

DAS RELAÇÕES ENTRE REPRESENTAÇÕES SOCIAIS E EDUCAÇÃO ESPECIAL NOS PROCESSOS DE APRENDIZAGEM DE ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELLECTUAL

*THE RELATIONS BETWEEN SOCIAL REPRESENTATIONS AND SPECIAL
EDUCATION IN THE PROCESSES OF LEARNING OF STUDENTS WITH
INTELLECTUAL DISABILITIES*

Katiuscia Vargas Antunes

Docente do Mestrado em Gestão e Avaliação
da Educação Pública (PPGP/CAED/UJFJ)
E-mail: Katiuscia.vargas@ufjf.edu.br

Rosana Glat

Docente do Programa de Pós-Graduação em
Educação, Universidade do Estado do Rio de
Janeiro (PROPEd/UERJ), Pesquisadora CNPq
E-mail: rglat@terra.com.br

APRESENTAÇÃO

Pensar os processos de aprendizagem e construção de conhecimento em alunos com deficiência intelectual é um grande desafio para os educadores. Desde o início do movimento em prol da Educação Inclusiva, um dos questionamentos que emerge, com frequência, no cotidiano escolar é a possibilidade (ou a não-possibilidade) de alunos com deficiência intelectual aprenderem em um contexto de turma comum. Eles aprendem? Como podem aprender, se têm uma deficiência cognitiva ou intelectual? Como vão acompanhar o ritmo de aprendizagem da turma? -Essas dúvidas inquietam os professores que atuam no ensino regular e se veem, atualmente, diante de sujeitos que não correspondem ao modelo de aluno idealizado durante sua formação e que a própria história da educação não cessou de produzir. Assim, as representações negativas acerca da deficiência, as quais são, de forma geral, socialmente reforçadas, acabam determinando, em muitos casos, a prática pedagógica.

Na tentativa de trazer algumas reflexões sobre os processos de aprendizagem e construção de conhecimento de alunos com deficiência intelectual pela via da abordagem psicossocial da deficiência, enfatizaremos como, historicamente, as representações sociais sobre a deficiência intelectual foram construídas e como tais representações influenciaram as práticas pedagógicas direcionadas a esses sujeitos no contexto da Educação Especial e posteriormente no processo de inclusão desses nas escolas regulares.

Inicialmente discorreremos sobre as representações sobre a deficiência intelectual, em particular no contexto escolar, mostrando que a construção de “aluno ideal” impacta no olhar sobre quem são os reais sujeitos da educação. Em seguida, apresentaremos algumas considerações sobre como a Educação Especial pautou suas práticas em relação às pessoas com deficiência intelectual. Por fim, apresentaremos e analisaremos depoimentos de estudantes com deficiência intelectual que estavam matriculados no Ensino Médio, de uma escola pública do Rio de Janeiro, a fim compreender como esses estudantes externalizam suas relações com a escola, os colegas, os professores e as disciplinas escolares.

AS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS SOBRE AS PESSOAS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL E SEUS REFLEXOS NA PRODUÇÃO DO “SUJEITO IDEAL DA EDUCAÇÃO”

São muitas as representações sobre as pessoas com deficiência que marcaram, historicamente, esses sujeitos e que estão presentes nas relações que se estabelecem entre a escola e tais alunos. Para entendermos melhor esta situação recorreremos a uma breve exposição sobre o nascimento desse sujeito “ideal” da educação e suas implicações na percepção que a sociedade e a escola têm da deficiência. Partiremos de uma reflexão sobre a sociedade moderna, a qual teve seu apogeu entre os séculos XVII e XIX. Neste contexto, a ciência e a razão humana se tornaram os grandes fatores de explicação do mundo, substituindo a visão teocêntrica que predominou na Idade Média em decorrência do poder político, econômico e ideológico exercido pela Igreja.

Neste contexto, a escola foi uma das instituições responsáveis por “produzir” o sujeito da modernidade – racional, eficiente e “perfeito”, instituindo

um padrão universal de aluno que atendesse todos os anseios da escola e, conseqüentemente fosse assimilado pela sociedade moderna, adaptando-se a ela e sendo útil. Estamos aqui nos referindo a construção de um modelo de sujeito, do qual todos deveriam se aproximar. Tal fato, emergir as diferenças entre as capacidades individuais dos sujeitos tanto no âmbito social e econômico como no escolar. Os alunos com deficiência representariam as pessoas que, por suas características físicas e cognitivas, se distanciavam dos padrões de normalidade estabelecidos. O olhar para o aluno com deficiência veio marcado pelas representações negativas e a dicotomia normal vs anormal serviu de parâmetro para diferenciá-los.

Assim, quando se discute a inclusão escolar de alunos com deficiência e outras necessidades educacionais especiais é importante contextualizar qual é o modelo de educação e de escola que prevalece, e se este modelo é adequado para atender às demandas da inclusão. A esse respeito Senna (2007) afirma que enquanto os princípios da escola moderna, antagônicos aos pressupostos da inclusão, não forem revistos, a escola continuará formulando suas práticas em torno de um sujeito cognocente “ideal”, que difere do perfil dos alunos “incluídos”. Em outras palavras, o processo de inclusão dos alunos com deficiência intelectual na escola regular se depara com fatores de ordem simbólica e, por isso, não é suficiente que sejam criadas políticas públicas ou técnicas de ensino diferenciadas se não se discutir quem é o sujeito “real” da educação.

Para Amaral (1998) o “aluno especial”, representa a diferença e a “especialidade” dentro e fora da escola. São considerados *a priori* incapazes pelo fato de não pertencerem ao grupo de alunos considerados normais. “Ser especial na escola é deixar de pertencer à “espécie” dos normais, a dos que, pressupostamente, aprendem [...] Há um olhar patologizante e individualizado para aquele que não se encaixa, que não é normal” (p. 4).

Uma forte consequência dessa diferenciação é a exclusão desses indivíduos da escola e do convívio social, de modo geral. Glat (2004) mostra que o processo de estigmatização e marginalização das pessoas com deficiências é socialmente construído, com raízes históricas profundas que tiveram início desde o momento em que a vida humana se desenvolveu na Terra. Na formação dos grupos sociais são estabelecidas regras que determinam modos de ser e agir que são considerados aceitáveis e devem ser seguidos por todos que pertencem a determinado grupo.

Goffman (1988) define estigma como “um tipo especial de relação entre atributo e estereótipo [...] Um atributo que estigmatiza alguém pode confirmar a normalidade de outrem” (p.13). Os estigmas são materializados nas relações sociais e tem um peso significativo na construção da identidade das pessoas com deficiência. Por ser socialmente construída, a identidade pessoal está ligada aos papéis que as pessoas desempenham na sociedade. Sua construção é permeada pelos contextos, políticos, históricos e sociais.

A identidade é também construída pelas relações de discriminação. De acordo com Ciampa (1998), quando o indivíduo não corresponde à “identidade pressuposta” socialmente -- aquela interiorizada pelos sujeitos e incorporada socialmente -- começam a ocorrer situações de estigmatização e marginalização. “Nesta perspectiva, a identificação do deficiente como ‘ser anormal’ ou ‘incapaz’ tem como base a sua não identificação na ‘normalidade’ que é a ‘identidade pressuposta’ socialmente” (OLIVEIRA, 2000, p. 11).

Desta forma existe uma participação social na construção da identidade, pois a sociedade estabelece meios de categorizar as pessoas e seus atributos. “A sociedade define uma identidade social virtual (imposta socialmente) que se diferencia da identidade social real, caracterizada pelas categorias e atributos que os indivíduos, na verdade possuem” (OLIVEIRA, 2000, p. 11). Para Glat (2009), nos indivíduos com deficiência se forma uma contradição entre o seu modo de ser e aquilo que é considerado normal e aceitável na sociedade em que vivem. Assim, instala-se uma dicotomia entre aquilo que eles são e o que, para fins de aceitação e pertencimento social, deveriam ser.

É importante ressaltar que ao falar sobre a deficiência intelectual estamos nos referindo a um grupo diversificado de indivíduos que, mesmo sendo classificados com o mesmo diagnóstico / rótulo, são bastante diferentes entre si. A deficiência se manifesta em variados graus de comprometimento. Assim, no grupo da deficiência intelectual encontramos pessoas com alto nível de comprometimento cognitivo e psicomotor, afetando de forma significativa seu processo de desenvolvimento até pessoas com um comprometimento mais “leve”, que, com apoio adequado, se desenvolvem cognitivamente e socialmente. (GLAT, 2009).

Os reflexos das representações sobre a deficiência estão presentes na escola, onde são reproduzidos e reforçados. Ainda hoje é possível observar que

muitas das práticas escolares estão pautadas no sujeito ideal da sociedade moderna, conforme descrito anteriormente. Como lembra Oliveira (2000, p. 12):

A escola tem um atendimento padronizado e universalizado para os considerados “normais”. Assim, se o aluno tem problema, o atendimento tem que ser especializado, então transfere-se o discente para classes especiais ou para Instituições Especializadas. Exclui-se o aluno com problemas de aprendizagem sem questionar-se a estrutura escolar.

Assim, quando se institui um modelo universal do aluno “normal”, fatalmente, todos os que se distanciam deste padrão não são considerados sujeitos da educação formal e, conseqüentemente, são segregados não só da escola regular como também do convívio social de maneira geral. Certamente, este tipo de cultura escolar, não se adequa aos princípios da Educação Inclusiva, que justamente, é pautada na aceitação da diversidade humana.

Os valores escolares ainda se encontram imersos num modelo de conhecimento científico construído sob o prisma da racionalidade e da cientificidade moderna, na qual, o sujeito da ciência é o sujeito da razão. Logo, poderíamos afirmar que o sujeito da educação é aquele que possui todos os requisitos considerados pela ciência como um sujeito racional, dotado de pensamento e linguagem inteligíveis sob os padrões eleitos como ideais no mundo contemporâneo.

Na escola, assim como em outras instituições, são criadas representações sociais que direcionam não apenas o que devemos ser, mas o modo como agimos e percebemos o outro. Neste sentido, as representações que muitos professores fazem dos seus alunos se constroem com base num modelo padrão do aluno “ideal”.

O ponto que estamos querendo enfatizar é que a atuação docente não está assentada apenas nos conhecimentos que advém de sua formação inicial ou continuada. Portanto, boa parte do seu fazer pedagógico está relacionado à sua concepção de deficiência. Mais uma vez Moscovici (2003) e a teoria das representações sociais nos ajuda a compreender as concepções que permeiam a prática profissional e as atitudes cotidianas dos professores.

Moscovici define representação social como:

Um sistema de valores, ideias e práticas, com uma dupla função: primeiro estabelecer a ordem que possibilita às pessoas orientar-se em seu mundo material

e social e controla-lo; e, em segundo lugar, possibilita que a comunicação seja possível entre os membros de uma comunidade, fornecendo-lhes um código para nomear e classificar, sem ambigüidade, os vários aspectos de seu mundo e de sua história individual e social (MOSCOVICI, 2003, p. 21).

As representações sociais são sempre produto da interação e da comunicação e elas vão tomando forma de acordo com os diferentes contextos e momentos históricos, em um processo dialético. Em sua obra Moscovici, mostra como as representações se consolidam no contexto social e influenciam não só a coletividade, mas também os sujeitos em sua individualidade. Representações sociais são muito potentes, pois, tem entre outras funções tornar aquilo que não é familiar em algo familiar através do processo de ancoragem e objetivação e de classificação e categorização.

Ao tornar familiar o que é desconhecido criam-se universos consensuais que fazem com que os indivíduos se sintam “em casa”. A dinâmica da familiarização se estabelece nas relações sociais na medida em que os objetos, as pessoas e os acontecimentos são compreendidos e percebidos sempre em função de representações e paradigmas já existentes.

Aceitar e compreender o que é familiar, crescer acostumado a isso e construir um hábito a partir disso, é uma coisa; mas é outra coisa completamente diferente preferir isso como um padrão de referência e medir tudo o que acontece e tudo o que é percebido, em relação a isso. Pois, nesse caso, nós simplesmente não registramos o que tipifica um parisiense, uma pessoa ‘respeitável’, uma mãe, um complexo de Édipo etc., mas essa consciência é usada também como um critério para avaliar o que é incomum, anormal e assim por diante. Ou em outras palavras, o que é não-familiar (MOSCOVICI, 2003, p. 55).

Quanto ao processo de ancoragem, Moscovici explica que:

Ancorar é, pois, classificar ou dar nome a alguma coisa. Coisas que não são classificadas e que não possuem nome são estranhas, não existentes e ao mesmo tempo ameaçadoras. Nós experimentamos uma resistência, um distanciamento, quando não somos capazes de avaliar algo, de descrevê-lo a nós mesmos e a outras pessoas. O primeiro passo para superar essa resistência, em direção à conciliação de um objeto ou pessoa, acontece quando nós somos capazes de colocar esse objeto ou pessoa em uma determinada categoria, de rotulá-lo com um nome conhecido (MOSCOVICI, 2003, p. 61-62).

Assim ao diagnosticar, isto é, classificar um indivíduo como pertencente a algum grupo etiológico específico e descrever suas características o estamos

confinando em um conjunto de comportamentos e regras “que estipulam o que é, ou não é, permitido, em relação a todos os indivíduos pertencentes a essa classe” (MOSCOVICI, 2003, p. 63). No caso das pessoas com deficiência, ao categorizar quem elas são e como se comportam, o fazemos com base em um paradigma socialmente acordado de “normalidade”, marcando o que essas pessoas **não** são em relação aos indivíduos considerados normais. Ao ressaltar essas diferenças, vai sendo formulada e reforçada a representação de inferioridade e incapacidade desses indivíduos (BERGMAN; LUCKMAN, 1985; GLAT, 2004).

Vale ressaltar que as representações sociais possuem duas funções básicas. Primeiro, *convencionalizar* os objetos, pessoas e acontecimentos, dando-lhes uma forma definitiva, localizando-os em uma determinada categoria e em conformidade com um modelo, de maneira que todos os novos elementos se unem e se sintetizam no mesmo. E segundo, *prescrever* formas de ser, de agir, de pensar e de se comportar numa estrutura social estabelecida. A representação que temos de alguém é transmitida através da tradição e das estruturas imemoriais (MOSCOVICI, 2003).

Para Jodelet (2001) representações sociais são fenômenos complexos, ativados sempre e em ação na vida social. “A representação social é uma forma de conhecimento, socialmente elaborada e partilhada, com um objetivo prático, e que contribui para a construção de uma realidade comum a um conjunto social” (p. 22). As representações sociais, portanto, são abordadas de forma dialética, pois constituem “produto e processo de uma atividade de apropriação da realidade exterior ao pensamento e de elaboração psicológica e social dessa realidade” (p.22).

Falando das pessoas com deficiência podemos afirmar que o fato dessas terem sido colocadas numa posição de inferioridade em relação às consideradas normais condiz com a construção social das representações dominantes na sociedade. Por isso, ao discutir esta temática é necessário considerar que as mesmas emergem, a partir dessas representações dominantes que tem reflexos não apenas nas esferas política e econômica, mas também, na educacional.

Permeado por representações que inferiorizam as pessoas com deficiência, o cotidiano da escola é marcado por uma série de equívocos pedagógicos. Em outras palavras, como a compreensão do desenvolvimento e aprendiza-

gem dos alunos está pautada num modelo ideal de sujeito, as metodologias empregadas pelos professores, muitas vezes, não condizem com as necessidades educacionais dos alunos que se distanciam desse ideal, como é o caso dos alunos com deficiência intelectual.

Questionar o conhecimento, a prática educativa presente no cotidiano das escolas, desumana, muitas vezes, para professores e para alunos, é o desafio da educação. A rotina da escola parece querer ocultar o processo de formação de sujeitos e deixar no obscuro as interpretações que intermediam e direcionam o ato de ensinar e aprender. Essas interpretações são, certamente, conflituosas, antagônicas, dialéticas e difusas, mas precisam ser conhecidas e refletidas no processo de trabalho educacional, de professores e alunos, exercício fundamental para a apreensão da realidade, do conhecimento e das possibilidades de transformação (OLIVEIRA, 2007, p. 17).

Considerando que as representações sociais são um fenômeno dialético e socialmente construído, acreditamos na possibilidade de ressignificação da imagem que se tem sobre as pessoas com deficiência intelectual, superando a visão de incapacidade e anormalidade ainda predominante. Tomando, mais uma vez, como referência o pensamento de Moscovici (2003), podemos dizer que nossos preconceitos, sejam eles de qualquer natureza, só podem ser superados pelas mudanças de nossa representação social acerca da cultura e da natureza humana.

A compreensão acerca do sujeito da educação, delineada até aqui, nos incita a pensar sobre todos os indivíduos que, por algum motivo, não se enquadram no perfil pré-estabelecido como ideal de ser humano. Dentre esses estão as pessoas com deficiência intelectual, que, como já discutido, trazem a marca da incapacidade ou anormalidade cognitiva.

O estigma em relação às pessoas com deficiência existe na sociedade desde seus primórdios (GLAT, 2004) e, em diferentes momentos podemos acompanhar o processo de marginalização dessas pessoas¹. Entretanto, com o surgimento da modernidade e das instituições sociais que emergiram neste contexto, entre elas a escola, a pessoa com deficiência intelectual foi se distanciando cada vez mais das expectativas sociais sobre como os indivíduos deveriam e ser e como deveriam se comportar socialmente. Assim o estigma negativo em relação a essas pessoas foi ficando cada vez mais forte.

¹ A esse respeito ver a obra de Pessotti (1984).

Conforme afirma Ribas (1989, p.12), a imagem da deficiência é sempre produto das relações vivenciadas numa determinada cultura.

Em qualquer sociedade existem valores culturais que se consubstanciam no modo como a sociedade está organizada. São valores que se refletem imediatamente no pensamento e nas imagens dos homens e norteiam as suas ações. São valores que terminam por se refletir nas palavras com que os homens se exprimem. Assim sendo, em todas as sociedades a palavra “deficiente” adquire um valor cultural segundo padrões, regras, e normas estabelecidas no bojo de suas relações sociais.

É importante dizer que historicamente ser deficiente significa carregar um estigma muito forte na medida em que essas pessoas, como dito em outro momento, se distanciam da imagem corporal do ser humano íntegro e considerado normal. “[...] O deficiente viola a própria norma física do que é um ser humano. Ele contraria a representação ou a imagem corporal do homem” (GLAT, 2004, p. 23).

Consequência dessa compreensão acerca da deficiência intelectual é o isolamento social ao qual esses sujeitos foram submetidos. Tal isolamento impede o desenvolvimento de relações e habilidades sociais. Esta situação traz consequências negativas, ocasionando complicações secundárias à deficiência propriamente dita (GLAT, 2004; 2009, OMOTE, 1994; OLIVEIRA, 2007, entre outros).

Alunos com deficiência e, em particular, intelectual, em um contexto educacional inclusivo, geralmente encontram dificuldades em se relacionar na escola e dentro da sala de aula. Nos momentos que envolvem atividades em grupo, por exemplo, esses são os últimos a serem escolhidos, quando o são. É importante enfatizar que tal dificuldade não é exclusiva dos alunos com deficiência. É sabido que pessoas muito tímidas, com dificuldade de relacionamento também enfrentam problemas parecidos em sala de aula. Entretanto, no caso da deficiência a segregação é mais acentuada pelo “peso” do estigma.

Os processos de exclusão analisados sob a ótica da psicologia social não colocam em oposição as interpretações psicológicas de um lado e as sócio-históricas, culturais e econômicas de outro. A psicologia social procura compreender “de que maneira as pessoas ou grupos são objetos de uma distinção, são construídos como uma categoria à parte” (JODELET, 2008, p. 54). A esse respeito Sawaia (2008) explica que os processos de exclusão são complexos

e multifacetados e se efetivam de forma sutil e dialética. “É um processo que envolve o homem por inteiro e suas relações com os outros” (p. 9).

Importa ressaltar que a temática da deficiência intelectual insere-se nessa história de exclusão que, em diferentes momentos, esteve orientada pela lógica da igualdade, sem considerar a diversidade dos sujeitos. Embora, contraditoriamente, os valores mais defendidos ao longo da história para consolidação da cidadania foram a igualdade e a justiça.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL, ESCOLA E CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO: BASES HISTÓRICAS DA EDUCAÇÃO ESPECIAL

As marcas históricas da deficiência intelectual, que passam não só pela estigmatização, mas pela internalização de sua (suposta) inferioridade, são fundamentais para se pensar como esta representação social interfere no processo de inclusão/escolarização desses sujeitos. O entrelaçamento entre a constituição do pensamento individual e do social, no que toca a construção da identidade das pessoas com deficiência, é determinante para compreendermos a inclusão, bem como o papel da Educação Especial neste contexto.

O pensamento liberal e o positivismo constituem as bases históricas e ideológicas da educação brasileira e, por conseguinte, da Educação Especial. A difusão da ideia de um movimento “natural” da sociedade rumo ao progresso, com base na ciência moderna teve reflexo em diversas áreas do conhecimento. Com o desenvolvimento do pensamento liberal, que na atualidade se fortaleceu sob a denominação de neoliberalismo, o Estado foi, aos poucos, se eximindo de algumas de suas responsabilidades, especialmente na esfera social. Tal fato teve implicações diretas no cenário educacional, onde podemos observar a histórica e tensa relação entre a educação pública e a privada (KASSAR, 1999; SAVIANNI, 2002).

No bojo dos embates políticos e educacionais ocorridos no país, os serviços da Educação Especial ficaram a cargo tanto do setor público quanto do privado. Assim, instituições privadas² e filantrópicas voltadas para sujeitos com deficiência intelectual, como a Pestalozzi e as Associações de Pais e Amigos

² O conceito de instituições privadas neste texto se refere àquelas mantidas e administradas por pessoas físicas ou jurídicas de direito privado, conforme a LDB 9.394/96.

dos Excepcionais – APAES, apresentam-se no contexto da Educação Especial como uma grande força política e social³. Em sua origem, segundo Mazzotta (1996), esse tipo de atendimento era pautado em uma concepção fortemente encontrada nas instituições europeias denominada “ortopedia das escolas auxiliares”. Assim, por forte influência das ciências naturais, especialmente da biologia e da medicina, tais instituições, embora criadas no século XX, incorporaram, em seu cotidiano, uma visão organicista da deficiência, originada no século XVIII. Por esta visão a deficiência era explicada pela ótica da medicina e do funcionamento orgânico do corpo⁴. Ela surgiu em substituição à concepção teológica da deficiência que ligava suas causas a questões sobrenaturais (PESSOTTI, 1984).

Fundamentadas nessa ótica, as práticas institucionais dirigidas para pessoas com deficiência intelectual eram pautadas em critérios de classificação, a partir de comparação aos padrões estabelecidos de normalidade e anormalidade. De modo geral, as escolas e instituições especiais pautavam suas ações nos estudos psicológicos que, por sua vez, se restringiam a uma perspectiva organicista da deficiência. Por ser considerada como uma “doença crônica”, o tratamento dispensado às pessoas com deficiência tinha uma forte característica terapêutica.

Para avaliar e classificar essas pessoas eram realizados exames médicos e psicológicos, com ênfase na aplicação de testes de inteligência, contribuindo para uma rígida classificação etiológica (GLAT; BLANCO, 2007). As pessoas com deficiência intelectual (mental) eram classificadas pela psicologia como deficientes leves, moderados, severos e profundos, conforme demonstrado no capítulo anterior. Esta escala diagnóstica, transportada para educação, com os rótulos de deficientes mentais leves ou limítrofes, educáveis, treináveis e dependentes, marcou a organização das escolas e classes especiais.

Assim, a grosso modo, os indivíduos com deficiência intelectual leve iriam para classes especiais em escolas comuns; os com deficiência moderada para

³ No Brasil atualmente existem mais de 2000 APAEs distribuídas por todos os estados, e cerca de 100 instituições Pestalozzi.

⁴ Thomas Willis (1621-1675) foi um dos pioneiros na visão organicista diante dos quadros de deficiência mental. Este teórico tentou explicar os processos neurofisiológicos relacionados à condução dos estímulos nervosos às ideias de fluido nervoso, suco nervoso, líquido dos nervos e fluidos voláteis ou “espíritos animais” (PESSOTTI, 1984).

escolas especiais, os que tinham deficiência severa eram considerados ineducáveis e, portanto, não necessitariam de escolarização, apenas treinamento de habilidades sociais básicas, e os dependentes, geralmente nem frequentavam as instituições, a não ser para atendimento médico.

Segundo este direcionamento, as instituições especializadas organizavam seu trabalho a partir de terapias individuais, com equipes de fisioterapeutas, fonoaudiólogos, psicólogos, psicopedagogos entre outros. Pouca ênfase era dada às atividades de cunho acadêmico, pois, como comentamos acima, a educação escolar era desnecessária para as pessoas com deficiências cognitivas ou sensoriais consideradas severas (GLAT; BLANCO, 2007).

Ferreira (1992) destaca que as escolas especiais no Brasil pareciam se limitar ao trabalho de recuperação ou remediação das etapas do desenvolvimento que faltavam ao aluno com deficiência. Assim, foi surgindo a concepção de que a escola especial não deveria trabalhar conteúdos acadêmicos, mas sim enfatizar o trabalho com habilidades que dariam ao aluno “prontidão” para a sua alfabetização. Prevalcia o modelo clínico ou “centrado no aluno”, e o meio social parecia não influenciar o aprendizado.

A didática assumia a infantilização do aluno com deficiência, a partir de um raciocínio equivocado que supunha que eles deveriam aprender habilidades típicas do nível pré-escolar, para adquirir “prontidão” para a alfabetização. A estratégia instrucional se resumia a treinar os alunos em atividades supostamente preparatórias, com ênfase na repetição (MENDES, 2010, p. 104).

Esta é uma visão, como dito anteriormente, permeada pelo modelo médico da deficiência, pautado na compreensão de que seria necessário, no trabalho com essas crianças, incentivar seu desenvolvimento de forma a recuperar as etapas em que estava atrasada em relação ao padrão das consideradas normais. Importa ressaltar que a despeito das críticas dirigidas a este modelo, a medicina foi uma das primeiras áreas a apontar para a necessidade de escolarização das pessoas com deficiência que, durante muitos anos ficaram segregadas em asilos, hospitais psiquiátricos e instituições desta natureza (GLAT; FERNANDES, 2005).

Em suma, o atendimento que era dispensado aos alunos com deficiência impunha sobre eles o ônus de serem rotulados como incapazes, minimizando e desvalorizando suas potencialidades. Ferreira (1992) também afirma que

as práticas da escola especial perpetuavam um trabalho pedagógico pautado numa percepção abstrata do aluno e, portanto, descontextualizada. Isso ocasionou o desenvolvimento de ações e atividades massificadoras, generalizadas e repetitivas. Reafirmando a citação acima, Ferreira reforça a característica da permanência do status infantil do aluno.

Nessa direção, Kassar (1995) assinala que, por exemplo, a alfabetização alunos com deficiência pautava-se em técnicas que reduziam este processo à cópia e repetição de um lado e, de outro, a sessões de treinamento de atividades de vida diária (tais como vestir-se, comer sozinho, etc). Nas palavras desta autora,

[...] essas práticas educacionais não respeitavam a integridade do ser humano que estava sendo submetido a elas e menosprezavam diferentes oportunidades de apreensão de novos conhecimentos pelos educandos (KASSAR, 1995, p. 13).

A Educação Especial acabou, então, reproduzindo os princípios evolucionistas preconizados pela modernidade. Desta forma, a aprendizagem das pessoas com deficiência intelectual pautava-se na ideia de desenvolvimento livre das potencialidades “naturais” do indivíduo. A responsabilidade pela construção e aquisição de conhecimento era atribuída às condições internas do aluno, sem considerar o papel do professor como mediador neste processo. A ciência formatou, assim, o cérebro como instrumento biológico, desconsiderando o aspecto cultural e plural das mentes. O defeito “biológico” justificaria a não-aprendizagem e conseqüentemente, o não-sujeito cognoscente (FERREIRA, 1994).

Entretanto, com o avanço dos estudos da pedagogia e da psicologia da aprendizagem, a Educação Especial começou a afastar-se de um enfoque exclusivamente organicista, redirecionando suas práticas. Paralelamente, impulsionada pela intensa luta pelos direitos sociais e civis das pessoas menos favorecidas, no início da década de 1970, surgiu no cenário das políticas educacionais a proposta de *integração*. Este modelo buscava incorporar à educação regular crianças com deficiência que, por muito tempo, gozaram de um atendimento educacional segregado e paralelo, em classes ou escolas especiais.

O desenvolvimento de novos métodos e técnicas de ensino baseados nos princípios de modificação de comportamento e controle de estímulos permitiu a

aprendizagem e o desenvolvimento acadêmico desses sujeitos, até então aliados do processo educacional. “O deficiente pode aprender”, tornou-se a palavra de ordem, resultando numa mudança de paradigma do “modelo médico”, predominante até então, para o “modelo educacional”. A ênfase não era mais a deficiência intrínseca do indivíduo, mas sim a falha do meio em proporcionar condições adequadas que promovessem a aprendizagem e o desenvolvimento (GLAT; FERNANDES, 2005, p. 02).

Não obstante aos avanços constatados no âmbito educacional, a Educação Especial continuava funcionando como um serviço paralelo e distanciado do ensino regular, com métodos, práticas pedagógicas e profissionais próprios. As classes especiais, por sua vez, se tornaram espaços de segregação para todos os alunos que não se enquadravam no sistema regular de ensino.

Nas palavras de Bueno (2004, p. 27),

A Educação Especial não nasceu para dar oportunidade a crianças que, por anormalidades específicas, apresentavam dificuldades na escola regular. A Educação Especial nasceu voltada para a oferta de escolarização a crianças cujas anormalidades foram aprioristicamente determinadas como prejudiciais ou impeditivas para sua inserção em processos regulares de ensino.

Importa destacar que uma parte significativa de alunos encaminhados para classes especiais eram oriundos das classes populares e “vítimas” do fracasso escolar. Desta forma, o conceito de deficiência era em parte confundido com problemas sociais relacionados à pobreza e ao fracasso escolar (MENDES, 2010). Nesta direção, Ferreira (1989) afirma que uma parte dos alunos que frequentavam as classes especiais tinham alguma deficiência, entretanto, outra parte era encaminhada para essas classes pelo simples fato de não se adequarem à organização da escola regular. Assim, alunos com histórico de repetência ou indisciplina iam para as classes especiais. Com isso contatava-se uma série de equívocos no encaminhamento dos alunos para as escolas especiais.

As críticas dirigidas ao modelo de integração, especialmente no que se refere à exigência de que os alunos com deficiência deveriam, antes de serem inseridos na escola regular, ser preparados para tal, culminaram na elaboração da proposta da inclusão escolar. O modelo da inclusão, fortemente difundido a partir da década de 1990, contempla equiparação de oportunidades, independente de cor, raça, classe social, sexo, deficiência etc. e o respeito e aceitação da diferença.

No que tange à inserção de alunos com deficiências / necessidades especiais, é importante destacar que a Educação Inclusiva não pode se configurar numa ação exclusiva da Educação Especial. Ao contrário, escola regular deve ser transformada em sua totalidade para que possa oferecer um ensino de qualidade para todos os que nela se encontram.

A inclusão escolar tem reflexos marcantes no sistema educacional na medida em que se verifica um número maior de matrículas de alunos com deficiência na rede regular de ensino. Entretanto, em que pese a legislação e políticas, a inclusão ainda não firmou mudanças significativas na estrutura da maioria das escolas dos sistemas educacionais. Assim, um dos maiores desafios da educação inclusiva é romper com as práticas educativas que não levam em consideração as especificidades dos alunos e suas diferentes maneiras de aprender.

A inclusão contempla o direito à educação, à igualdade de oportunidades e de participação. Porém, mais do que garantir o acesso dos indivíduos com deficiência e outras necessidades especiais às escolas é necessário viabilizar a sua permanência e aprendizagem. Nesse sentido, a Educação Inclusiva requer uma abordagem diferente da educação tradicional, que deve ser pautada na heterogeneidade e não na homogeneidade, levando em consideração que cada aluno tem características, interesses, motivações e experiências pessoais únicas.

Este breve relato sobre a evolução da Educação Especial brasileira nos permite considerar que a herança que a visão organicista da deficiência, com sólidas bases biológicas e clínicas, deixou para a educação, em particular para a Educação Especial, contribuiu para a consolidação de práticas pedagógicas que não valorizavam as possibilidades de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual. Seriam essas pessoas realmente destituídas da capacidade de subjetivação e compreensão do mundo? Boa parte dos educadores não creem realmente na possibilidade de aprendizagem dos alunos com deficiência intelectual.

Para Padilha (2007), qualquer modificação na Educação Especial precisa, necessariamente, avançar para o entendimento de que o aluno com deficiência também se apropria da cultura que o cerca e não apenas aprende hábitos por mera repetição e treinamento. Portanto, é fundamental que a escola valorize os modos peculiares de apropriação cultural que as pessoas com defi-

ciência têm; suas formas de aprender e agir. Isso passa pela compreensão de como esses alunos se relacionam com os conteúdos escolares propostos nos currículos do ensino regular.

Certamente não estamos aqui defendendo que as pessoas com deficiência intelectual aprenderão igual ou dentro dos mesmos critérios de tempo-espço que as que não possuem nenhum comprometimento cognitivo. Justamente por isso enfatizamos a necessidade dos serviços de apoio da Educação Especial para que o aluno com deficiência intelectual possa ser efetivamente incluído na escola regular.

Alunos com maiores comprometimentos necessitam de estratégias de intervenção pedagógica específicas, com a adoção de métodos de ensino e comunicação diferentes daqueles que um professor empregaria com alunos com deficiência intelectual menos comprometidos. Assim, não podemos negar que para alguns alunos o atendimento educacional especializado é fundamental para que desenvolvam habilidades necessárias à sua vida social, independente de aprenderem os conteúdos formais ensinados pela escola.

Com isso afirmamos que se não houver uma transformação dos procedimentos metodológicos que vem sendo adotados e se professores e demais profissionais que atuam na educação não expandirem seu olhar sobre os alunos com deficiência e sua relação com a escola, nosso sistema educacional continuará excluindo esses alunos e negando a eles o direito se chegarem e permanecerem na escola regular. Reafirmando esse pensamento, Ferreira e Ferreira (2004) defendem que, como educadores, devemos nos orientar por uma tendência pedagógica que enfatize menos a constituição biológica e os aspectos orgânicos do desenvolvimento e valorize mais as relações sociais.

Na seção a seguir veremos como os depoimentos dos estudantes com deficiência intelectual nos ajudam a compreender o processo de inclusão pelo olhar de quem o vivencia, reforçando a afirmação de que são urgentes as transformações nas práticas e cultura escolar.

COM A PALAVRA, OS ESTUDANTES

Os depoimento apresentados nesta seção são parte dos dados de uma pesquisa pesquisa orientada pela metodologia de História de Vida (ANTUNES,

2012)⁵, que utiliza como instrumento entrevistas abertas. A beleza desta abordagem é que ela “tira o pesquisador de seu pedestal de dono do saber” (GLAT, 2009, p. 30), já que seu objetivo é apreender os significados que cada sujeito ou grupo atribui aos eventos de sua vida.

Neste estudo foram ouvidos cinco estudantes com deficiência intelectual do segundo segmento do Ensino Fundamental e do Ensino Médio de uma escola pública da rede estadual de Educação do Rio de Janeiro, conforme demonstrado no quadro a seguir:

Quadro 1: Informações sobre os participantes do estudo.

Nome ⁶	Idade	Ano de escolaridade
Jô	13	6º ano do Ensino Fundamental (EF)
Luci	19	9º ano do EF
Lili	15	7º ano do EF
Davi	17	7º ano do EF
Beto	23	3º ano do Ensino Médio (EM) e Módulo I do Curso Técnico em Agropecuária

As histórias desses jovens possibilitaram resgatar sua trajetória e relação com a escola. Considerando o que foi apresentado até aqui fizemos um recorte temático e elegemos três temas centrais que as histórias de vida dos estudantes apontou. São eles: 1) trajetória escolar; 2) a relação com os colegas e 3) a relação com os professores e as disciplinas.

Trajatória escolar:

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

A fala de Beto retrata, de forma singular, a expectativa negativa depositada nele pelas pessoas com quem convivia. Quantos alunos (com ou sem deficiência) ouviram durante sua vida escolar que não iam conseguir; que não

⁵ Trata-se da tese de doutorado da primeira autora, orientada pela segunda autora.

⁶ Todos os nomes dos sujeitos são fictícios para resguardar suas identidades.

acompanhariam o ritmo da turma? Com Beto não foi diferente. Não obstante, em sua história, a escola e o estudo ocupam um lugar importante.

Beto chegou à escola no primeiro ano do Ensino Médio, oriundo da rede municipal de ensino. Em todo o seu percurso escolar nunca estudou em escola especial. Desde a Educação Infantil até o segundo segmento do Ensino Fundamental foi aluno da rede regular de ensino. Sua fala, reproduzida acima, indica que a princípio este aluno estava na escola apenas por obrigação legal.

O discurso socialmente construído sobre a deficiência intelectual e, em alguns casos, internalizado pelas próprias pessoas com deficiência deixa marcas significativas nas histórias de vida dos sujeitos. Pode-se dizer que este foi o caso de Luci, 19 anos, aluna do 9º Ano do Ensino Fundamental cuja trajetória escolar marcada por dois momentos distintos: sua vivência em uma instituição especializada de Niterói – RJ e, depois, entre algumas escolas regulares de Niterói e de Teresópolis. Segundo informou, seu ingresso em uma instituição especializada aconteceu por acaso:

Aí ela perguntou se a mamãe tava precisando de ajuda aí mamãe falou tava por que eu tinha dificuldade, não tava aprendendo a ler, a escrever aí ela me encaminhou para a Pestalozzi de Niterói. (...) Fiquei lá bastante tempo, aí lá eu aprendi a ler com 11 anos, eu fiz um teste, fiquei em uma sala que era como se fosse um jardim da infância, depois eu fui para a primeira série, segunda, eu fiquei lá foi uns 4 anos. Aí quando eu fui para a segunda série, já estava assim quase perto de acabar o ano, falaram que não ia ter mais, por que assim, dava continuidade até a quarta, aí falaram que não ia ter mais por que eles não estavam dando conta. (Luci)

É interessante notar que Luci conta que ficou numa classe parecida com o Jardim de Infância, com crianças menores do que ela. Tal fato é comum no contexto da Educação Especial e mesmo em escolas regulares, em que alunos com deficiência intelectual estudam em classes de alunos com idades muito inferiores à sua, passando anos repetindo a mesma série como se isso fosse garantir a aprendizagem. Tal distorção é prejudicial ao aluno com deficiência, pois compromete o seu relacionamento com os colegas e o ambiente se torna desestimulante. Por permanecerem muitos anos na mesma série os alunos, frequentemente, acabam desistindo.

A organização curricular da qual Luci fala, reflete a infantilização do sujeito com deficiência intelectual e tem grave prejuízo ao seu desenvolvimento,

na medida em que, frequentemente passam anos repetindo os mesmos conteúdos, ou as mesmas séries, sem que se faça investimentos em procedimentos pedagógicos que lhes permitam alcançar níveis mais complexos de aprendizagem, o que acaba desestimulando os alunos, levando à uma acomodação (do aluno e da família, que também não tem grandes expectativas) e até mesmo abandono da escola.

Importa destacar que a repetência marcou a história escolar desses estudantes, como pode ser observado na distorção idade-série por eles apresentada.

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

De fato, o fracasso escolar é comum na trajetória escolar de pessoas com deficiência intelectual, sendo às vezes um dos sinais diagnósticos (GLAT, 2009). Vale ressaltar que essa situação contraria os pressupostos da Educação Inclusiva que preconiza que todos os alunos, mesmo os que apresentam condições que afetam diretamente a relação ensino aprendizagem devem ser inseridos no sistema regular de ensino, com o mínimo possível de distorção idade-série. Tal proposta implica no reconhecimento da diversidade como princípio educativo e da adoção de medidas no âmbito da gestão e da sala de aula que busquem alternativas para possibilitar a aprendizagem dos alunos com deficiência (PLETSCH, 2010).

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

A relação com os colegas:

Porque eles não gostam de fazer trabalho em grupo comigo. (...) eles, eles também não andam comigo (...) A única pessoa que gosta de fazer comigo é o N.,

de vez em quando ainda faz (...) Falam que eu não sei fazer nada, que eu sou um burro. (...) Eu é... Eu Fico triste (...) Quando eu tô na fila da merenda eles saem de perto de mim, e vão lá para o final da fila. Se eu entro no refeitório, se eu sentar perto deles, eles sentam em outro lugar e na biblioteca também, se eu sentar perto deles eles vão sentar em outro lugar. (Davi)

Mas a mudança que eu mais senti, não sei se é por que quando a gente cresce, a gente fica mais coisa (...) Eu passei a metade de um ano que eu não falava com ninguém, eu entrava na sala e não falava nada, saia e também não falava nada. Aí no próximo ano eu já pintava o sete dentro da sala (...) Eles ficam falando de mim né, por que ela pode isso e a gente não pode. Isso às vezes é chato. Por que eu posso consultar o meu caderno, aí eles ficam assim porque ela pode e eu não posso?. **Eu também não gosto disso, mas fazer o que se eu não consigo manter as coisas na minha cabeça?** Aí é chato ficar escutando eles falarem e saber que é de você (...) **O preconceito né, às vezes pode ser pelo professor, pelo aluno, pela direção. Ninguém gosta de ser diferente né, mas é.** Imagina se fosse todo mundo do mesmo tamanho, no mesmo peso, da mesma cor? Não seria o Brasil né. (Luci)

Os relatos são atravessados por um sentimento de menos valia em relação ao restante de seus colegas. Dizem ter dificuldade em participar dos trabalhos em grupo e, no caso de Davi, sua exclusão ultrapassa as paredes da sala e se estende para outros ambientes, como hora da merenda. Tais atitudes discriminatórias marcam forte e negativamente as trajetórias sociais e escolares desses sujeitos.

O preconceito, o estigma e a marginalização fazem parte da história dos jovens entrevistados. Estar na escola não significa necessariamente participar da escola plenamente. A concepção de inclusão na qual acreditamos passa pela garantia de três pressupostos básicos: a presença do aluno com deficiência mental na escola regular, sua participação nas atividades curriculares e a efetiva construção do conhecimento por parte desses sujeitos (GLAT; BLANCO, 2007). Pelos relatos, vemos que esses dois últimos aspectos constituem, talvez, um dos maiores desafios da escola e de todos os educadores que lidam com alunos com deficiência intelectual.

Os relatos mostram, ainda, que é imprescindível resgatar a identidade dos alunos com deficiência considerando-os como sujeitos constituídos não apenas por esta condição. São sujeitos que tem sua personalidade formada pelas relações sociais que estabelecem com o seu contexto cultural e social.

São afetados pelas relações interpessoais dentro e fora da escola. Ser aluno é apenas um papel que este sujeito desempenha, por isso, a necessidade de conhecer quem é a pessoa com deficiência, deixar que ela se mostre como ela efetivamente é e não como a sociedade acredita que ela seja, como professores acreditam que o aluno com deficiência seja.

A relação com os professores e as disciplinas:

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

E durante as aulas?

Era bom, só que às vezes o professor fazia eu fazer trabalho sozinho, sem ajuda (...) quando o professor não queria me ajudar a fazer, terminar o que tava faltando. Aí eu ficava triste. (...) É por que tava com 38 alunos na sala e tinha que dar atenção para todo mundo. (Beto)

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

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

Existem estudos que discutem a relação professor e aluno na Educação Infantil e no primeiro segmento (do 1º ao 5º anos de escolaridade). Por outro lado há uma carência de pesquisas que focalizam a inclusão escolar de jovens com deficiência intelectual no segundo segmento do Ensino Fundamental e no Ensino Médio.

Ainda sobre a relação com os professores e as disciplinas, no relato de Luci fica evidente a diferença que ela sentiu ao sair de uma escola especial e ir para uma escola regular no que se refere à atuação do professor. Ao comparar a atuação do professor da escola especial com o da classe regular Luci diz:

A turma era pequena, 10 alunos no máximo e a dedicação que o professor tinha com a gente. Ela ficava do nosso lado, ajudando, explicando como que era, e tinha sempre um acompanhamento de uma fono, psicóloga, terapeuta ocupacional. Sempre tinha uma pessoa. Isso que deve ter ajudado a evoluir.

E na escola que você foi estudar depois, como o professor fazia?

Apreendeu, aprendeu, não aprendeu não aprendeu. É assim até hoje. Não tinha dever diferente. Era tudo igual.(...)

É bom, a atenção que o professor tem com a gente, a dedicação que eles tem, o amor (Luci).

Num outro momento da conversa, Luci disse:

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

Dificuldades em compreender as matérias e fixar os conteúdos foram relatadas por todos os jovens. É fato que o aluno não aprende pela simples transmissão dos saberes. Na lógica da pedagogia freiriana o ensino se faz com o aluno e não para o aluno. Apesar dos discursos em prol de uma educação dialógica e um ensino contextualizado com a realidade dos alunos, a organização pedagógica da escola e a prática docente ainda perpetuam o ensino tradicional e a simples transmissão de conteúdos. Alguns pesquisadores tem se voltado para o estudo das práticas pedagógicas que são desenvolvidas no contexto da turma comum com os alunos com deficiência. O ensino colaborativo, o trabalho de mediação pedagógica e tutoria entre pares são algumas

alternativas para que as dificuldades dos alunos com deficiência em relação aos conteúdos e às metodologias empregadas pelos professores em sua prática sejam superadas.

Frente ao exposto, fica claro a incoerência entre organização rígida do sistema educacional vigente e os princípios da inclusão escolar explicitados nas políticas públicas. Como flexibilizar e adaptar currículos, propor atividades diferenciadas, dar atenção individualizada para os alunos com deficiência numa sala de aula com 35 ou 40 alunos, muitos com defasagem da aprendizagem? Como estabelecer vínculos e uma relação dialógica com os estudantes num exíguo tempo de 50 minutos, correspondente a uma aula no segundo segmento do Ensino Fundamental e Médio? Essas são algumas das questões que foram surgindo durante o desenvolvimento de nossa pesquisa e para as quais não se tem uma resposta imediata.

Modificar este quadro depende de um direcionamento político e da ação de governantes e gestores que pensam o sistema educacional brasileiro. A resposta que buscamos pode emergir, também, no próprio cotidiano da escola, através das experiências pedagógicas de professores e gestores que perseguem os princípios de uma escola que atenda adequadamente às necessidades educacionais especiais dos alunos com deficiência intelectual e outras condições atípicas de desenvolvimento.

Para Padilha (2000) é necessário pensar a educação/escolarização de pessoas com deficiência intelectual para além dos limites que, ora são inerentes à própria deficiência, ora somos nós, educadores e educadoras que criamos.

Acreditar nas possibilidades das pessoas comprometidas por alguma deficiência; ter uma visão prospectiva de desenvolvimento e apropriar-se do conceito de compensação (com a conseqüente crítica ao modelo médico que coloca os testes como condição inicial do diagnóstico e terapia), exige uma concepção coerente de cérebro – como um sistema altamente adaptável e eficiente, capaz de evoluções e mudanças e que, com suas inúmeras conexões, milagrosamente atua em concerto. Há cooperação entre as diversas áreas; elas integram-se “na criação de um eu” como diz SACKS (1996) (PADILHA, 2000, p. 12).

Reconhecer os alunos com deficiência como sujeitos da educação implica pensar em como eles podem aprender. Superando uma visão reducionista do sujeito, que o restringe à sua condição de ser deficiente, é importante buscar caminhos para o seu pleno desenvolvimento. Para tanto, cabe à esco-

la criar as condições necessárias para que o aluno vença seus limites. Como afirma Vigotski (1989), para além dos aspectos negativos da deficiência existe a possibilidade de se criar condições para que os alunos nesta condição desenvolvam características positivas. A percepção que o próprio aluno tem de si mesmo e sua deficiência se constrói na sua relação com a escola, os professores e os colegas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que apresentamos no decorrer deste artigo nos faz refletir sobre o processo de escolarização de pessoas com deficiência intelectual. Há, ainda, muito que se avançar nas discussões acerca da escolarização desses alunos, especialmente quando o foco está na aprendizagem, mas, também, quando trazemos para o debate os aspectos psicossociais da deficiência.

Com a emergência dos princípios da educação inclusiva alguns conceitos formulados sobre as pessoas com deficiência precisam ser revistos no sentido de superar antigas práticas sociais e educacionais. Vencer e suprimir preconceitos em relação a esses sujeitos é pré-requisito para que eles sejam vistos com outros olhos, sem estigmas ou representações que os coloque numa posição de inferioridade em relação aos demais.

Estudos na área da educação mostram que uma das primeiras barreiras a serem enfrentadas para que a inclusão educacional, de fato, ocorra é a atitudinal, que passa pela revisão dos valores pessoais e sociais que cada um tem sobre quem são as pessoas com deficiência e qual é o seu papel na sociedade.

Romper com esta barreira representaria um marco no processo de aceitação das verdades e modos de ser e agir das pessoas com deficiência. Acreditamos que estudos abrangendo diferentes áreas de conhecimento, aliados às pesquisas voltadas à compreensão da prática pedagógica do professor possam contribuir para que uma nova visão do outro e suas múltiplas possibilidades possam emergir no campo da educação, historicamente forjado sob a ideia do sujeito racional universal.

Entendemos que a relação da escola com os alunos com deficiência é dialética. Não existem adaptações *a priori*, nem tão pouco práticas padronizadas de ensino que garantam a aprendizagem de todos. Temos que caminhar

para a construção de planos de ensino individualizados para esses alunos, promovendo a revisão da organização da escola e do sistema. Mais do que isso, é necessário romper com atitudes marginalizadoras e limitadoras do potencial das pessoas com deficiência intelectual.

Resumo: O artigo em tela apresenta uma discussão sobre os processos de aprendizagem e construção de conhecimento de alunos com deficiência intelectual ancorada numa abordagem psicossocial da deficiência. Para tanto, apresentaremos algumas ideias em torno do processo de inclusão de alunos com deficiência intelectual na escola regular, tomando por base a reflexão sobre como a Educação Especial e suas práticas influenciaram na forma como são pensadas e construídas as práticas pedagógicas dirigidas aos alunos com deficiência intelectual. Além de trazer algumas contribuições teóricas sobre esta temática, apresentaremos depoimentos de estudantes com deficiência intelectual que estudaram em uma escola pública, no estado do Rio de Janeiro, para discutir como os próprios estudantes se veem no processo de inclusão e, particular, como eles externalizam, através dos seus discursos, suas relações com a escola, os colegas, os professores e as matérias. A análise dos depoimentos nos faz pensar sobre a necessidade, já anunciada em diferentes pesquisas, de se rever a organização e a cultura escolar bem como as práticas pedagógicas que são desenvolvidas no processo de escolarização dos estudantes com deficiência intelectual.

Palavras-chave: Educação Especial, Educação Inclusiva, Deficiência Intelectual, Escolarização.

Abstract: The article presents a discussion about the processes of learning and knowledge construction of students with intellectual disabilities anchored in a psychosocial approach to disability. To do so, we will present some ideas about the process of inclusion of students with intellectual disabilities in the regular school, based on the reflection about how Special Education and its practices influenced the way in which the pedagogical practices directed to students with disabilities are thought and constructed intellectual. In addition to bringing some theoretical contributions on this subject, we will present testimonials of students with intellectual disabilities who studied at a public school in the state of Rio de Janeiro to discuss how the students themselves see themselves in the inclusion process and, in particular, how they outsource, through their speeches, their relationships with the school, their colleagues, teachers and subjects. The analysis of the testimonies makes us think about the need, already announced in different researches, to review the school organization and culture as well as the pedagogical practices that are developed in the schooling process of students with intellectual disabilities.

Keyword: Special Education, Inclusive Education, Intellectual Disability, Schooling

REFERÊNCIAS

- AMARAL, T. *Recuperando a história oficial de quem já foi aluno especial*. Caxambu: ANPED, 1998.
- ANTUNES, K. C. V. *História de vida de alunos com deficiência intelectual: percurso escolar e a constituição do sujeito*. 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ, Rio de Janeiro, 2012.
- BERGER, P. L.; LUCKMANN, T. *A construção social da realidade*. Petrópolis: Vozes, 1985.

BUENO, J. G. Processos de inclusão/exclusão escolar, desigualdades sociais e deficiência. In: MEYRELLES, D. J.; BAPTISTA, C. R.; VICTOR, S. L. *Pesquisa e Educação Especial: mapeando produções*. Vitória: Editora da Universidade Federal do Espírito Santo, 2006.

BUENO, J. G. S. *Educação especial brasileira. Integração/segregação do aluno diferente*. São Paulo: EDUC, 2004.

CIAMPA, A. *A estória do Severino e a história da Severina: um ensaio de psicologia social*. São Paulo: Brasiliense, 1998.

FERREIRA, J. R. Notas sobre a evolução dos serviços de educação especial no Brasil. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 1, n.1, p. 101 - 106, 1992.

FERREIRA, Maria Cecília Carareto; FERREIRA, Júlio Romero. Sobre inclusão, políticas públicas e práticas pedagógicas. In: GÓES, Maria Cecília Rafael de; LAPHANE, Adriana Lia Frizman de. (Orgs.). *Políticas e práticas de educação inclusiva*. São Paulo: Autores Associados, 2004. p. 21-48.

FREIRE, P. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GLAT, R. *A integração social dos portadores de deficiências: uma reflexão*. 3. ed. Rio de Janeiro: Editora Sette Letras, 2004.

GLAT, R.; BLANCO, L. de M. V. Educação Especial no contexto de uma Educação Inclusiva. In: GLAT, R. (Org.). *Educação Inclusiva: cultura e cotidiano escolar*. (Coleção Questões atuais em Educação Especial, v. VI), Editora Sete Letras, p. 15-35, Rio de Janeiro, 2007.

GLAT, R. *Somos iguais a vocês: depoimentos de mulheres com deficiência mental*. Rio de Janeiro: Ed. Agir, 2009.

GOFFMAN, E. *Estigma: notas sobre a manipulação da identidade deteriorada*. Rio de Janeiro: LTC, 1988.

JODELET, J. Os processos psicossociais da exclusão. In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2001.

KASSAR, M. de C. M. *Ciência e senso comum no cotidiano das classes especiais*. Campinas: Papirus, 1995.

KASSAR, M. de C. M. *Deficiência múltipla e educação no Brasil: discurso e silêncio na história de sujeitos*. Campinas: Autores Associados, 1999.

MAZZOTTA, M. J. S. *Educação especial no Brasil: história e políticas públicas*. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

MENDES, E. G. A radicalização do debate sobre inclusão escolar no Brasil. *Revista Brasileira de Educação*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, p. 387-405, 2010.

MOSCOVICI, S. Prefácio. In: GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVITCH, Sandra (Orgs.). *Textos em representações sociais*. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

OLIVEIRA, I. A. de. Espaço Escolar – Território de Construção de Representações e Identidades. *Trilhas*, Belém, v. 1, n. 2, p. 56-65, 2000.

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

OMOTE, S. Deficiência e não deficiência: recortes do mesmo tecido. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Piracicaba, v. 1, n. 2, p. 65-74, 1994.

- PADILHA, A. M. L. *Práticas pedagógicas na Educação Especial – a capacidade de significar o mundo e a inserção cultural do deficiente mental*. 3. ed. Campinas: Autores Associados, 2007.
- PADILHA, A. M. L. *Possibilidade de Histórias ao contrário: como desencaminhar um aluno da classe especial*. 3. ed. São Paulo: Editora Plexus, 2000.
- PESSOTTI, I. *Deficiência mental: da superstição à ciência*. São Paulo: T.A. Queiroz, 1984.
- PLETSCH, M. D. *Repensando a inclusão escolar de pessoas com deficiência mental: diretrizes políticas, currículo e práticas pedagógicas*. Rio de Janeiro: NAU Editora, 2010.
- RIBAS, J. B. C. *O que são pessoas deficientes?* São Paulo: Brasiliense, 1989.
- SANTOS, R. S.; GLAT, R. *Ser mãe de uma criança especial: do sonho à realidade*. Rio de Janeiro: Anna Nery / UFRJ, 1999.
- SAVIANI, D. *Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação do ensino*. 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.
- SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social*. Petrópolis: Vozes, 2008.
- SENNA, L. A. G. O problema epistemológico da educação formal: a educação inclusiva. In: SENNA, L. A. G. (Org.). *Letramento: princípios e processos*. Curitiba: Ibpex, 2007. p.149-169.
- VIGOSTKI, L. S. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

Recebido em Julho de 2019

Aprovado em Agosto de 2019