

PRÁTICA DOCENTE COM ALUNOS COM DEFICIÊNCIA INTELECTUAL

TEACHING PRACTICE WITH STUDENTS WITH INTELLECTUAL DISABILITIES

María do Socorro Santos Leal Paixão¹

orcid.org/0000-0001-6783-27071
socorrolealpaixao@gmail.com

Ana Valéria Marques Fortes Lustosa²

orcid.org/0000-0002-3540-9952
avfortes@gmail.com

RESUMO

São várias as dificuldades que a escola regular tem enfrentado na escolarização dos alunos com deficiência intelectual, grupo mais numeroso da Educação Especial. Nesse sentido, o estudo teve por objetivo investigar como se caracteriza a prática docente nos anos iniciais do ensino fundamental com alunos com deficiência intelectual na escola regular, a partir da utilização da estratégia de casos de ensino. O estudo é de natureza qualitativa, do tipo pesquisa-ação e descritivo. Participaram do estudo seis professoras de duas escolas municipais de Teresina (PI), atuando nos anos iniciais do ensino fundamental. Além da análise dos casos de ensino foram adotados como instrumentos um questionário, grupos de discussão e um roteiro de observação. Entre os resultados encontrados, a partir de análise de conteúdo, constatou-se que os alunos com deficiência intelectual não estão tendo acesso aos conhecimentos escolares, apesar de estarem matriculados e frequentando as classes comuns. As professoras revelaram dificuldades em diferenciar o conteúdo trabalhado, de modo a atender às necessidades do aluno com DI. A esses destinam sempre atividades de desenho, pintura, colagem, cobrir pontilhados etc., que nada têm a ver com o conteúdo trabalhado na turma. As professoras revelaram que os casos de ensino possibilitaram o compartilhamento de experiências de inclusão, possibilitando o enriquecimento da prática docente.

Palavras-chave: prática docente; deficiência intelectual; Ensino Fundamental.

ABSTRACT

There are several difficulties that regular schools have faced in the education of students with intellectual disabilities, the largest group in Special Education. In this sense, the study aimed to investigate how teaching practice is characterized in the early years of elementary school with students with intellectual disabilities in regular schools, using the teaching case strategy. The study is qualitative in nature, action research and descriptive. Six teachers from two municipal schools in Teresina (PI) participated in the study. These teachers are working in the early years of elementary school. In addition to the analysis of teaching cases, a questionnaire, discussion groups and an observation guide were adopted as instruments of the research. Among the results found, based on content analysis, it was found that students with intellectual disabilities

1 - Professora Associada do Centro de Ciências da Educação, do Campus Universitário Ministro Petrônio Portela da Universidade Federal do Piauí

2 - Professora Titular do Centro de Ciências da Educação, do Campus Universitário Ministro Petrônio Portela da Universidade Federal do Piauí

are not having access to school knowledge, despite being enrolled and attending common classes. The teachers revealed difficulties in differentiating the content taught in order to meet the needs of students with ID. For these students, teachers always give activities for drawing, painting, collage, covering dots, etc., which don't have any relation with the content worked on in the class. The teachers revealed that the teaching cases enabled the sharing of inclusion experiences, enabling the enrichment of teaching practice.

Keywords: *teaching practice; intellectual disability; Elementary School.*

INTRODUÇÃO

Por um longo período, os educandos que constituem o público-alvo da educação especial – PAEE foram excluídos do direito à educação tanto por razões vinculadas a crenças, à religião e ao preconceito quanto à concepção de deficiência vigente na sociedade, segundo a qual os indivíduos com deficiência eram desprovidos de qualquer potencial, portanto, incapazes de aprender. Ao longo dos tempos, por assim entender, a sociedade considerava perda de tempo qualquer investimento nessas pessoas, especialmente aqueles que apresentavam deficiência intelectual (DI).

Foi somente no século XX, através da intervenção de médicos, que esses indivíduos iniciaram sua escolarização em instituições especializadas, mais preocupadas com o atendimento terapêutico, em razão do entendimento de que as pessoas com DI eram incapazes de se desenvolver. Esse modelo de atendimento, conhecido como paradigma clínico médico, voltava-se para um número reduzido de pessoas e funcionava como um sistema paralelo de ensino (Mendes, 1995; Glat; Fernandes, 2005).

A proposta de escolarização do PAEE foi sofrendo mudanças no decorrer do tempo. Nas décadas de 1960 e 1970 com a eclosão de movimentos sociais foi implantada a proposta de integração com o pressuposto de que “esses estudantes tinham o direito de serem escolarizados com os demais alunos, na mesma escola, mas não necessariamente nas mesmas classes” (Campos; Mendes, 2015, p. 210). Outra mudança verificou-se na década de 1990 quando, impulsionada pela Declaração de Salamanca de 1994, foi lançada a política de Educação para Todos ou de Educação Inclusiva com a proposta de escolarizar todos os educandos no sistema regular de ensino, todos frequentando a classe comum da escola regular (Campos; Mendes, 2015).

Desde então a escolarização desse segmento da população vem sendo orientada pelo paradigma da inclusão escolar, que surgiu nos Estados Unidos na década de 1980, partindo da reflexão sobre a lógica de funcionamento das escolas para atender o PAEE. Todavia, a implantação de um sistema educacional inclusivo no Brasil enfrenta dificuldades de várias ordens, desde as relacionadas à organização da sociedade, seus valores, aos meios disponibilizados para implantação da proposta inclusiva ou aos problemas relacionados às diversas condições que afetam o desempenho dos alunos PAEE (Matos; Mendes, 2014). A população que apresenta alguma deficiência no país é de 23,9%. Quanto àquelas que se autodeclaram ou são declaradas como tendo DI constitui 1,4%, de modo que a maioria se encontra na faixa etária de 15 a 64 anos (53,84%) e somente 52,88% está alfabetizada (Frederico; Laplane, 2020).

Entende-se que essas dificuldades são extensivas a todos os alunos PAEE, mas julga-se que para aqueles que têm DI elas se tornam mais evidentes não só pelo fato de eles terem dificuldades cognitivas, mas, também pelas representações que a sociedade construiu em torno deles. Parece haver por parte da escola e da sociedade a concordância de que para esses alunos basta que sejam dadas oportunidades para desenvolver as habilidades de socialização. Esse grupo constitui 67,87% das matrículas de alunos PAEE, ou seja, mais do que a maioria de todo o PAEE (Frederico; LAPLANE, 2020; Laplane; Coca; Frederico, 2017).

Vale ressaltar que o conceito de prática docente com o qual trabalhamos foi proposto por Franco (2016, p.540-542) e expresso da seguinte forma:

A prática docente é uma prática relacional, mediada por múltiplas determinações. [...] na prática docente estão presentes não só as técnicas didáticas utilizadas, mas, também, as perspectivas e expectativas profissionais, além dos processos de formação e dos impactos sociais e culturais do espaço ensinante, entre outros aspectos que conferem uma enorme complexidade a este momento da docência.

Nota-se que a autora delinea o papel do professor, ressaltando a relevância da relação que este estabelece no âmbito da sala de aula, acentuando sua complexidade em razão de múltiplos fatores, como a própria formação, as expectativas e os impactos sociais que provoca através do seu fazer.

DEFICIÊNCIA INTELECTUAL: MÚLTIPLAS FACETAS

Nesse estudo pretende-se refletir sobre as dificuldades que a escola regular tem enfrentado na escolarização dos alunos com DI, grupo que representa o maior número de matrículas na educação básica dentre aqueles do PAEE, conforme apontam os estudos desenvolvidos por Veltrone (2011) e Frederico e Laplane (2020).

Mendes (1995) analisa as várias mudanças verificadas no estudo da DI ao longo do tempo e evidencia a compreensão de que o termo é uma construção científica, uma invenção. Na sua evolução histórica, o conceito tem sofrido várias transformações teóricas. No início do século XX foi associado ao fracasso escolar, incluindo-se o critério do déficit intelectual. Em decorrência desse processo histórico, chegou à atualidade com uma definição muito abrangente. A categoria DI é bastante genérica, pois nela estão incluídas pessoas com problemas e necessidades muito diversificadas (Mendes, 1995).

Essa discussão acerca do termo mais adequado é fecunda e tem dado origem a distintos posicionamentos dos estudiosos do tema, dos quais são exemplos, a proposta de Santos e Morato (2012 citados por Leijoto; Kassar, 2017) que defendem a terminologia de Dificuldade Intelectual e Desenvolvimental, por considerarem que esta se adequa mais à nova visão acerca do fenômeno, centrada nos suportes e apoios que estas pessoas necessitam e não nos seus déficits, ainda que acreditem que a mera mudança do termo não produza, por si só, alteração na vida desses indivíduos.

Nesse sentido, atualmente, o Brasil adota a definição de DI proposta pela Associação Americana de Deficiências Intelectuais e de Desenvolvimento (AAIDD), ainda que em revisão posterior, a AAIDD tenha aumentado a idade para 21 anos por considerar que se trata de um desenvolvimento que ocorre até essa idade, mas que nas pessoas com DI este é incompleto, com implicações significativas no comportamento adaptativo e no funcionamento intelectual.

De modo geral, a sociedade acumula muitas dúvidas e incompreensões em relação à DI, fruto das representações sociais construídas acerca desse fenômeno. O preconceito tão profundamente arraigado faz com que se olhe para esses indivíduos como estranhos à sociedade, totalmente incapazes pela limitação que apresentam. Enxerga-se nos indivíduos com DI um leque de impossibilidades e, por isso, nega-se a eles a chance de aprender.

Predominando a visão médica, centrada nos déficits da pessoa, a criação das escalas de inteligência por Alfred Binet teve grande importância na definição dos procedimentos diagnósticos, ao propor a classificação das crianças a partir do quociente intelectual (QI). Esse tipo de classificação fundamentou os laudos psicológicos por muitas décadas, determinando a exclusão escolar daquelas crianças que apresentavam um baixo QI, supostamente incapazes de aprender (Prioste; Raiça; Machado, 2006). A forte predominância de um modelo biológico na explicação da deficiência intelectual, orientando o diagnóstico, foi responsável por esse legado.

Muitas crianças, todas pertencentes à camada da população socialmente menos favorecida, tiveram seu percurso escolar comprometido por esse modelo de avaliação que, desprezando totalmente os fatores sociais, imputava à criança a culpa por suas dificuldades. Essa situação permanece ainda hoje, pois não se tem critérios claros para identificação dessa população. Observa-se, ainda, em estudo realizado por Lopes, Gonzalez e Prieto (2021) que há uma tendência a identificar mais crianças do sexo masculino e negras tanto em pesquisas norte-americanas quanto brasileiras, como por exemplo as citadas por esses autores (Mendes; Lourenço, 2009; Gonzalez, 2013; Pereira, 2016; Meyer; Patton, 2001).

Alguma eventual dificuldade de aprendizagem que essas crianças apresentam é explicada como incapacidade delas, quando, em muitos casos, a origem da dificuldade é externa à criança, pois pode estar nas práticas escolares, por exemplo. Assim, muitas crianças receberam e ainda recebem diagnóstico de deficiência intelectual por manifestarem dificuldade para aprender a ler e escrever e, equivocadamente, foram encaminhadas às classes especiais para deficientes intelectuais.

Mendes, Tannús-Valadão e Milanesi (2016, p. 1) alertam para o fato de que o termo é muito amplo, abriga indivíduos com características variadas, fato que leva a uma compreensão incompleta do que é a DI e sobre qual a melhor forma de ensiná-los. “Na atualidade, o imperativo da escolarização de estudantes com deficiência intelectual nas escolas comuns traz razoáveis desafios aos professores que se questionam: o que e como ensinar esses alunos?”.

Em se tratando da escolarização do estudante com deficiência intelectual, outros estudos também enfatizam as dificuldades da escola em promover a aprendizagem desses educandos, focalizando a problemática da prática docente e da acessibilidade ao currículo (Pletsch; Glat, 2012; Pletsch; Oliveira; Araújo, 2015).

Os estudos realizados por Pletsch e Glat (2012) em três escolas públicas localizadas no Rio de Janeiro, duas escolas regulares municipais e uma escola especializada estadual revelaram dificuldades dos professores para atuar com os alunos com DI, pois as práticas pedagógicas verificadas nas classes comuns não apresentavam nenhuma adaptação para atender às necessidades desses alunos, revelando uma proposta didática tradicional. De acordo com as pesquisadoras:

As tentativas de modificação na estrutura curricular verificadas consistiam apenas em pequenos ajustes, voltados para uma “facilitação” da tarefa, o que acabava por minimizar as possibilidades de aprendizagens superiores – para usar um termo vigotskiano. As atividades escolares apresentadas para os alunos participantes dessa pesquisa e para seus colegas, de maneira geral – tanto no contexto educacional comum quanto no especializado –, consistiam, na maior parte das vezes, em tarefas elementares como recortar, colar, pintar, copiar, ou seja, atividades que não favoreciam o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elaboradas, necessárias para a construção de conceitos científicos que envolvem conhecimentos abstratos (por exemplo, a relação entre o signo representado pelo número um e a quantidade que ele representa) (Pletsch; Glat, 2012, p. 199).

Na mesma direção está o estudo realizado por Pletsch, Oliveira e Araújo (2015) que relata os resultados de pesquisas realizadas no período de 2012 a 2014, em diferentes redes de ensino da Baixada Fluminense, Estado do Rio de Janeiro sobre a escolarização de crianças e jovens com DI. De acordo com elas, as pesquisas revelaram que:

[...] em grande medida, esses alunos, apesar da garantia da matrícula, continuam não tendo acesso aos conhecimentos escolares que garantam o seu efetivo desenvolvimento. Também ficou evidente que muitos dos alunos com essa deficiência, por não terem sido alfabetizados, acabam sendo encaminhados para classes de Educação de Jovens e Adultos (EJA), denominadas pelas redes de ensino de ‘EJA especial’ (Pletsch; Oliveira; Araújo, 2015, p. 44).

Ruiz (2014) esclarece que há uma reduzida produção científica brasileira na área de Educação Especial voltada para a inclusão do estudante com deficiência intelectual, mas, de modo geral, os dados advindos dessas poucas pesquisas acerca dessa temática indicam que as ações pedagógicas e as atividades acadêmicas que ocorrem em classes regulares não são direcionadas para esse segmento, evidenciando a precariedade dos processos de ensino, e o desconhecimento das especificidades educacionais da aprendizagem e desenvolvimento da pessoa com DI.

No estudo realizado por Santos e Martins (2015) com duas professoras do Ensino Fundamental, atuantes nos anos iniciais (4º e 5º ano), de uma escola pública municipal de Natal -RN, os resultados apontaram práticas de docentes pautadas num fazer pedagógico tradicional, utilizando poucas estratégias que possibilitassem avanços na aprendizagem desses alunos. As pesquisadoras relatam que verificaram dificuldades situadas pelos docentes e observadas no cotidiano escolar, que se refletiram na ação docente desenvolvida. Dentre as dificuldades percebidas destacam as seguintes:

Lacunas na formação relativas a uma fundamentação mais sólida sobre como lidar com as diferenças na sala de aula; persistência de uma visão clínica da deficiência; organização escolar estabelecida, muitas vezes dando pouca receptividade aos alunos considerados diferentes ou com deficiência, principalmente aqueles com DI; inexistência de redes de apoio ao trabalho com tais discentes, a não ser internamente, efetivada pela Sala de Recursos Multifuncionais; pouca participação dos pais na tomada de decisões na escola, em todos os processos, como no Conselho Escolar e na construção do Projeto Político Pedagógico (Santos; Martins, 2015, p. 405).

Os estudos apontados dão a ideia de que a escolarização de educandos com DI nas escolas regulares ainda é uma situação bastante preocupante, pois se o acesso à escola está garantido por lei, o acesso ao currículo, aos conhecimentos escolares, ainda é algo a ser conquistado. Como revelam os estudos apresentados, muitos desses alunos não são alfabetizados em razão da necessária formação dos professores e da necessidade de flexibilizar o trabalho pedagógico desenvolvido não somente por esses, mas também pelo professor especialista (Pereira; Victor, 2021) e não participam do mesmo currículo trabalhado com o restante da turma. A eles, geralmente, são destinadas como atividades escolares, tarefas elementares como recortar, colar, pintar, copiar, ou seja, atividades que não favorecem o desenvolvimento de habilidades cognitivas mais elaboradas.

Os estudos disponíveis na literatura ressaltam a importância da flexibilidade curricular para a política de inclusão de alunos PAEE que prevê novas formas de organização do trabalho pedagógico (Garcia, 2007), ou seja, a inserção desses alunos na escola regular há que ser acompanhada do desenvolvimento de práticas curriculares que atendam aos interesses de todos, sob pena de se criar outros mecanismos de exclusão mais perversos, por dentro do sistema (Dorziat, 2007).

O conjunto desses estudos sugere que ainda não demos os passos necessários em relação à acessibilidade curricular, pois denunciam “[...] que as pessoas com deficiência pouco ou nada têm avançado na apropriação dos saberes escolares. A escola regular, por força da Lei, os tem acolhido, mas eles se constituem em alunos pedagogicamente invisíveis, desde que não perturbem o caminhar da classe [...]” (Ferreira, 2014, p. 18).

Algumas considerações precisam ser feitas em relação aos problemas apontados nos estudos analisados. Considerando que a maioria dos alunos tem dificuldades leves, parece ser inadiável a necessidade de melhorar o ensino na classe comum quando tratamos do ensino na perspectiva da inclusão. Para tanto, temos que pensar em práticas que favoreçam o ensino para todos, precisamos sair de uma abordagem centrada no aluno, na sua deficiência, para uma abordagem que focalize mais as estratégias pedagógicas.

METODOLOGIA

O estudo é de natureza qualitativa, do tipo descritivo, realizado mediante a implementação de uma proposta formativa. Participaram do estudo seis professoras de duas escolas municipais de Teresina (PI), atuando nos anos iniciais do ensino fundamental, as quais serão denominadas Camila, Joana, Otília, Verônica, Aline e Belisa, com vistas a garantir o anonimato. As duas primeiras eram da escola A e as outras, da escola B. A seguir traçaremos o perfil das participantes.

Camila é casada, tem 33 anos de idade, formada em Pedagogia com Pós-graduação em Sistema de Gestão e Supervisão Empresarial e Educacional. É professora há seis anos e no período da pesquisa estava lecionando no 4º ano do ensino fundamental e tinha dois alunos com DI na sua classe. Possui o curso de Libras, nível básico.

Joana é solteira, tem 26 anos de idade, formada em Pedagogia com Pós-graduação em Docência do Ensino Superior e Educação Infantil. Atua como professora há cinco anos e no período da pesquisa estava lecionando no 3º ano do ensino fundamental e tinha dois alunos com DI na sua sala. Não possui nenhum curso na área de Educação Especial.

A professora Otília é casada e tem 33 anos. Sua formação acadêmica era em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia. No que diz respeito à experiência docente, tem nove anos de trabalho entre escola pública e privada, lecionando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. À época da pesquisa, trabalhava com o 3º e 5º ano e tinha um aluno com DI (SD) na turma do 5º ano.

Verônica é solteira e tem 38 anos. Tinha formação em Pedagogia com especialização em Educação de Jovens e Adultos, conta com 10 anos de experiência docente em escola pública, lecionando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. No período da pesquisa, trabalhava com o 5º ano e tinha quatro alunos com DI na sala de aula.

Aline é solteira, tem 39 anos, formação em Pedagogia com especialização em Psicopedagogia, tendo cursado também o Magistério nível médio, curso que lhe possibilitou o ingresso na carreira docente antes da formação em Pedagogia. Contava com vasta experiência docente, pois trabalhava há 15 anos em escola pública, tendo lecionado na Educação Infantil e na Educação de Jovens e Adultos. Atuava nos anos iniciais do Ensino Fundamental e estava lotada no 1º ano há quatro anos. Quando da realização da pesquisa, trabalhava com o 1º ano e tinha dois alunos com DI na sala de aula.

Belisa é divorciada e tem 51 anos. Quanto à formação acadêmica, tem curso de Pedagogia e especialização em Gestão Educacional. No que diz respeito à experiência docente, é aposentada da rede estadual e está há seis anos como professora do município, lecionando nos anos iniciais do Ensino Fundamental. À época da pesquisa, trabalhava com o 4º ano (manhã e tarde) e tinha dois alunos com DI na sala de aula, em cada turma.

Para obtenção das informações foram utilizadas as seguintes técnicas: questionário, análise de casos de ensino, grupos de discussão e observação.

O questionário foi utilizado para obter dados sociodemográficos com o intuito de traçar o perfil das participantes. Para análise da prática docente utilizamos os casos de ensino e a observação. Os grupos de discussão foram realizados para socialização das análises dos Casos de ensino.

Os casos de ensino são considerados como valiosa estratégia para os processos formativos dos professores pelo potencial reflexivo que têm. Assim, a “estratégia de estudo de casos de ensino permite que os professores expressem seus conhecimentos sobre ensino e analisem conhecimentos de outros colegas de profissão [...]” (Nono, 2005, p. 144). Um caso de ensino pode ser definido como:

Um documento descritivo de situações reais ou baseadas na realidade, elaborado especificamente para ser utilizado como ferramenta no ensino de professores. Trata-se de uma representação multidimensional do contexto, participantes e realidade da situação. É criado explicitamente para discussão e procura incluir detalhes e informações suficientes para permitir que análises e interpretações sejam realizadas a partir de diferentes perspectivas (Nono; Mizukami, 2002)

Merseth (1986 citado por Nono; Mizukami, 2002) ressalta que os casos de ensino podem ser utilizados com diferentes propósitos: 1) como exemplos; 2) como oportunidades para praticar a tomada de decisões e a resolução de problemas práticos e; 3) como estímulo à reflexão pessoal. Os casos que servem como exemplos enfatizam a teoria porque seu objetivo é desenvolver o conhecimento de uma teoria ou construir outras. Com o segundo propósito, apresentam situações escolares problemáticas que exigem análise do problema para tomada de decisão e definição da ação. Nesse caso, eles possibilitam aos professores, refletirem e posicionarem-se. E aqueles que servem como estímulos à reflexão permitem que o professor desenvolva o conhecimento profissional pessoal.

Na pesquisa relatada as professoras analisaram três casos de ensino, disponíveis na literatura. Os casos analisados foram os seguintes: “Trajetória profissional de Adriana: o desafio de desenvolver uma prática inclusiva” (Lustosa; Freire, 2007 citado por Duek, 2011), “E agora? O que vou fazer?” e “Do conhecimento do aluno à sua inclusão” (Duek, 2006 citado por Duek, 2011). Na análise dos casos, as participantes responderam individualmente um questionário sobre o caso relatado e discutiram coletivamente nos encontros de discussão.

O primeiro caso de ensino analisado (Trajetória profissional de Adriana: o desafio de desenvolver uma prática inclusiva) relata a trajetória profissional de uma professora da educação infantil e dos anos iniciais do ensino fundamental e conta sua experiência de ensinar uma turma com alunos PAEE, notadamente com deficiência intelectual. No segundo caso (E agora? O que vou fazer?) uma professora do 4º ano do ensino fundamental narra a experiência vivida, expõe insegurança e angústia ao trabalhar com alunos PAEE e como enfrentou o desafio de ensinar um aluno com transtorno do espectro autista (TEA) em sua sala. Por fim, o terceiro caso (Do conhecimento do aluno à sua inclusão) é o relato de uma experiência vivenciada por uma professora de escola pública ao receber em sua turma de 4º ano, um menino de 15 anos com diagnóstico de DI.

Entende-se que se justifica a importância da utilização dessa técnica nos processos de formação docente pelo potencial reflexivo que os casos trazem. Ao abordar eventos da prática, possibilitando a articulação entre teoria e prática, eles criam oportunidade para o professor refletir sobre sua ação individual e coletivamente. Eles oportunizam ao professor “aprender na prática e pela prática, mobilizando e construindo novos saberes que servirão de base para o exercício da docência” (Duek, 2011, p. 64).

Na perspectiva da reflexão, os casos de ensino podem auxiliar os professores a analisar sua experiência, ainda que a partir de outros contextos e, ao mesmo tempo, encontrarem soluções que permitam novas formas de atuação.

Simultaneamente aos encontros de discussão, foram realizadas observações das aulas das participantes, concentrando a atenção, especificamente, na interação professora x aluno, aluno x aluno, procedimentos didáticos desenvolvidos (adaptações, tempo diferenciado, recursos utilizados, participação nas atividades em grupo), comportamentos e desempenhos da professora e dos alunos, sobretudo em relação aos alunos com DI dessas salas (se havia acompanhante, quantas vezes o aluno saía para o AEE e qual a duração, se havia tentativa de alfabetização, como a professora se comportava em relação ao aluno, como os demais alunos se comportavam em relação ao aluno).

Foram feitas observação de duas aulas de cada professora participante e os dados observados foram registrados de forma descritiva durante a observação e, posteriormente, feitas as reflexões, utilizando-se para tanto o Diário de campo.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

As informações obtidas através dos instrumentos utilizados foram organizadas nas seguintes categorias: visão das professoras sobre o aluno com DI, prática docente para alunos com DI e limites e possibilidades dos casos de ensino. A seguir discutiremos cada uma dessas categorias.

Visão das professoras sobre o aluno com DI

Nessa primeira categoria, procurou-se saber como as participantes veem o aluno com DI e, para tanto, foram utilizados excertos ou comentários que evidenciem a situação. No caso de ensino 1 havia uma questão disparadora que solicitava que elas se manifestassem sobre a inclusão do aluno PAEE na sala regular e elas emitiram as seguintes opiniões:

Para mim é uma exclusão. Infelizmente, na maioria das vezes tenho que escolher entre ensinar ele ou os ditos normais, mesmo porque nem a instituição, nem o professor estão qualificados para incluir essas crianças. É uma trajetória longa e difícil. Precisa ser repensada a questão da inclusão (**Camila**).

A inclusão ainda é algo que precisa ser melhorado e muito. Muitos deles estão em sala só por estar. Não têm interação, não têm aprendizagem e nem socialização. Poucos professores estão envolvidos com a inclusão, talvez por falta de capacitação e apoio, ou por não acreditarem nela (**Joana**).

Vejo que a inclusão, na verdade, só funciona no papel, pois o que é oferecido a esse aluno é somente a sua vaga, que é garantida por lei em uma sala de ensino regular, mas que, de fato, essa inclusão não acontece (**Otília**).

A inclusão dos alunos PAEE no ensino regular, infelizmente, não vem se concretizando na prática. Os sistemas de ensino regular ainda não conseguiram a efetivação da inclusão. Houve avanços consideráveis em termos de legalidade, como o acesso e a permanência desses alunos. No entanto, falta formação adequada para os professores e adaptação curricular. Nesse contexto, a inclusão de alunos com Deficiência Intelectual (DI), também caminha com passos lentos (**Aline**).

As professoras são enfáticas ao dizer que a inclusão ainda não se concretizou em nossa realidade e com isso comunicam sua baixa expectativa em relação à aprendizagem desses alunos, o que pode justificar o empobrecimento das práticas docentes, relatado por Pletsch e Glat (2012) e Pletsch, Oliveira e Araújo (2015) ao constatarem que a esses alunos eram destinadas atividades elementares de recortar, colar, pintar com o objetivo de treinar as habilidades psicomotoras, mas que não estimulam o desenvolvimento das habilidades cognitivas. Esse fato também foi constatado nas observações feitas nesse estudo.

Ao serem questionadas sobre o que pensam a respeito da inclusão do aluno com DI, as professoras manifestaram posicionamento favorável, desde que algumas condições sejam garantidas. Assim, Camila considera que “é possível fazer a inclusão, desde que o professor faça a sua parte e invista nessa área para melhor trabalhar com essa clientela”. Nesse depoimento a professora sugere que depende apenas da atuação do professor para que a inclusão do aluno com DI seja efetivada. Não obstante essa consideração, faz-se necessária atenção ao processo formativo do professor.

Joana também considera possível a inclusão do aluno com DI, porém entende que para isso ocorrer é necessário que o professor tenha uma formação adequada e conte com o suporte da escola, conforme aponta seu depoimento: “Sim, já tive experiência de sucesso. É preciso um trabalho árduo e coletivo [...] acho que o grande fracasso de não avançar é justamente a falta de ajuda por parte dos superiores. Professores vão para sala de aula sem nenhuma formação sobre o AEE”. Outras professoras também tiveram posicionamentos muito semelhantes a esses em relação a essa questão, como é o caso da professora Aline que assim se manifestou:

Minhas experiências com alunos com DI mostram-me que a inclusão é possível, desde que existam recursos adequados, adaptações curriculares, metodologias direcionadas, envolvimento de todos os profissionais da escola, bem como formação continuada para os professores. Vale ressaltar que, o apoio dos pais e/ou responsáveis também é essencial para a efetivação da inclusão.

Como se pode observar, as professoras posicionam-se favoravelmente à inclusão do aluno com DI na classe comum em situação diferente da que vivenciam, deixando transparecer que na realidade em que atuam ela não é exequível em razão de lacunas na formação do professor, impedindo uma fundamentação mais sólida, cujas consequências se evidenciam na precariedade do ensino e nas práticas docentes inadequadas às especificidades da aprendizagem desses educandos, conforme apontam os estudos (Pereira; Victor, 2021; Ruiz, 2014, Santos; Martins, 2015; Ferreira, 2014).

Prática docente para alunos com DI

Na segunda categoria incluímos as informações obtidas através das análises e elaboração de casos de ensino, individual e coletivamente, nos grupos de discussão, bem como as informações obtidas por meio das observações realizadas em sala de aula. Nela incluímos os excertos ou comentários a respeito dos conteúdos trabalhados, das estratégias utilizadas para assegurar a aprendizagem dos alunos com DI. Ao serem solicitadas a falar sobre o trabalho pedagógico direcionado ao aluno com DI, as professoras fizeram os seguintes relatos:

[...] Trago atividades direcionadas somente para as crianças especiais, isto é, atividades diferentes para cada grupo: para as crianças especiais e para as normais. As crianças só conseguem desenvolver atividades na disciplina Artes. (**Camila**)

[...] Pintura eles gostam. Procuo adaptar os conteúdos aos alunos para que tenha interação. A maior dificuldade é a falta de orientação e de suporte pedagógico. Procuo me informar por conta própria, tirar do meu bolso para comprar material. Fazer o que estiver ao meu alcance. (**Joana**)

[...] Quando vou fazer leitura e interpretação de texto, eu procuro ler, fazendo a entonação nas frases e envolver o aluno se não ele toma conta da sala (**Aline**)

[...] As atividades que proponho para a turma, eles não conseguem fazer, tem que ser mais fácil. Então, para eles trago atividades de desenho, pintura, recorte e colagem e converso com eles sobre a importância de estarem lá, de participarem etc. (**Belisa**).

Os relatos apontam para dificuldades das professoras em implementar a inclusão dos alunos PAEE inseridos nas classes regulares, corroborando os achados de Pletsch, Oliveira e Araújo (2015) que denunciam que apesar de estarem matriculados nas classes comuns, esses alunos não estão tendo acesso aos conhecimentos escolares. Os depoimentos apresentados não deixam dúvidas quanto às dificuldades das professoras em trabalhar um currículo comum nas salas que têm alunos com DI, reafirmando o que alguns estudos (Pletsch; Glat, 2012, Pletsch; Oliveira; Araújo, 2015; Santos; Martins, 2015) têm apontado em relação à dificuldade da escola em possibilitar que esses alunos tenham sua formação escolar garantida e indicando a necessidade de se assegurar a eles acessibilidade ao currículo.

Ainda refletindo sobre o trabalho pedagógico realizado com o aluno com DI, as professoras foram questionadas sobre as estratégias que utilizam ao trabalhar um conteúdo específico, para diferenciar o material para o aluno com DI. Nesse sentido, as participantes revelaram dificuldades em diferenciar o conteúdo trabalhado, de modo a atender às necessidades do aluno com DI, conforme pode-se perceber nos seus relatos:

Sabe-se que crianças especiais não estão no mesmo nível da maioria da turma, por isso há dificuldade de ensiná-las ou desenvolver determinados conteúdos envolvendo essas crianças. Trabalho com atividades de jogos, brincadeiras, alfabeto móvel, atividades de acordo com o nível da criança, pois é difícil desenvolver atividade diferenciada. Existem conteúdos que o professor não consegue adaptar por causa da sua complexidade (**Camila**).

Temos sempre que facilitar a aprendizagem do nosso aluno especial. Temos que aceitar ele como um aluno ativo em sala de aula, colocando-o para participar da rotina da sala (**Joana**).

Procuo selecionar atividades que envolvam o aluno e que procurem de certa forma, atender e desenvolver o aluno, de acordo com as dificuldades que vem apresentando (**Otília**).

Nesses excertos fica evidenciado que as professoras encontram dificuldade em trabalhar com os alunos com DI o mesmo currículo trabalhado com os demais, corroborando com Garcia (2007) ao ressaltar a importância da flexibilidade curricular para a política de inclusão de alunos PAEE, que prevê novas formas de organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, ganha relevância a afirmação de Dorziat (2007) de que a inserção desses alunos na escola regular há que ser acompanhada do desenvolvimento de práticas curriculares que atendam aos interesses de todos, sob pena de se criar outros mecanismos de exclusão mais perversos no próprio sistema.

As professoras participantes do estudo, ao apontarem as atividades que utilizam com os alunos, não apresentam distintas estratégias que poderiam envolver de forma concreta o educando com DI, ressalva feita à professora Camila que sinaliza para a intenção de realizar um trabalho com leitura e escrita ao propor atividades de jogos, brincadeiras, alfabeto móvel etc. É possível perceber que as professoras não conseguem fazer uma diferenciação no ensino, trazem tarefas diferentes (flexibilizadas do currículo da educação infantil) e fazem modificações curriculares. Não são adaptações.

Coerente com a situação relatada foi a realidade encontrada nas observações realizadas nas salas de aula. Na sala de aula da professora Joana, uma turma de 3º ano, tinha dois alunos com DI incluídos e pode-se observar que um desses alunos tem acompanhamento de uma profissional de apoio, com formação técnica de enfermagem, que se responsabiliza pelas atividades desenvolvidas com ele. O outro aluno não tem esse acompanhamento, ficando sob a responsabilidade da professora que dispõe de pouco tempo para acompanhá-lo, pois tem uma turma numerosa. Ao trabalhar um conteúdo específico, ela propõe para esse aluno uma atividade diferenciada. Por exemplo, ao trabalhar com a turma uma atividade de leitura de texto, para o aluno com DI foi feita uma proposta diferenciada, ele recebeu uma folha com desenhos para escrever as palavras correspondentes.

Na sala da professora Camila, turma de 4º ano, têm dois alunos com DI e observou-se uma realidade bem semelhante à encontrada na sala da outra professora. Uma constatação feita foi de que a professora adota em suas aulas o trabalho em dupla. Uma aluna com DI tem acompanhante e suas atividades são desenho, pintura, colagem. O outro aluno circula muito pela sala, enquanto os outros trabalham. Em uma aula de História, a professora propôs para a turma a cópia de um texto sobre Comércio. Enquanto a turma copiava a atividade proposta, a aluna com DI cobria pontilhados, desenhava e pintava e o outro aluno circulava pela sala.

Foi possível perceber durante as observações que não está devidamente compreendida pelas professoras a função a ser desempenhada pelo profissional de apoio, presente em algumas salas de aula, pois segundo orientação adotada pela Secretaria de Educação do Município, esse profissional está na escola para prestar cuidado e assistência ao aluno PAEE, razão pela qual tem formação na área da saúde (Técnico em Enfermagem), porém, na prática, está desempenhando funções pedagógicas. Tal fato foi registrado durante observação realizada na sala da professora Otília, conforme descrição a seguir, registrada no Diário de Campo:

Turma do 5º ano com uma aluna com DI/SD incluída. Durante uma atividade de Matemática proposta para a turma, a aluna com DI realiza uma atividade de recorte e colagem, orientada pela profissional de apoio. Na verdade, a atividade é feita em grande parte pela profissional, pois ela passa a cola, aponta o local do caderno no qual deve ser colada e a aluna apenas cola no papel. Enquanto a professora trabalha com a turma, a PA ensina a aluna a contar de 1 a 10 e ensaia uma tentativa de leitura. Repete muitas vezes uma palavra, decompondo-a em sílabas. A aluna interage bem com a PA que a elogia, parabeniza e comemora cada acerto da aluna.

Esse relato evidencia uma situação, verificada também em outras salas, que permitem ter uma noção de como os alunos com DI estão colocados nas escolas regulares. O que de comum se pode destacar é o fato de eles não participarem da mesma aula. É fato que estão e vão sempre estar em defasagem em relação às aprendizagens estabelecidas para o ano em que estão matriculados, mas isso não deve ser impedimento para a participação na aula da classe. Durante as observações o que se pôde constatar foi que, em alguns momentos, os alunos com DI têm acesso ao currículo trabalhado com a turma, mas isso não é sistemático e as professoras desconhecem como acomodar as diferenças deles no ensino da turma, pensam sempre que tem que ser algo paralelo.

Limites e possibilidades dos casos de ensino

A última categoria traz a opinião das participantes acerca da importância da estratégia de casos de ensino para a formação docente. As professoras emitiram as seguintes opiniões acerca da metodologia:

A metodologia de Casos de ensino foi um norte para vermos que não estamos sozinhas e os casos analisados nos ajudaram a melhorar nossa didática e reavaliar nossa prática. Analisando os casos percebi que não estou só. Muitas professoras sofrem angústias, aflições e precisam de ajuda. As experiências compartilhadas permitiram uma nova visão sobre a inclusão e mostraram que é possível a criança com DI aprender. A estratégia é uma forma de reflexão sobre o fazer pedagógico e me possibilitou reavaliar minha prática. **(Camila)**

Foi muito bom conhecer cada caso, pois nos trouxe mais ideias de como trabalhar, nos possibilitou ter um olhar mais especial para os alunos com DI. Os casos nos mostraram a realidade que vivenciamos em sala de aula, pois muitas situações relatadas são vivenciadas por mim e isso me deixou mais segura para atuar com alunos com DI. **(Joana)**

São experiências riquíssimas. O relato dessas experiências possibilita o enriquecimento da prática docente. Servem para mostrar que a inclusão escolar é possível **(Aline)**.

São realidades vivenciadas em nosso cotidiano. Casos que nos fazem refletir sobre a prática pedagógica **(Belisa)**.

Os casos de ensino foram importantes porque me mostraram o planejamento das atividades a serem desenvolvidas em sala de aula para que o aluno se sinta fazendo parte do processo educativo **(Verônica)**.

A estratégia Casos de ensino é considerada importante no processo formativo de professores por possibilitar a reflexão acerca da própria prática. Ao analisar um caso de ensino, o professor entra em contato com experiências vivenciadas por outros professores, permitindo-lhe refletir sobre conhecimentos que esses profissionais possuem, estratégias que adotam para enfrentar os desafios.

As professoras expressam a importância que a metodologia de Casos de ensino teve para elas, pois além de permitir que elas manifestassem seus conhecimentos sobre ensino, permitem também que analisem conhecimentos de outros colegas de profissão (Nono, 2005). De fato, essa estratégia é muito importante, pois, ao oportunizar ao professor a reflexão sobre eventos do cotidiano escolar, contribui simultaneamente para a aprendizagem dos professores e para a revelação de aspectos da sua prática docente, no trabalho desenvolvido com alunos com DI.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O propósito do estudo era investigar como se caracteriza a prática docente para alunos com DI na escola regular, a partir da utilização da estratégia de casos de ensino. A pesquisa realizada permitiu constatar que as professoras admitem que a inclusão ainda não se efetivou plenamente na realidade pesquisada. Em relação à visão das professoras sobre os alunos com DI, os dados revelaram que as professoras apesar de se manifestarem favoráveis à inclusão desse público, não investem muito nesses alunos, talvez por considerarem que eles têm um baixo potencial de aprendizagem.

Em relação à prática docente, os dados evidenciaram que os alunos com DI não estão tendo acesso aos conhecimentos escolares, apesar de estarem frequentando as classes comuns. As participantes evidenciaram dificuldades em diferenciar o conteúdo trabalhado, de modo a atender às necessidades do aluno com DI. A esses destinam sempre atividades de desenho, pintura, colagem, cobrir pontilhados, etc. que nada têm a ver com o conteúdo trabalhado na turma. Ficou demonstrado pelos resultados que as professoras têm dificuldade em implementar para os alunos com DI o mesmo currículo trabalhado com os demais, evidenciando a necessidade de investimento na formação do professor para que ele se aproprie de práticas inclusivas capazes de beneficiar a totalidade dos alunos.

Quanto aos limites e possibilidades dos casos de ensino, os dados revelaram que essa estratégia é importante na formação docente por ter um potencial formativo e induzir à reflexão. As professoras enfatizaram que ao analisar um caso de ensino puderam conhecer o que pensam e fazem outros professores e, desse modo, foi possível refletir sobre sua própria prática.

Considera-se que esse estudo apesar de trazer uma constatação daquilo que outros estudos já revelaram, contribui para a área à medida em que se procurou aliar a investigação à formação e, ao adotar-se a estratégia dos casos de ensino, possibilitou às professoras, durante o processo formativo, refletir sobre sua prática e quer-se acreditar que pensar sobre a própria ação pode levar a possíveis modificações.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Decreto nº 5.296, de 02 de dezembro de 2004**. Regulamenta as Leis nos 10.048, de 8 de novembro de 2000, que dá prioridade de atendimento às pessoas que especifica, e 10.098, de 19 de dezembro de 2000, que estabelece normas gerais e critérios básicos para a promoção da acessibilidade das pessoas portadoras de deficiência ou com mobilidade reduzida, e dá outras providências. Brasília, DF: Presidência da República, 2004.

CAMPOS, M. L. I. L.; MENDES, E. G. Formação de professores para educação inclusiva em cursos à distância: um estudo de campo documental. **Revista Cocar**, Belém, ed. especial, n. 1, p. 209-227. jan./jul. 2015.

DORZIAT, A. A inclusão escolar de surdos: um olhar sobre o currículo. In: JESUS, D. M. de et al. (org.). **Inclusão: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa**. Porto Alegre: Mediação, 2007, p. 54-62.

DUEK, V. P. **Docência e inclusão: reflexões sobre a experiência de ser professor no contexto da escola inclusiva**. 2006. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Goiânia, 2006.

DUEK, V. P. **Educação Inclusiva e formação continuada: contribuição dos casos de ensino para os processos de aprendizagem e desenvolvimento profissional dos professores**. 2011. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2011.

FERREIRA, M. C. C. Prefácio. In: MONTEIRO, M. I. B.; FREITAS, A. P. de; CAMARGO, E. A. A. (org.). **Relações de ensino na perspectiva inclusiva: alunos e professores no contexto escolar**. Araraquara: Junqueira & Marin, 2014. p.13-21.

- FRANCO, M. A. R. S. Prática pedagógica e docência: um olhar a partir da epistemologia do conceito. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**, Brasília-DF, v. 97, n. 247, p. 534-551, set./dez. 2016.
- FREDERICO, J. C. C.; LAPLANE, A. L. F. Sobre a participação social da pessoa com deficiência intelectual. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Bauru, v. 26, n. 3, p. 465-480, jul.-set. 2020.
- GARCIA, R. M. C. O conceito de flexibilidade curricular nas políticas públicas de inclusão educacional. In: JESUS, D. M. de et al. (org.). **Inclusão**: práticas pedagógicas e trajetórias de pesquisa. Porto Alegre: Mediação, 2007. p. 11-20.
- GLAT, R.; FERNANDES, E. M. Da educação segregada à educação inclusiva: uma breve reflexão sobre os paradigmas educacionais no contexto da educação especial brasileira. **Revista Inclusão**, [s.l.], MEC/ SEESP, n. 1, 2005.
- LAPLANE, A. L. F.; COCA, F. A.; FREDERICO, J. C. C. Impacto das Políticas Públicas sobre a escolarização de pessoas com deficiência intelectual. In: CAIADO, K. R. M.; Baptista, C. R.; JESUS, D. M. (org.). **Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em Debate**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 347-370.
- LEIJOTO, C. P.; KASSAR, M. C. M. Reflexões acerca do conceito de deficiência intelectual/mental para delineamento da população escolar brasileira para registro no censo escolar. In: CAIADO, K. R. M.; BAPTISTA, C. R.; JESUS, D. M. (org.). **Deficiência Mental e Deficiência Intelectual em Debate**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 101-122.
- LIMA, R. C.; SÉRGIO, M. C.; SOUZA, A. C. A Prática docente do professor da educação infantil: contribuições para o desenvolvimento das crianças. **Revista e-curriculum**, São Paulo, v. 8, n. 1, abr. 2012. Disponível em: <http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>. Acesso em: 07 nov. 2018.
- LOPES, I. A.; GONZALEZ, R. K.; PRIETO, R. G. Indicadores sociais sobre pessoas com deficiência intelectual: ensaio interseccional com vistas a políticas de educação. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e232273, 2021.
- LUSTOSA, F. G.; FREIRE, A. M. Bem-vindos à inclusão: relatos de uma professora sobre a experiência de receber alunos com deficiência no sistema regular de ensino. In: ENCONTRO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO NORTE E NORDESTE, 18., 2007, Maceió. **Anais** [...]. Maceió: EPENN, 2007. p. 1 - 13.
- MATOS, S. N.; MENDES, E. G. A proposta de inclusão escolar no contexto nacional de implementação das políticas educacionais. **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista v. 10, n. 16 p. 35-59, jan./jun. 2014.
- MENDES, E. G. **Deficiência mental**: a construção científica de um conceito e a realidade educacional. 1995. Tese (Doutorado em Psicologia) - Universidade de São Paulo, São Paulo, 1995.
- MENDES, E. G.; TANNÚS-VALADÃO, G.; MILANESI, J. B. Atendimento Educacional Especializado para estudante com deficiência intelectual: os diferentes discursos dos professores especializados sobre o que e como ensinar. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 17, n. 35, p. 45-67, set./dez. 2016.
- NONO, M. A.; MIZUKAMI, M. G. N. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **R. Bras. Est. Pedagog.**, Brasília, v. 83, n. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002.
- NONO, M. A. Casos de ensino e processos formativos de professores iniciantes. In: MIZUKAMI, M. da G. N.; REALI, A. M. de M. R. (org.). **Processos formativos da docência**: conteúdos e práticas. São Carlos: EDUFSCar, 2005. p. 159-166.
- PEREIRA, R.M.F.; VICTOR, S.L. Conhecimentos, concepções e práticas de professores acerca do processo de alfabetização da criança com deficiência intelectual. **Revista Brasileira de Alfabetização**, n. 15, p.47-62, 2021.
- PLETSCH, M. D.; GLAT, R. A escolarização de alunos com deficiência intelectual: uma análise da aplicação do Plano de Desenvolvimento Educacional Individualizado. **Linhas Críticas**, Brasília, DF, v. 18, n. 35, p. 193-208, jan./abr. 2012.

PLETSCH, M. D.; OLIVEIRA, M. C. P.; ARAÚJO, D. F. Considerações sobre a escolarização de crianças e jovens com deficiência intelectual. **Perspec. Dial.: Rev. Educ. e Soc.**, Naviraí, v. 2, n. 3, p. 39-49, jan./jun. 2015.

PRIOSTE, C.; RAIÇA, D.; MACHADO, M.L.G. **10 Questões sobre a Educação Inclusiva da pessoa com Deficiência Intelectual**. São Paulo: Avercamp, 2006.

RUIZ, D. F. R. As práticas pedagógicas na área da deficiência intelectual e os processos de ensino e aprendizagem: análise da produção científica nacional. **Plures Humanidades**. v. 15, n. 1, p. 30-51, 2014.

SANTOS, T. C. C.; MARTINS, L. A. R. Práticas de Professores frente ao aluno com deficiência intelectual em classe regular. **Rev. Bras. Ed. Esp.**, Marília, v. 21, n. 3, p. 395-408, jul./set., 2015.

VELTRONE, A. A. Inclusão escolar do aluno com deficiência intelectual no estado de São Paulo: identificação e caracterização. 2011. Tese (Doutorado em Educação Especial) – Programa de Pós-Graduação em Educação Especial. Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

VELTRONE, A. A.; MENDES, E. G. Impacto da mudança de nomenclatura de deficiência mental para deficiência intelectual. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 3, n. 2, p.448-450, jul./dez. 2012.