicas que ocorrem entre a pessoa com deficiência intelectual e o ambiente é o primeiro passo para trabalhar com suas potencialidades.

Os dilemas da inclusão/exclusão na sociedade

Quando falamos de pessoas com deficiência intelectual, de como a sociedade, ao longo da história, lidou com elas e de como na atualidade temos entendido as relações sociais que geram inclusão ou exclusão, estamos falando não apenas da luta que se trava nas escolas. É impossível pensar na educação inclusiva sem nos remetermos à sociedade como um todo, à conquista de direitos, e sem nos debruçarmos, inclusive, sobre as questões teóricas que envolvem o uso de expressões como “exclusão social”.

A educação é um direito fundamental garantido pela Constituição Federal e endossado pela LDBEN (1996) e pela Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva (2008), entre outros documentos normativos. Deve ser aplicado a todos sem distinção, inclusive aos alunos com deficiência intelectual, esteja a escola preparada ou não, sob o risco de praticar a segregação.

Podemos, dessa forma, observar que a questão dos direitos, entre eles o direito à educação, avançou na área legislativa nos últimos tempos. Existe, portanto, um aparato legal que pode ser reivindicado para o cumprimento desse direito. No entanto, sabemos que, na prática, ainda são inúmeras as situações de exclusão social e educacional.

Para Wanderley (2010), é necessário refletir sobre o processo de naturalização que vivenciamos em relação às situações de exclusão, tanto os envolvidos como os que “assistem” a elas. Tal naturalização tem contribuído para reforçar e reproduzir o que seria um ciclo de exclusão. De acordo com Veiga-Neto (2005), é extremamente difícil trabalhar com a inclusão numa sociedade que promove, em múltiplas instâncias, não só na escola, a exclusão.

É importante, por isso, que olhemos de maneira mais crítica as expressões, muitas vezes dicotômicas, cunhadas nos processos



sociais, como os “normais” e os “anormais” / “as pessoas com deficiência” ou “os incluídos” e os “excluídos”.

Ao defendermos a proposta de “educação inclusiva”, é fundamental refletir sobre como a relação inclusão/exclusão se manifesta na sociedade. A compreensão da deficiência intelectual foi forjada histórica e culturalmente com base na ideia de anormalidade e em armadilhas discursivas que nos obrigam a olhar mais de perto também as relações de poder presentes na sociedade.

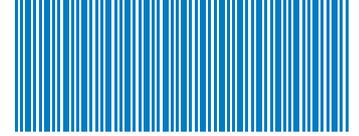
A escola no Brasil

O debate sobre educação inclusiva precisa considerar os aspectos históricos da educação brasileira. Desde o século XVI, assim que foram implementados os primeiros colégios no Brasil, a exclusão aparece como marca, já que não se oferecia uma escola para todos e sim para os filhos brancos dos colonos.

Essa forma de atender como aluno apenas uma parcela das crianças e jovens, ou seja, de instituir, muitas vezes pelas próprias leis, a diferenciação entre os brasileiros foi uma ação permanente nos nossos primeiros séculos de história da educação no Brasil. Somente no Império, em meados do século XIX, surgiram as primeiras escolas de educação popular, que excluíam as crianças negras e boa parte da população, já que havia poucas unidades.

O ensino secundário, desde essa época, era visto apenas como uma preparação para o acesso às faculdades, tanto as escassas nacionais, que foram fundadas nesse século, como as europeias – ambas inacessíveis às camadas populares. Instaurou-se, dessa forma, a crença de que o ensino elementar caberia a “todos”, enquanto que o secundário seria privilégio de alguns que poderiam com ele chegar às academias (Hilsdorf, 2003).

Nos primeiros anos da República, sobretudo entre 1889 e 1930, ocorreu uma mudança importante na sociedade, que passou de agrícola e escravocrata, para urbana e assalariada, aumentando a população nas cidades. Nesse contexto, novas ideias se disseminaram: reivindicações sobre a educação das camadas populares, a superação do atraso social e cultural da população pelo combate ao analfabetismo. O projeto de sociedade dos republicanos passava pela educação e formação do cidadão, base do processo democrático, ainda que fosse limitada a visão tanto da formação educacional como do significado e da abrangência da cidadania nessa época.



A desigualdade na oferta de ensino para a população percorreu a história brasileira. Até a década de 40 do século XX, as vagas para o curso secundário – ou ginasial – eram muito menores do que as disponíveis para o primário. O “exame de admissão”, prova aplicada para selecionar, por vias legais, os alunos que poderiam ter acesso à escola secundária pública, foi amplamente usado como prática discriminatória. De acordo com Dias-da-Silva (2010), nem 40% dos alunos chegavam à segunda etapa da escolarização básica. Somente na década de 70, com a democratização do ensino, advinda junto aos novos modelos políticos e econômicos da época, a oferta do ensino passou a ser obrigatória a todas as crianças de 7 a 14 anos.

Se por um lado, tal iniciativa passou a atender à maioria das crianças, antes relegadas a escolas particulares ou simplesmente ao término precoce dos estudos, por outro, trouxe à tona uma série de questionamentos sobre a eficácia da estrutura e dos métodos daquela escola que atendia apenas a uma parcela de alunos: os selecionados.

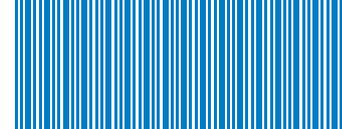
Perrenoud (2000), analisando as origens e as ações referentes ao fracasso escolar das instituições de ensino a partir da segunda metade do século XX, alertou para a necessidade de um olhar mais profundo para as desigualdades, que se tornaram evidentes com a democratização da escola.

Somente na década de 90, principalmente depois da Declaração de Salamanca (1994), difundiu-se no Brasil e, nos outros países signatários da declaração, a ideia da necessidade de se construir uma “escola inclusiva”. Desde então, projetos e programas oficiais têm reforçado o direito da educação para todos.

Sobre a ideia de um padrão homogeneizador, marcando presença na escola e impondo quadros de exclusão ao longo dos tempos, Mantoan (2008) também chama a atenção: “É inegável que, por estarem pautadas para atenderem a um aluno idealizado e ensinando a partir de um projeto elitista, meritocrático e homogeneizador, nossas escolas produzem quadros de exclusão [...]” (p. 29).

Perrenoud (2001), na mesma linha de pensamento, nos aponta alguns “determinantes institucionais” que favoreceriam a homogeneização do ensino, como

[...] os conteúdos, a divisão horária válida para todos, o fechamento das disciplinas e dos graus, a organização das atividades em função de um plano



de estudos mais do que de objetivos, o sistema de avaliação, a uniformidade dos meios de ensino[...] (p. 100).

Observamos que a escola no Brasil, como instituição, é resultado de uma história marcada pela exclusão. Ao longo do tempo, foi se constituindo de forma a excluir, eliminar, afastar as diferenças. A ideia de educação inclusiva, por sua vez, poderia trazer questionamentos para transformar essa prática.

A caracterização do Ensino Fundamental

A escola secundarista historicamente se consolidou como um produto para as elites, para os privilegiados que poderiam ingressar no ensino superior, já que eram entendidas como “cursos preparatórios” e não como essenciais e formadores de cidadãos.

Hoje, a legislação determina que o Ensino Fundamental de nove anos, assim como toda a educação básica, seja obrigatório e gratuito para todos, mesmo para aqueles que não vão cursar o nível superior de ensino. Observando os artigos 22 e 23 da LDBEN (1996), notamos que os objetivos e a organização proposta apontam para possibilidades mais amplas, como o desenvolvimento do aluno e a formação para exercitar a cidadania.

Apesar de o texto legislativo afirmar um projeto educacional formativo, ainda convivemos com resquícios de uma longa tradição escolar. De acordo com Dias-da-Silva (2010), há uma prática pedagógica comum no ciclo II do Ensino Fundamental – e muito dela advém ainda do modelo da escola secundarista brasileira das décadas de 50/60 que era bacharelesca e enciclopédica e, por consequência, elitista, já que apenas o ensino primário era obrigatório. Só com a Reforma de 1971/Lei 569, a Escola de 1º Grau passou a ser obrigatória a todas as crianças de sete a catorze anos.

Nesse contexto, imaginemos o aluno com deficiência intelectual. Talvez aos olhos do professor de 6º e 7º ano, que carrega culturalmente a responsabilidade (ou peso) de levar os alunos a um outro patamar e, almejando a transição para um tipo de pensamento mais formal, a deficiência intelectual seja, no mínimo, incômoda.

Olhar para esse grupo de alunos, que tem se tornado mais volumoso e que, neste momento, começa a frequentar também o Ciclo II, tem sido um desafio justamente por afrontar um “ideal” de aluno e um modelo padronizado de ensino e de aprendizagem construído na tradição escolar.



O professor em tempos de educação inclusiva

O professor continua sendo figura chave no processo de construção de uma educação escolar de qualidade. Não é o único elemento responsável por essa melhoria, já que, como dissemos anteriormente, a escola faz parte de um grupo social mais amplo e sujeito a complexas relações de poder. No próprio espaço escolar, há hierarquias, regras e um projeto político-pedagógico a ser elaborado e reformulado constantemente com a participação das equipes.

O Relatório da Comissão Internacional sobre a Educação para o Século XXI, divulgado em 1996, definiu “os pilares da educação nas próximas décadas”: “aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser” (Brasil, 1999, p. 25-26). Esse documento deu força para que a comunidade educacional refletisse ainda mais sobre o papel do professor e sobre sua formação, que deveria ser implementada e atualizada para dar conta das demandas da contemporaneidade.

As publicações oficiais não defendem uma receita para “fabricar” bons professores, muito pelo contrário, advertem para a sutileza das questões que estão por trás da formação docente: o despreparo de muitos profissionais já em relação à educação básica recebida, a falta de quadros capacitados para a formação, o imaginário relativo ao ser professor, a baixa remuneração.

No entanto, encontramos algumas reflexões nos Referenciais para Formação de Professores (Brasil, 1999), que propõem caminhos para se pensar numa formação docente mais afinada com os desafiantes objetivos educacionais. De acordo com os Referenciais, há um conhecimento profissional necessário para a formação dos professores – de qualquer tipo de professor –, inclusive o de alunos com deficiência intelectual.

Dentre esses conhecimentos, interessou, particularmente, a esta pesquisa, o **experiential contextualizado em situações educacionais**. De acordo com os Referenciais, esse conhecimento seria “construído ‘na’ experiência e articulado a uma reflexão sistemática sobre ela” (p. 102).

Ao analisarmos o discurso das professoras, a expressão de suas concepções sobre aspectos de sua prática, verificamos o quanto desse conhecimento marca as falas e esclarece as ações e/ou reivindicações, principalmente, de um grupo tão experiente.



Essa capacidade de criar soluções ou de recorrer a um conjunto delas, armazenado como um rol inconsciente de ações, um repertório a ser resgatado nas situações singulares que ocorrem no dia a dia da sala de aula, nos remete ao conceito de *habitus*, organizado e enunciado por Perrenoud (1997):

Os sociólogos designam de bom grado por *habitus* o conjunto de disposições e de esquemas que formam, segundo a noção de Bourdieu (1980), uma 'gramática geradora de práticas'. Com este conceito, afastamo-nos da imagem da ação como construção racional e refletida; mas distanciamos igualmente de uma concepção da ação como implementação de uma resposta pré-programada retirada de um repertório acabado. O *habitus* é formado por rotinas, por hábitos no sentido comum da palavra, mas também por esquemas operatórios de alto nível (p.108).

Esse conceito, associado pelo autor à formação de professores e às inúmeras reflexões sobre o fazer didático, nos ajuda a pensar na valorização da experiência, do saber que se pode construir cotidianamente.

A presente pesquisa partiu da premissa de que o professor precisa ser ouvido, precisa ser informado e formado. É preciso considerá-lo em seu ambiente de trabalho, decodificar como organiza seu projeto pedagógico de ciclo II (com toda a problemática descrita), saber quais concepções embasam seu projeto em relação à deficiência intelectual na sala de aula, e conhecer o projeto político pedagógico da instituição em que trabalha, fazendo as relações possíveis entre esses dois projetos.

Metodologia

Campo de estudo

O campo de estudo desta pesquisa foi uma escola da rede particular de ensino da cidade de São Paulo e, dentro dessa instituição, um grupo de professoras do ensino fundamental foi tomado como sujeito, como porta-voz de seus pares. A escolha desse campo de observação específico ocorreu por ser uma escola em que o atendimento à diversidade é um princípio de seu projeto político pedagógico.

Coleta de dados

Foi organizada uma pesquisa de campo, de caráter qualitativo. O levantamento de informações sobre as concepções e as práticas



dos professores foi realizado por entrevistas semiestruturadas. Foram entrevistadas quatro professoras – duas de 6° ano e duas de 7° ano – tendo como critério de escolha a experiência com alunos com deficiência intelectual.

As informações obtidas nas entrevistas foram analisadas a partir de três perspectivas. Num primeiro momento, relacionamos as ideias sobre o papel do Ensino Fundamental com os objetivos da escola e com a legislação mais recente. O segundo critério escolhido foi as relações entre os conceitos de deficiência intelectual enunciados nas entrevistas com a descrição do atendimento dos alunos e com os conceitos de **conhecimento experiencial contextualizado** e de **habitus**. Num terceiro momento, foi elaborado um quadro organizador dos aspectos estruturais existentes e propostos pelas professoras.

Os sujeitos da pesquisa

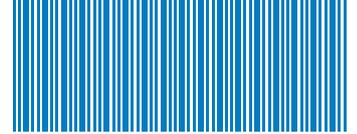
As professoras entrevistadas eram experientes em termos profissionais (o tempo de atividade letiva variava de 24 a 29 anos) e de vivência pessoal (42 a 54 anos de idade). Todas tiveram no magistério sua principal experiência profissional.

As formações acadêmicas eram variadas: Comunicação Social e Letras, Pedagogia, Biologia e Psicologia – o que condiz com o projeto político pedagógico da escola que sempre contemplou a heterogeneidade das equipes docentes. O fato de a escola manter a polivalência até o 7° ano também justifica tal característica, já que não se privilegiou um professor especialista e sim a possibilidade dos aprendizados mais específicos serem construídos individualmente, nas equipes e nos encontros mensais com assessores das áreas pedagógicas. O tempo de trabalho das professoras nessa instituição varia de 6 a 28 anos.

Análise dos dados

O Ensino Fundamental e o papel da escola na história do Brasil

Para delinear as concepções de educação dos professores acerca da prática pedagógica com alunos com deficiência intelectual em salas regulares dos anos iniciais do EF II, foi importante conhecer, primeiramente, suas ideias acerca dos objetivos do Ensino Fundamental. Afinal, foi o contexto demarcado para o desenvolvimento desta investigação.



De uma maneira geral, nas entrevistas encontramos referências a uma etapa de maior exigência, tanto do ponto de vista das competências pedagógicas e cognitivas (papel de aluno), como da formação do cidadão (aspectos sociais).

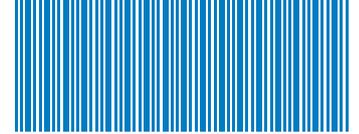
Ao longo de todo o século XIX e boa parte do XX, como já foi apontado anteriormente, a escola secundária, no Brasil, representou um espaço exclusivo das elites, onde se formariam as lideranças do país – daí se ter uma perspectiva muito seletiva do seu oferecimento à população. O pensamento de que essa fase representaria uma etapa de maior dificuldade, presente nas entrevistas, e por que não na própria sociedade, de um modo geral, é fruto da nossa tradição escolar, que delimitou lugares e posições, que foi trilhando os caminhos, muitas vezes tortuosos, da seriação.

Além dessa visão de uma fase que oferece maiores desafios, percebemos nas entrevistas também a relação entre o que é “fundamental” e o que é importante para a formação do cidadão. Uma das professoras apontou “a formação da pessoa, tanto no aspecto cognitivo como no social” como a principal função da escola, o que está mais próximo do texto da lei, uma vez que conforme foi apontado, a LDBEN (1996) preconiza a formação para a cidadania. O papel da escola seria mais abrangente, deveria propiciar o “desenvolvimento da capacidade de aprender”.

A palavra “transição” aparece no discurso das professoras: “É a base para novas conquistas [...] É um momento de transição, o final do processo de alfabetização, do pensamento mais concreto para uma maior abstração...” (Professora C). Como vimos, esse entendimento da passagem do ciclo I ao II do Ensino Fundamental como uma ruptura também aparece como uma marca na nossa tradição escolar, já estudada por Dias-da-Silva (2010).

Nesse cenário educacional, em que mesmo professoras experientes no trabalho com a diversidade denunciam valores ainda associados a uma escola essencialmente seletiva, vale refletir se isso compromete o atendimento do aluno com deficiência intelectual na sala de aula comum.

Tais questionamentos nos levam a pensar que, se por um lado, a educação inclusiva representa um desafio a mais na história da educação brasileira, que é marcada pela exclusão e pelo mito do aluno idealizado, por outro, pode ser uma forma de movimentar essa estrutura, principalmente se entendida como a inclusão de todos os alunos e não só daqueles com alguma deficiência.



As concepções de deficiência intelectual e o conceito de habitus

Analisando o discurso dos sujeitos desta pesquisa, percebeu-se que não há um conceito único sobre a deficiência intelectual e sim ideias que transitam por algumas palavras-chave: limitação, incapacidade e dificuldade acima da média.

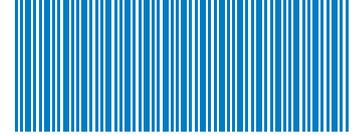
Ser incapaz e possuir limitações representam diferentes relações com a aprendizagem. Ambas, no entanto, sugerem uma comparação com um determinado padrão de aprender. Será que a ideia da incapacidade não se acentua quando tomamos por referência um aluno com facilidade no aprendizado dos conteúdos escolares-acadêmicos? Talvez, por trás dessas manifestações, esteja uma possível catalogação dos alunos em dois grandes grupos: os “normais” e os com deficiência intelectual.

No discurso das professoras, não está colocado o fato de que também há muitas crianças “normais” abaixo da média, crianças que não acompanham as propostas e que, eventualmente, também não dispõem dos recursos dos que estão “acima da média”. Ou seja, a diversidade está muito mais presente do que, muitas vezes, percebemos ou enunciamos ao pensar nas relações com o aprender.

Retomamos aqui o mito da homogeneidade, segundo o qual existe um ideal de aluno, um patamar a ser alcançado, e a crença em uma pedagogia uniformizada, que atende às necessidades de todos. Tanto Mantoan (2009), quanto Perrenoud (2001), cujas ideias já exploramos, são enfáticos ao apontar que tal visão ainda é muito marcante na escola contemporânea. Por isso mesmo, a presença de alunos com deficiência intelectual na sala de aula regular gera questionamentos importantes, já que rompe com essa lógica, desestruturando a ideia do patamar a ser alcançado e, principalmente, a do caminho único em relação ao ensino e à aprendizagem.

Mas, se os conceitos sobre a deficiência intelectual presentes no discurso das professoras revelam ideias que, de certa forma, nos remetem a uma visão homogênea do alunado, por outro lado, ao referirem-se à sua prática e às suas expectativas, notamos outra direção. Todas elas reconhecem que esses alunos conseguem aprender e estão na sala de aula com esse objetivo. A mesma professora que insistiu na palavra “incapacidade” ao se referir ao conceito de deficiência, revelou uma perspectiva mais ampla em relação ao atendimento às diferenças, considerando que “[...] o processo é individual e é de cada um”.

Essa postura é a de quem conhece a sala de aula e sabe que



não há receituário para cada “tipo” de aluno. Na prática, portanto, no momento em que o professor se relaciona com o aluno, seja qual for o currículo ou o grupo, o encontro é sempre único e resulta também dos conhecimentos práticos que esse professor foi construindo ao longo de sua vida profissional e pessoal. Aqui, nos apoiamos nos conceitos, já mencionados anteriormente, de *habitus*, elaborado por Perrenoud (2001) e o de **conhecimento experiencial contextualizado**, proposto nos Referenciais para a Formação de Professores (1999).

No discurso das professoras investigadas, o que poderia ser a manifestação de contradições – já que limitação ou incapacidade não combina com a consideração das diferenças individuais – trata-se da preponderância do fazer sobre o dizer teórico. E por que não arriscarmos dizer que, embora a prática com alunos com deficiência intelectual na sala do ensino fundamental seja apontada como carregada de infindáveis carências e problemas, não esteja ela mesma sendo também gestada no contexto dos conhecimentos experienciais ou do *habitus*?

Esse “inconsciente prático” (Perrenoud, 2001, p. 153), do qual fariam parte também as percepções e emoções, é construído a partir da vivência na sala de aula e nas reflexões sobre elas. E como construção permanente, para que continue sendo um suporte para a prática com qualquer aluno, é essencial que alunos diversos, inclusive os com deficiência intelectual, estejam presentes.

Esse conhecimento, *habitus* ou experiencial, pode ser considerado um patrimônio pedagógico na medida em que vai sendo construído e que representa um bem, uma riqueza, à disposição do professor e do seu meio. E nesse momento, tão delicado de mudança na perspectiva educacional, em que se cobra do professor e pelo professor, muitas vezes, uma competência especial para desenvolver o trabalho junto aos alunos com deficiência intelectual na sala de aula regular, esse patrimônio comprova que recursos importantes já estão disponíveis. Embora não sejam os únicos necessários.

Aspectos estruturais: proposições

No decorrer desta pesquisa, no processo de análise dos dados, nos ocorreu que seria produtivo elencar as proposições que apareceram nas falas desse grupo de professoras a respeito do trabalho com alunos com deficiência intelectual nos anos iniciais do Ciclo II do Ensino Fundamental. Tais sugestões precisam ser

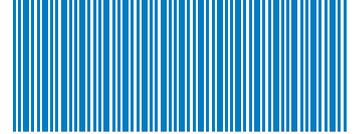


enunciadas e divulgadas, principalmente, porque foram tecidas nas salas de aula e nos momentos de reflexão de profissionais que possuem um patrimônio pedagógico considerável na perspectiva de atenção às diferenças.

O Quadro 1 abaixo foi elaborado para organizar essas proposições de forma a entender os suportes já existentes na estrutura da instituição investigada e os que ainda faltam na percepção dos professores entrevistados:

Quadro 1 - Proposições apresentadas pelas professoras a respeito do trabalho com alunos com deficiência intelectual

Suportes existentes	Proposições
<ul style="list-style-type: none"> ▪ Estrutura de reuniões: entre pares, com os orientadores e assessores das áreas pedagógicas ▪ Um momento de trabalho pessoal do aluno, dentro da grade horária, em que ele possa escolher sua atividade dentro de um rol proposto ▪ A troca de conhecimentos, entre os profissionais da escola e outros de fora chamados para palestras ▪ Aulas de 1h30 ▪ A polivalência até o 7º ano, tendo nas equipes docentes professores com formação em diversas áreas do conhecimento ▪ Didática diferenciada nas diversas áreas, proposta pelas assessorias assim com produção de materiais ▪ Projeto de leitura: várias opções de títulos de um determinado gênero ▪ Professora auxiliar até o 7º ano ▪ Possibilidade de implementar estruturas alternativas para um determinado aluno sem fixá-la institucionalmente 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mais tempo na grade horária ▪ Espaço físico para dar alguma aula diferenciada, ou algum atendimento para grupos menores ▪ Professor auxiliar com novas demandas ▪ Metodologia específica para lidar com alunos com deficiência intelectual ▪ Preparo conceitual sobre o significado de inclusão: aprofundamento das reflexões ▪ Mobilização e responsabilidade de toda a escola e não apenas do professor ▪ Mais profissionais que possam estar com esses alunos na sala de aula ou mesmo, em alguns momentos, fora dela ▪ Professores auxiliares também nos grupos de 8º e 9º anos



Se esta investigação chegasse a um quadro entendido como uma estrutura ideal para o trabalho com alunos com deficiência intelectual na sala de aula regular, estaríamos também na busca pelo ideal e, por sua vez, pela homogeneidade, que tanto foi criticada nesta pesquisa. Portanto, nossa intenção de descrever os tópicos é de contribuir para um inventário, ou por que não, um patrimônio coletivo sobre os aspectos estruturais possíveis e/ou desejáveis. O momento é de compartilhar experiências para ampliar referenciais e opções.

Considerações finais

A presente pesquisa nos levou a refletir sobre a importância e delicadeza do tempo atual. Na sociedade, e portanto, também na escola, vivemos um momento de ebulição, no qual ideias antigas e novas convivem. A questão das diferenças e todas as problemáticas decorrentes de práticas de inclusão/exclusão têm se mostrado cada vez mais latentes e ruidosas.

É essencial que fiquemos atentos à naturalização de ideias muito fortes na nossa cultura, como a crença de que a homogeneidade é desejável nos ambientes escolares, pois essa compreensão pode levar a ações segregadoras.

No processo de mudanças em que nos encontramos, e no qual os professores já estão totalmente imersos, é hora de compartilhar saberes para podermos avançar no atendimento às diferenças. O conceito de *habitus* de Perrenoud (2001), resgatado nesta pesquisa, nos mostrou o quanto há de possibilidade para se realizar um trabalho com alunos com deficiência intelectual no ensino regular.

Diante de inúmeros desafios, consideramos que o fazer pedagógico de professores, que já trabalhavam no paradigma da diversidade, continua sendo construído no cotidiano da sala de aula. Esse saber, que vem de um patrimônio pedagógico e se refaz constantemente, aliado a reflexões e melhorias estruturais, está começando a permitir que os alunos, com suas diferenças, tenham acesso à educação.



REFERÊNCIAS

American Association On Mental Retardation. Multidimensionalidade do Retardo Mental. In: American Association On Mental Retardation. *Retardo mental: definição, classificação e sistemas de apoio*. 10ª edição. Porto Alegre: Artmed, 2006.

BRASIL. *Convenção sobre aos direitos das pessoas com deficiência comentada*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos/ Coordenadoria Nacional para a Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2008. Disponível em <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/politica.pdf>>. Acesso em 29 jul. 2011.

_____. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Diário Oficial da União*. Brasília, 1996. Disponível em <<http://www.planalto.gov.br/ccivil-03/leis/L9394/96.htm>>. Acesso em 5 ago. 2011.

_____. *Referenciais para a formação de professores*. Brasília: Ministério da Educação e Cultura/SEE. 1999.

DIAS-DA-SILVA, Maria Helena Galvão Frem. *Passagem sem rito: as 5ªs séries e seus professores*. 3ª edição. Campinas: Papirus, 2010.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

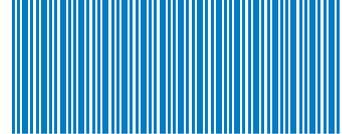
HILSDORF, Maria Lucia Spedo. *História da Educação Brasileira: leituras*. São Paulo: Cengage Learning, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Ser ou estar: eis a questão: explicando o déficit intelectual*. 3ª edição. Rio de Janeiro: WVA, 2004.

_____. *O desafio das diferenças nas escolas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

MAZZOTTA, Marcos José Silveira. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1996.

PERRENOUD, Philippe. *A pedagogia na escola das diferenças: fragmentos de uma sociologia do fracasso*. Tradução: Cláudia Schilling. Porto Alegre: Artmed, 2001.



_____. *Pedagogia diferenciada: das intenções à ação*. Tradução: Patricia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

_____. *Práticas pedagógicas, profissão docente e formação: perspectivas sociológicas*. Lisboa: Publicações Dom Quixote / Instituto de Inovação Educacional. 1997.

PRIOSTE, Cláudia; RAIÇA, Darcy; MACHADO, Maria Luísa Gomes. *Dez questões sobre educação inclusiva de pessoas com deficiência mental*. São Paulo: Avercamp, 2006.

SAAD, Suad Nader. *Preparando o caminho da inclusão: dissolvendo mitos e preconceitos em relação à pessoa com síndrome de Down*. São Paulo: Vetor, 2003.

SILVA, Tomaz Tadeu. *A produção social da identidade e da diferença*. In: SILVA, T.T.(org.). *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. 9ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

VEIGA-NETO, Alfredo. *Incluir para excluir*. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001.

_____. Quando a inclusão pode ser uma forma de exclusão. In: MACHADO, Adriana Marcondes et al. *Psicologia e Direitos Humanos: Educação Inclusiva, direitos humanos na escola*. São Paulo: Casa do Psicólogo. 2005.

WANDERLEY, Mariângela Belfiore. Refletindo sobre a noção de exclusão. In: SAWAIA, Bader Burihan. *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

Recebido em fevereiro de 2012

Aprovado em março de 2012

